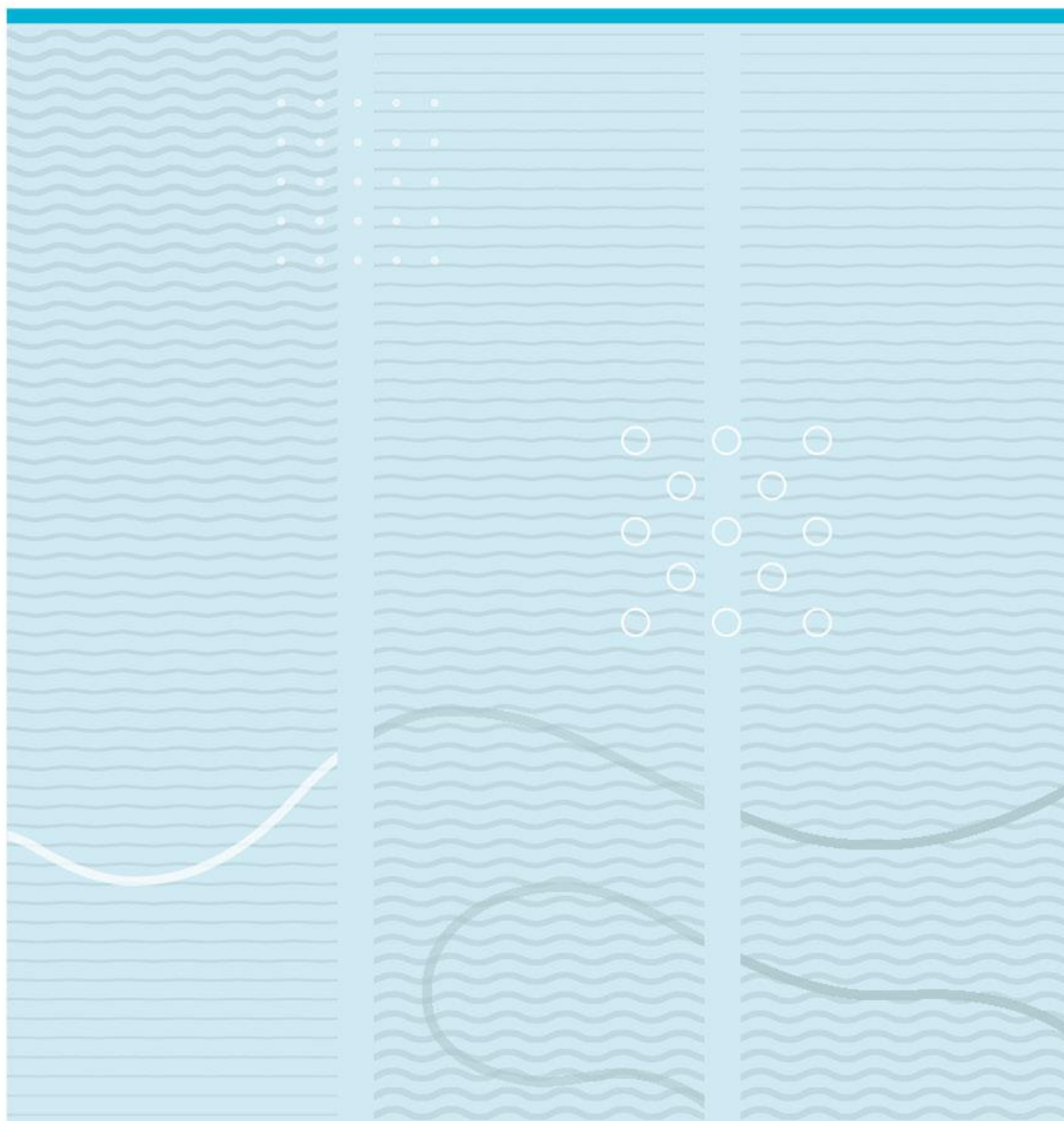


Lise Marstad

Stemmer etter Holocaust

En adaptasjonsanalyse av diktet «Dødsfuge» og maleriene *Margarete* og *Sulamith* sett i lys av LK20 og norskdidaktikk



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Lise Marstad

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I oppgaven gjør jeg en adaptasjonsanalyse av diktet «Dødsfuge» av Paul Celan, og maleriene *Sulamith* og *Margarete* av Anselm Kiefer, som grunnlag for en didaktisk refleksjon med tanke på elevers arbeid med tekstene. Tematikken omhandler Holocaust. Temaet er del av en kulturhistorisk kontekst elevene er skrevet inn i, og som verkene formidler gjennom det estetiske og kontekstuelle. Oppgavens mål er å undersøke verkenes kunst- og litteraturredidaktiske muligheter i lys av fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Læringssynet er sosiokulturelt. Wolfgang Klafkis danningsteoretiske perspektiv, dialogisme og kognitiv litteraturredidaktikk er del av teorigrunnet. I tillegg omfattes teori om literacy og lesemetoder, sosialsemiotikk, interart, estetikk og kreativitet. Metodologien er fenomenologisk og hermeneutisk og med en tekstanalytisk metode for adaptasjonsanalysen med analysebegrep fra kognitiv litteraturredidaktikk og multimodal analyse.

Problemstillingens bakgrunn er behovet for en didaktikk for lærerens tekstvalg og tekstanalytiske metoder. Der ser jeg på den estetiske dimensjonen i norskfaget som del av elevers literacy, samtidig som overordnet del om menneskeverd, dannelse og identitet som grunnlag for selvforståelse gir retning i oppgaven. Mål om utvikling av elevens literacy gjennom et metaspråk om tekst, dybdelering og økt vekt på elevers metakognisjon om egen læring stiller krav til lærerens didaktiske argumentasjon både når det gjelder innholdsvalg og metodevalg.

Diktet og maleriene utgjør estetiske læremiddel. Jeg argumenterer for arbeidet med diktet og maleriene som en prosessorientert metode, der målet blant annet er å utvikle elevens selvmedbestemmelse og solidaritetsevne som del av demokrati og medborgerskapsrollen. Adaptasjonen av diktet til maleri som komplekse multimodale tekster, krever nye teoretiske perspektiver. Begrep fra sosialsemiotikken og kognitiv litteraturredidaktikk kan gi elever et metaspråk om lyrikk og kunst som meningsskaping og kommunikasjon.

Videre kan møtet med diktet og maleriene som ytringer og estetisk kommunikasjon være et minnearbeid og grunnlag for fortolkning av en traumatisk historisk hendelse. Etisk har arbeidet med tekstene en dimensjon ved seg som kan påkalle å ta stilling til ansvar for solidaritet og likeverd.

Dannelse og identitet kan formes i møte med tekst i kontekst. Ved å aktualisere verk inn i elevens samtid som del av en prosessorientert metode, kan arbeidet med tekstene gi kunnskap om minnekulturen etter Holocaust. Det kan og danne grunnlag for møte med minnesteder over Holocaust og tematisering av de utfordringer som ligger i rasisme og antisemittisme og til hvor sårbart demokratiet er. Utvikling av et metaspråk om tekstenes didaktiske potensiale som estetiske læremiddel kan dermed være verktøy for læreren i operasjonaliseringen av læreplanen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	7
1 Introduksjon	8
1.1 Innledning	8
1.2 Relevans	9
1.3 Problemstilling	12
1.4 Norskfaget i endring	13
1.4.1 Litteratur- og kunstdidaktikk og norskfagets estetiske dimensjon	13
1.5 Tidligere forskning	15
1.6 Oppgavens deler	16
2 Teori	17
2.1 Wolfgang Klafkis danningsteori	17
2.2 Morsmålsfaget	21
2.2.1 Mormålsfaget som dannelse og «Bildung»	21
2.2.2 Sekundærdiskurs som forutsetning for den moderne kulturs tenkemåter	22
2.2.3 Språket som grunnlag for begrepsutvikling, diskursivitet og tenkning	23
2.3 Litteraturens rolle i norskfaget	24
2.3.1 Litteratur og kultur som identitetsarbeid i klasserommet	24
2.3.2 Kognitiv litteraturredidaktikk	25
2.4 Literacy	28

2.4.1 Lesemåter	28
2.4.2 Sosialesemiotikk	31
2.4.3 Multimodalitet.....	33
2.4.4 Intertekstualitet	35
2.5 Estetisk erfaring	35
2.5.1 Estetiske læremiddel og Hansjörg Hors teori om estetisk oppdragelse.....	35
2.5.2 Estetisk erfaring som grunnlag for læring	37
2.5.3 Transformativ estetikk	38
2.5.4 Intensjonalitet og ikke-intensjonalitet i kunsten	40
2.5.5 Interart som representasjon	41
2.6 Kreativitet	43
2.6.1 kreativitet og den overordnede delen.....	43
2.6.2 Kreativitet og forestillingsevne.....	44
2.6.3 Kreative og praktisk-estetiske læringsprosesser	46
3 Metode	47
3.1 Forforståelse og historisitet.....	47
3.2 Fenomenologisk tilnærming til diktet og maleriene	49
3.3 Kognitiv analysemetode.....	53
3.4 Presentasjon av begrep for multimodal analyse.....	56
3.5 Fremgangsmåte for adaptasjonsanalysen.....	57
3.6 Diskuterende oppsummering for valg av forskningsdesign og metodologi	58
4 Analyse	59

4.1 Presentasjon og kontekstualisering som førlesning	59
4.1.1 Kulturell kontekst, Anselm Kiefer og Paul Celan	59
4.2 Analyse av «Dødsfuge»	61
4.2.1 Gjennomlesing	62
4.2.2 Fenomenologisk gjenlesing	65
4.2.3 Fokuslesing av «Dødsfuge»	70
4.2.4 Didaktisk lesing av diktet som grunnlag for elevers analyse- og tolkningsarbeid	70
4.3 Analyse av <i>Margarete</i> og <i>Sulamith</i>	72
4.3.1 Analyse av <i>Margarete</i>	76
4.3.2 Analyse av <i>Sulamith</i>	78
4.3.3 Samspill mellom modalitetene i <i>Margarete</i> og <i>Sulamith</i>	83
4.3.4 Didaktisk lesing av maleriene som bakgrunn for elevers analyse og tolkning.....	83
4.4 Adaptasjonsanalyse.....	84
4.4.1 Didaktisk lesing av adaptasjonen som grunnlag for elevers arbeid.....	86
4.4.2 Elevopplegg - inn i elevens samtid -minnesteder over Holocaust	87
5 Diskusjon.....	90
5.1 Intensjon.....	90
5.2 Demokrati og medborgerskap.....	91
5.3 Verkene	92
5.4 Elevene.....	94
5.4.1 Fungerer den fenomenologiske lesemåten?	97
5.4.2 Literacy, dybdelæring og menneskeverd	99

5.4.3	Proessen og hvordan svarer opplegget på lærerplanens forventninger og samfunnets behov?	103
5.4.5	Kreativitet i norskfaget	106
5.5	Metaspråk for læreren og undervisningsdesign for lærende elever	109
5.5.1	Metaspråk for lærerens valg av metode og innhold i undervisningen	109
5.6	Samfunnet	110
5.6.1	Fellesskapsforestillinger og norskfaget.....	110
6	Konklusjon	112
6.1	Tekstvalget og norskdidaktikkens hva, hvordan og hvorfor.....	112
6.2	Tekstvalget sett i lys av elevens samtid – perspektivering – diktet og kunsten som minnearbeid.....	113
	Litteraturliste	116

Forord

Jeg gikk inn i arbeidet med «Dødsfuge» og maleriene som dikterens og malerens erfaringer med Holocaust med en holdning der jeg ikke helt hadde tatt innover meg den sårbarheten grupper og individer lever under. Det skiftet i perspektiv som jeg fikk, er også motivasjonen og ett av de didaktiske målene for valget av verker. De er unike uttrykk for sin tid og formidler temaet gjennom personlige og estetiske uttrykk. Stor var overraskelsen da masteren startet med et avslag på «Dødsfuge» som tekstvalg. Diktet måtte være nordisk. Da jeg imidlertid var godt i gang med skrivningen, fikk jeg allikevel klarsignal.

Diktet og maleriene representerer et minnearbeid og et oppgjør med de kreftene som muliggjorde folkemordet. Oppgjøret er en pågående prosess. Diktet og maleriene er etter mitt syn derfor relevante som utgangspunkt for en master i norsksdidaktikk.

En alvorlig kreftdiagnose og påfølgende koronaepidemi har i tillegg gjort sitt til at arbeidet med oppgaven og skrivningen ble forsinket. Skrivningen har nærmest bestått av å finne, identifisere og velge ut ulike element av teori og metodevalg som gjennom analyse, tolkninger og refleksjoner er utviklet til noe jeg håper danner en helhet. Godt hjulpet av min veileder, Iben Brinch Jørgensen, og hennes grundige og gode tilbakemeldinger.

Sande, 23.04.2021

Lise Marstad

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Norskfaget er i endring og denne oppgaven er ment å være et bidrag til debatten om norskfaget ved å peke på estetikken, lyrikkens og kunstens rolle for utvikling av literacy og dybdeløring i spenningspunktet mellom eleven som lærende og et innhold som tematiserer menneskeverdet. I oppgaven gjør jeg en adaptasjonsanalyse av diktet «Dødsfuge» av Paul Celan, og maleriene *Margarete* (1981) og *Sulamith* (1983) (Margarethe og Sülamith på tysk) av den tyske maleren Anselm Kiefer. Tekstene tar utgangspunkt i det konkrete og historiske, og formidler erfaringen med Holocaust fra ulike perspektiv.

Når jeg har valgt tittelen «Stemmer etter Holocaust», viser den til stemmer fra ulike kilder som forteller om folkemordet, men også til det minnearbeidet som knyttes til Holocaust og som tekstvalget adresserer. Jeg bruker definisjonen av Holocaust slik den er beskrevet i heftet «Anbefalinger for undervisning om Holocaust» (IHRA, 2019, s. 13) der begrepet viser til et spesifikt folkemord utført av Nazi-Tyskland og deres støttespillere i årene 1933-1945 og omfatter forfølgelsen og tilintetgjørelsen av jøder og andre grupper som rom og sinti.

Min påstand er at verkene kan utgjøre estetiske læringsressurser. Hvilken mening og virkelighet som konstrueres i verkene er en tolkningsprosess, og hvordan tekstene både kan bidra til å utvikle kompetanse i lys av fagfornyelsen og dannelse krever en lærerfaglig analyse av tekstene. Her trekker jeg inn Thomas Illum Hansen og hans *kognitive litteraturredaktikk* som metode. I tillegg bruker jeg teori om *sosialsemiotikk* og *multimodal* analyse som analyseverktøy for å undersøke maleriene. Begge analysemetodene kan ses i sammenheng med *fenomenologi* og *hermeneutikk* og slik utgjør disse et metodologisk bakteppe for tekstanalysene.

Når valget for denne undersøkelsen falt på «Dødsfuge» og Kiefers bruk av diktet som forelegg for maleriene, *Margarete* og *Sulamith*, er det fordi diktet og maleriene samlet tematiserer et minnearbeid over Holocaust, noe som også kan forankres lokalt, nasjonalt og internasjonalt gjennom minnesteder og minnemonumenter. De to maleriene er monumentale verk og er typiske for Kiefers ikonografi og hans dialogiske forhold til Celans dikt og noe som derfor gjør de interessante.

Tekstene og funnene fra analysen vil jeg drøfte i lys av norskfagets dannelses- og identitetsperspektiv og kunst- og litteraturredaktikk. Fagfornyelsen med ny overordnet del og nye kompetansemål i norskfaget vg3 er del av rammen for oppgaven. I Opplæringslova heter det: «Opplæringa skal byggje på grunnleggande verdiar kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik

som respekt for menneskeverdet (...) likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Den overordnede delen gir retning for opplæringen og dannelsen gjennom fagene, og bygger på verdiene i opplæringens formålsparagraf. Opplæringen skal være i samsvar med menneskerettighetene som har sitt grunnlag i menneskeverdet. «Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet. Det må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefelleskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse.» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det stiller krav til valg av innhold som jeg mener tekstene, diktet og maleriene kan være eksempel på.

Skolens oppdrag og kravet til lærerens didaktiske refleksjon rundt, hva, hvorfor og hvordan er stort og flytende. For en lærer ligger valget av tekster i spenningspunktet mellom tekster som kan gi mening og retning for eleven som lærende og inn i en egen livsfortelling, samtidig som de også skal gi ramme for en fellesskapsfortelling og dannelses.

I grunnlagsdokumentene for fagfornyelsen er dybdelæring fremhevet, både i NOU 2014:7, NOU 2015:8 og Stortingsmelding 28 er begrepet behandlet, men hvordan det skal operasjonaliseres og hvordan begrepet kan forstås og settes ut i live er opp til praksisfeltet.

Kunst og skjønnlitteratur kan gi innsikt om temaer dersom man åpner seg for det og kan gi grunnlag for estetisk erfaring som læringsmetodikk. Denne estetiske erfaringen kan være en del av norskfagets dannelsesoppdrag. Kunst er kommunikasjon og meningsskapning som åpner for kreative tenke- og handlemåter og begrepsliggjøring gjennom metaspråk, samtidig som den kan ta opp moralske spørsmål. Analysen vil også undersøke hvilke muligheter som ligger i tekstene som utgangspunkt for en utforskende og skapende prosess. Hvordan det kan ses i sammenheng med tekstene og kunst- og litteraturredidaktikk er noe oppgaven ønsker å besvare. Interart er et perspektiv som supplerer den verkneare multimodale tilnærmingen i oppgaven, og som må tas med fordi verkene intertekstuelt og idéhistorisk refererer til hverandre og til andre kunstuttrykk.

1.2 Relevans

Holocaust er et tema jeg mener det kan argumenteres for som et traumatisk nullpunkt i Europas historie og for demokratiet. Under verdier og prinsipper i norskfaget heter det: “Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen.” (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Som kulturhistoriske referanser formidler de dypere underliggende fenomen som gjennom å kontekstualiseres kan tre frem. I analysen ser jeg også på hvordan de ulike meningsskapende ressursene formidler tematikken fra en tekst til en annen, og hvordan temaene kan perspektiveres inn i elevens samtid. Analysen ønsker jeg å sette inn i en sammenheng med det overordnede temaet, og medborgerskap og demokrati. Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er som følger:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse av, toleranse overfor og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I fagfornyelsen legges det opp til kjerneelement i norskfaget der «tekst i kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019) er ett av kjerneelementene i faget. I norskfaget heter det:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samisk og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

«Kritisk tilnærming til tekst», som også er ett av kjerneelementene i fagfornyelsen, kan forstås som kritisk diskursanalyse, retorikk og sakprosa som deler av en demokratisk diskurs, der: «elever skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkning og troverdighet tekster har.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Mitt hovedargument er at også diktning og kunst som estetiske erfaringer bidrar til dette.

Dybdelæring kan handle om ulike læremåter, som lesestrategier, og analysemetoder. Læringssynet er på eleven som lærende og begrepet kan forankres i dybdelæring som er fremhevet i

fagfornyelsen. Dybdeløring blir definert som: «Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over det vi lærer og bruker det vi har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.» (Udir, 2019). Begrepet dybdeløring ses i sammenheng med kjerneelementene og i det ligger blant annet evne til å overføre kunnskap til nye områder. Formålet til kjerneelementene er at de rammer inn det mest betydningsfulle i faget og det elevene må lære for å kunne mestre faget. I tillegg kan begrepet dybdeløring knyttes til metakognisjon og elevens egen forståelse av læring.

Når begrepet «oppleve» blir brukt i kjerneelementet, «tekst i kontekst», tolker jeg det som del av en estetisk opplevelse. Å legge til rette for estetiske opplevelser er en pedagogisk utfordring og kan i norskfaget bety at elever skal få erfaring med ulike estetiske uttrykk, lese og reflektere rundt tekster med ulike uttrykksmåter, og at de også skal kunne utvikle verktøy og metaspråk for å kunne skape mening i kunstuttrykk og ulike modaliteter.

Kjerneelementet; «tekst i kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019) kan vise til den litteraturhistoriske konteksten, den historiske, kulturelle og estetiske. Som utgangspunkt for den lærerfaglige analysen, bruker jeg leser-, tekst-, og kontekstorientert lese måte. Gjennom å bruke ulike analyseverktøy, ønsker jeg å beskrive hvordan lesestrategiene både kan være et literacyperspektiv og gi retning og relevans for elevens forståelse og utvikling av et metaspråk om tekst. Kjerneelementet; «tekst i kontekst» kan styrke forståelsen av tekstene gjennom et sosiosemiotisk perspektiv og med teori om interart som grunnlag for adaptasjonsanalysen inn i meningsskapingen.

Valget av diktet og maleriene som kunst og yringer kan ses som del av vår felles europeiske historie og kultur. Kiefer tematiserer i maleriene fortelsen av jødenes skjebne etter andre verdenskrig, et tema som også er aktuell i norsk sammenheng og som har vært tematisert gjennom flere bøker. I tillegg har det de siste årene vært flere antisemittiske hendelser i Europa og i Norge og regjeringen har laget en handlingsplan mot antisemittisme der skolen også tillegges en rolle som en viktig forebyggingsarena (Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020, 2016, s. 6).

Målgruppa for oppgaven tenker jeg er lærerkolleger og andre som har interesse for didaktikk og perspektiv på hvordan fagfornyelsen kan operasjonaliseres.

Kunst og «det flertydige» åpner for innlevelse og ulike identifikasjonsmuligheter, samtidig som det stimulerer nysgjerrigheten og utfordrer vår persepsjon og forestillingsevne. Temaene tekstene omhandler bør være aktuelle for elevene i deres samtid for å bidra til disse prosessene.

Fremmedfrykt og de utfordringer samfunnet står overfor utfordrer de humanistiske verdiene og kan ses i sammenheng med det tverrfaglige temaet: demokrati og medborgerskap.

Synet på elever som svarende og skapende rommer kreative og estetiske læreprosesser. Eleven skal være aktiv gjennom å skape egne tekster og det forankres i ny overordnet del: “I et større perspektiv er også skapende læringsprosesser viktige for elevers danning og identitetsutvikling”. (Udir, 2019). I fagfornyelsen under undervisningsvurdering i norskfaget heter det: «Elevene viser kompetanse i norsk på vg3 – studieforberedende når de analyserer, tolker og sammenligner tekster, når de utforsker tekstenes kontekster og reflekterer over tekstene.»

Denne oppgaven tar utgangspunkt i tekstene som estetiske læremiddel og at også skapende aktivitet, følelser og estetisk erfaring kan bidra som del av læring.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen forankres i et bredt teorigrunnlag og tekstanalytisk metode og deles inn i et hovedpunkt og underpunkter. Et underpunkt tar utgangspunkt i Wolfgangs Klafkis dannelsesteori, og i estetisk teori og sosialsemiotikk, kunst- og litteraturdidaktikk. Et annet i metoden og et tredje tar utgangspunkt i perspektivering av verkene i elevenes nåtid. Til slutt i oppgaven formulerer jeg et undervisningsopplegg med utgangspunkt i funna fra analysen i en multimodal tilnærming.

Problemstillingens hovedspørsmål er:

- Hvorfor og hvordan kan diktet «Dødsfuge» og maleriene *Margarete* og *Sulamith* anvendes didaktisk for å bidra til å løse norskfagets identitets- og dannelsesoppgaver?

For å besvare dette spørsmålet må jeg først besvare noen delspørsmål:

- Hvordan kan ulike teorier, herunder Wolfgang Klafkis dannelsesteori, kognitiv litteraturteori og teori om literacy og sosialsemiotikk bidra didaktisk i operasjonaliseringen av læreplanen?
- Hvilke innsikter om verkene og prosess kan en kognitiv analyse og en multimodal adaptasjonsanalyse tilføre?
- På hvilken måte kan norsklæreren trekke verkene om Holocaust inn i en norskfaglig sammenheng i dag?

Det er viktig å understreke at analysen og tekstene blir *eksempler*. Med LK20 som ramme og kognitiv litteraturanalyse og multimodal analyse som metode, vil jeg vise hvordan valg av verkene og det estetiske kan argumenteres for i et identitets- og dannelsesperspektiv.

1.4 Norskfaget i endring

Norskfaget har en sentral plass i norsk skole som identitets- og dannelsesfag, og faget er i konstant endring. Med LK06 ble skjønnlitteratur nedtonet som nasjonsbyggende som grunnlag for en identitets- og fellesskapsfortelling. Kanonbegrepet fra læreplan R94 der Gudmund Hernes var en viktig aktør, ble tatt bort. Det stilles da større krav til lærerens refleksjon og begrunnelse i valg av tekst og arbeidsmåte. Balansering av det individuelle inn et fellesskap som også inkluderer det nasjonale og det globale, er utfordringer som læreren må forholde seg til.

Med LK06 ble tekstforståelse utvidet til et literacy-perspektiv på tekster, og omfatter også sammensatte tekster. I fagfornyelsen er dette videreført som del av kompetansebegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2019) og dannelsen. Et literacy-syn på tekster vil si metoder som lese måter og lesestrategier, og gjelder også analyseverktøy. Norsk blir da i større grad et redskapsfag for den enkelte elev og i større grad et kunnskaps- og ferdighetsfag. Det blir lagt mer vekt på det den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki (1927-2016) kaller formal dannelse, der det er subjektet som utvikles gjennom strategier og metoder som det trenger for å tilegne seg kunnskap, og det å lære å lære (Foros, 2012, s. 3).

Kompetanse handler om ferdigheter og kunnskap, men også emosjonelle og sosiale sider. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning noe som også henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kompetansemålene må ses i lys av den overordnede delen og i relasjon til andre fag.

1.4.1 Litteratur- og kunstdidaktikk og norskfagets estetiske dimensjon

Kunst og litteraturlesing innbyr til møter med andres tanker, “den andre” som i andre kulturer, historiske perioder, og skjebner. Imidlertid er dannelsesprosjektet i norskfaget ikke bare knyttet til å lese, beskrive, analysere og tolke, men også til å selv uttrykke seg og å skape. I et medborgerskapsperspektiv vil det å utvikle elevens uttrykksevne også være viktig. Norskfaget har en estetisk dimensjon og kan bidra med å presentere «stemmer» fra historien gjennom estetiske verk som uttrykker og gir definisjoner av tilstander og hendelser som elever kan ta del i, gjennom ulike tilnærminger, dersom det legges opp til det.

Det estetiske i faget utfordrer sider ved norskfaget som ikke er like lette å måle, som utviklingen av forestillingsevne, fantasi, kreativitet og estetiske opplevelser. Estetikk er en måte å gi form til kunnskapsproduksjon på. Kunstens fortrinn er at den gir rom for det flertydige og sanselige. Kunsten viser gjennom å formidle noe konkret der mening gis gjennom hvordan verket er formgitt. Det flertydige i det kunstneriske uttrykket aktiverer persepsjonen på andre måter enn

argumenterende, påståelige og informative tekster, og er relevant i synet på norskfagets rolle der det er et behov for å argumentere for dannelse av hele mennesket.

Lesing av flertydige tekster krever forestillingsevne gjennom assosiering og innlevelse. Mål for opplæringen i norsk vg3 er at eleven skal kunne: «Utforske og reflektere over hvordan skjønnlitteratur fra den realistiske og den modernistiske tradisjon framstiller natur, menneske og samfunn.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Verkene som blir analysert i denne oppgaven er da relevante som eksempel på den modernistiske tradisjonen og undersøkende læring gjennom en prosess der ulike lese måter som tekstorientert, resepsjonsorientert og kontekstorientert lese måte kan gi rom for både individuelle tolkninger og dialogiske læreprosesser.

Fagfornyelsen og endringen i kompetansemålene i norsk vg3 viser til at arbeid med eldre litteratur i norskfaget skal ses i lys av elevenes egen samtid: «mål for opplæringen er at eleven skal kunne analysere og tolke romaner, drama, dikt og annen skjønnlitteratur fra 1850 til i dag og reflektere over den kulturhistoriske konteksten og elevens egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tekstene skal leses på en kontekstorientert måte og en sammenlignende måte, og de skal lære seg analyseverktøy for å analysere og vurdere ulike modaliteter i visuelle uttrykksformer.

Adaptasjonen av diktet «Dødsfuge» til maleriene kan representere både en skjønnlitterær tekst og en multimodal tekst som tematiserer menneskelige relasjoner knyttet til folkemordet, og det totalitære samfunnsregime som Det tredje riket representerte. Tekstene, diktet og maleriene sammenlignes med utgangspunkt i sine ulike kontekster og kan i tillegg ses i sammenheng med elevens egen samtid gjennom perspektivering av tekstene.

Det målbare og det forutbestemte for læring har fått større oppmerksomhet etter PISA-rapportene der norske barn viste middels resultat. Det målbare vil si et forutbestemt syn på hva som skal læres som så vurderes opp mot kriterier. Et kunnskapssyn der det forutbestemte gjennom deskriptive mål er fremhevet, kan oppleves som meningsløst dersom den blir enerådende i skolen. Marit Ulvik, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved UIB, argumenterer for et alternativt syn på læring der det estetiske er fremtredende. Hun skriver i *Bedre skole* om undervisningens estetiske dimensjon og viser til at dagens skole legger vekt på det målbare, samtidig som erkjennelse gjennom det sansbare der følelser spiller en rolle, nedprioriteres: «Gjennom estetiske virkemiddel uttrykker mennesker ikke bare faktaforhold, men hvordan noe føles eller oppleves og inviterer til en følelsesmessig respons. Dersom denne dimensjonen marginaliseres i skolen, reduseres en helhetlig tenkning om danning og oppdragelse» (Ulvik, 2014).

En estetisk og ekspressiv tilnærming til kunnskapstilegnelse vil vektlegge det ukjente og det ambivalente. Elever trenger også å bli utfordret på det følelsesmessige i erkjennelsesmåter i møte med kunst som kan si noe om menneskeverdet.

1.5 Tidligere forskning

Tekstene og didaktikkens *hva, hvordan og hvorfor* har både et literacy-perspektiv og en innholdsdimensjon som utgjør del av en historisk, kulturhistorisk og litteraturhistorisk kontekst som elever er del av. Nyere forskning som temaet i denne oppgaven kan relateres til, kan være det tverrfaglige forskningsprosjektet ved UiO, ScanGuilt, «Skandinaviske fortellinger om skyld og privilegier i en globaliseringstid» (Bakken & Oxfeld, 2017). Forfatterne argumenterer for innsikt i fortellinger om skyld og privilegier med utgangspunkt i Opplæringslovens paragraf 1 og skolens ansvar for å gi elever «historisk og kulturell innsikt og forankring (Lovdata, 1998). Forfatterne setter tematikken i sammenheng med det globale perspektivet ved at skolen skal «opne dører mot verda» og gi «medansvar og rett til medverknad» (Lovdata, 1998).

Når det gjelder literacy-perspektivet kan doktorgradsarbeidet til Dag Skarstein, førsteamanuensis ved OsloMet være relevant. Skarstein argumenterer i: *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Skarstein, 2013), for relevansen av litteratur i et literacy-perspektiv. Han konkluderer med en stor grad av diversitet fra elevidentiteter med metaspråk og metakognisjon i samtale om tekster på den ene siden, til elever som brukte et følelsespreget språk. Funnene hans viser en sammenheng mellom bruk av metaspråk og læring (Skarstein, 2013, s. 11).

Annen forskning som underbygger literacy-perspektivet og som kan være relevant å ta utgangspunkt i for oppgaven er et sosialsemiotisk perspektiv og utvikling av et metaspråk om multimodale ytringer som estetiske uttrykksformer. Jeg ser på nærlesing og tolking av kunst som lese måter der eleven også er medskaper i meningsskapingen og derfor mener jeg funna som det gjøres rede for nedenfor kan vise at et sosialsemiotisk perspektiv på multimodale tekster er en fruktbar tilnærming for adaptasjonsanalysen og mer generelt i analyse av estetiske og symbolske fremstillingsformer. Og at utvikling av denne kompetanse også kan utvikle elevers kommunikasjonsevne.

Aslaug Veum, førsteamanuensis ved Institutt for språk og kommunikasjon og Tollef Thorsnes, dosent ved Institutt for estetikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, har forska på begrepsliggjøring og utvikling av et metaspråk om multimodale ytringer gjennom et sosialsemiotisk perspektiv av multimodale skapende og lærende prosesser. De har publisert funna i artikkelen: «Multimodale skapende praksisar» Et hovedresultat de viser til, er at begrepene kan fungere bevisstgjørende gjennom å gi et språk og artikulasjon» underveis i en skapende prosess, noe som kan bedre mulighetene for «kritisk tenkning, etterprøvbar refleksjon og kommunikasjon» (Thorsnes & Veum, 2013).

1.6 Oppgavens deler

Med bakgrunn i en problemstilling som har et bredt teoretisk bakteppe og en overordnet didaktikk representert ved Wolfgang Klafki, vil det være naturlig at jeg starter den teoretiske delen med en presentasjon av hans dannelsessyn. Som grunnlag for den norskdidaktiske delen følger teori om litteratur og sosialemiotikk, dialogismen og multimodalitet. Lesemåter og analyseverktøy er del av et literacyperspektiv. Thomas Illum Hansens kognitive litteraturredidaktikk møter den delen av problemstillingen som handler om hvordan tekstene kan anvendes didaktisk på bakgrunn av en lærerfaglig analyse av tekster med formål å legge til rette for elevers arbeid inn i tekstene. Med mitt utgangspunkt i et syn på verkene som estetiske og dialogiske læremiddel, trekker jeg inn teori om intertekstualitet, interart, estetikk, og kreativitet.

Ulike artikler, og boka *dannelsesteori og didaktikk* av Wolfgang Klafkis, utgjør teorigrunnet for Klafkis dannelsessyn. Teori om litteraturredidaktikk er blant annet hentet fra Sylvi Penne, og boka: *Norskfaget et identitetsfag*, Jon Smidt og boka: *Norskfaget mellom fortid og framtid*. I tillegg vil det være relevant med teori om sosialemiotikk og multimodal analyse. Her er det teoretikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen og deres multimodale analyseverktøy jeg tar utgangspunkt i. Thomas Illum Hansen og boka: *Kognitiv litteraturredidaktikk* er grunnlag for teori om litteraturredidaktikk og kognitiv analyse som metode.

Teori om estetikk og kunstdidaktikk tar utgangspunkt i artiklene til Hansjörg Hohr og Lars Løvlie og boka; *Læring, et samspill mellom hjerne, kropp og omverdenen* av Kjell Fredens. Teori om interart utgjøres av bøkene: *Interart* av Arne Engelstad og Jørgen Bruhn *Intermedialitet*. Som del av den didaktiske argumentasjonen for en prosessorientert læringsmodell er synet på eleven som skapende. Derfor trekker jeg inn kreativitet og kildegrunnlag for denne delen er en artikkel av Gaston Bachelard om persepsjon og boka: *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling (1998)* av Hiim og Hippe. Etter teoridelen kommer metodekapittelet med fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapelig perspektiv. Så presenterer jeg analyseverktøyene; multimodal analyse, kognitiv litteraturanalyse og adaptasjonsanalyse.

Etter presentasjonen av metodologien og tekstanalyseverktøy, kommer presentasjonen og analysen av først diktet så maleriene. Som kilder til analysedelen bruker jeg: *Jødehat: Antisemittismen fra antikken til i dag* (Eriksen, Harket, & Lorenz, 2006) og *Nazismens idéunivers* av Carl Müller Frøland. Forskning knyttet til Paul Celan og Anselm Kiefer og boka: *Anselm Kiefer/Paul Celan Myth, mourning and Memory* av den sveitsiske kunsthistorikeren Andréa Lauterwein er hovedreferanse i analysedelen. Til sist i analysedelen skisserer et praktisk-estetisk undervisningsopplegg med utgangspunkt i analysen. I diskusjonsdelen drøfter jeg funnene i lys av teorien og læreplanen. Til slutt konkluderer og oppsummerer jeg i lys av problemstillingen.

2 Teori

2.1 Wolfgang Klafkis danningsteori

Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk og kategoriale dannelsessyn er i oppgaven valgt som en dannelseseoretisk overbygging fordi den ser hele menneskets muligheter som et mål for dannelsen. Det er en danningsteoretisk didaktikk som legger stor vekt på kulturarv og samfunnets tradisjoner i utdanningen (Hiim & Hippe, 1998, s. 41). Klafki har vært sentral i den tyske didaktikkforskningen, og læren om fortolkningskunst, hermeneutikken, er sentral som teori og metodisk utgangspunkt i hans didaktikk (Fjørtoft, 2014, s. 34). Målet med økt kulturell forståelse er økt selvforståelse som grunnlag for medansvarlige handlinger i kulturfellesskapet, og prinsipper for undervisningens innholdsvalg er av spesiell interesse (Hiim & Hippe, 1998, s. 41).

Klafkis dannelsesteori har utgangspunktet i et åndsvitenskaplig ståsted med erkjennelse gjennom forståelse (Klafki, 2018, s. 17) som han har videreutviklet til en kritisk-konstruktiv didaktikk. Det flerdimensjonale i den menneskelige aktivitet og resepsjon og det kognitive, estetiske, emosjonelle, sosiale og praktisk-tekniske er evner og muligheter som kan utvikles (Klafki, 2018, s. 90). Dannelsesteorien har røtter tilbake til opplysningstiden og Klafki viser til Kant og «det enkelte menneskes uttræden av en selvforskyldt umyndighet» som Klafki beskriver som ethvert menneskes rett til og mulighet for selvbestemmelse (Klafki, 2018, s. 119). Klafki viser til et syn på kognitiv dannelse og dannelse av erkjennelsesevnen der målet ikke har vært å fremme: «instrumentel rationalitet *uden* at være forankret i den fornuftige refleksjon over dens humane betydning, over ansvarligheten i dens anvendelsesmuligheter» (Klafki, 2018, s. 46).

Det er likheter mellom Klafkis syn på utvikling av subjektet for medansvarlighet og nederlandske Gert J.J. Biesta, professor i pedagogisk teori og politikk, og hans skille mellom utdanning og læring. Biesta er kritisk til målstyring og slagsiden mot det «å lære å lære» og hevder at utdanningens innholdsdimensjon bør reetableres. Han argumenterer for subjektiveringens rolle i pedagogikken (Biesta, 2017, s. 16). Biesta beskriver en subjektivitetens etikk og lener seg på Emmanuel Levinas' arbeid og et syn på subjektet som allerede involvert i en relasjon med den Andre (Biesta, 2017, s. 42). Ifølge Biesta oppfordrer Levinas til en tilnærming av subjektivitet i etisk forstand i «betydningen å bli ansvarliggjort og påta seg sitt ansvar.» (Biesta, 2017, s. 43). Biesta argumenterer for en utdanning der en av funksjonene er utdanningens interesse for subjektiviteten hos de vi utdanner og den vekselvirkning det er mellom frigjøring, frihet og det ansvaret en slik frihet medbringer (Biesta, 2017, s. 27). Det er da en vektlegging av etisk bevissthet om utdanningens innholdsdimensjon som jeg tenker kan være relevant i lys av Klafkis dannelsesteori.

Dannelsen er etter Klafkis oppfattelse en sammenheng mellom elevens tre grunnleggende evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2018, s. 69).

Selvbestemmelse vil si hvert enkelt menneskes evne til selv å bestemme over sine livsvilkår og meninger. Selvbestemmelsesbegrepet hos Klafki må ses i sammenheng med begreper som humanitet, menneskelighet og objektivitet. Det skal da ikke forstås rent subjektivistisk, men som en selvbestemmelsesevne subjektet kun kan oppnå gjennom en tilegnelsesprosess og et oppgjør med et innhold som er utenfor subjektet som objektivering av menneskelige kulturelle aktiviteter (Klafki, 2018, s. 34).

Medbestemmelsesevnen handler om den enkeltes mulighet og ansvar for utforming av: «vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold» (Klafki, 2018, s. 69).

Solidaritetssevne, viser til at selv- og medbestemmelse kun kan rettferdiggjøres dersom de også forbindes med innsats for medmennesker som av ulike årsaker er forhindret fra muligheter for selv- og medbestemmelse (Klafki, 2018, s. 69). Solidaritetssevnen hos Klafki kan derfor være fruktbar i relasjon med solidaritetsbegrepet som del av menneskeverdet i formålsparagrafen og gir retning for innholdsvalget i denne oppgaven.

Forskningsmetodisk er den kritisk-konstruktive didaktikken påvirket av tre metodiske retninger, nemlig den historisk-hermeneutiske, erfaringsvitenskapelige (empiriske) og den samfunnskritisk-ideologiske retningen (Klafki, 2018, s. 122). I denne oppgaven er den historisk-hermeneutiske og den samfunnskritisk-ideologiske relevant. Den empiriske som kan handle om forskning i klasserommet, læreplanens intensjoner og hvordan den praktiseres og vil bli for stor for denne oppgaven.

Det sentrale for Klafki er relasjonen mellom læring, undervisning og grad av refleksjon som preger undervisningen (Fjørtoft, 2014, s. 34). Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk er relevant på grunn av hans syn på dialektikken mellom den effekt et innhold kan ha på elevens dannelse og de evner, ferdigheter og tenkemåter lærerens valg av undervisningsmetoder kan utvikle hos eleven. Den første delen, *kritisk*, viser til at elever skal få støtte i utvikling av sin selvbestemmelses-, medbestemmelses-, og solidaritetssevne (Klafki, 2018, s. 113). Samtidig viser det også til at læreren bør være kritisk til hva som kan hindre en slik utvikling. Den kritiske dimensjonen er inspirert av «kritisk teori» eller Frankfurterskolen med navn som Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse og Jürgen Habermas (Klafki, 2018, s. 135). Synet på relasjonen mellom mennesket og samfunnet er det myndige mennesket som kan forholde seg kritisk, selvbestemmende og har evne til å endre samfunnet. Dette er element som er viktige i et demokrati- og medborgerskapsperspektiv og som samsvarer godt med LK20 og det tverrfaglige emnet, demokrati og medborgerskap.

Begrepet *konstruksjon* viser til det å handle, forme og forandre i arbeidet med å knytte sammen teori og praksis som grunnlag for en demokratisk skole (Klafki, 2018, s. 113). I begrepet konstruksjon ligger også lærerens utvikling av utkast til modeller og en mulig praksis (Klafki, 2018, s. 113).

Refleksjonen rundt læring, utdanning og oppdragelse har hos Klafki et historisk-hermeneutisk perspektiv der hermeneutikken ser på den mening, eller betydning, innholdsvalg og prosesser i undervisningen har (Klafki, 2018, s. 123). Didaktikkens oppgave blir å reflektere rundt meningen bak og argumentasjonen for den didaktiske praksis både med et blikk for den historiske praksisen, men også med et blikk mot fremtiden (Klafki, 2018, s. 125). Målet er utvikling av et språk om didaktisk praksis, og en teori som kan hjelpe læreren i planlegging av praksis, men også et språk og en teori som kan fungere intersubjektivt mellom lærer og elev og andre.

Klafki hevder at tekster bør være eksemplariske og at de bør ha en nåtids- og en fremtidsverdi. I tillegg bør de inneholde epoketypiske *nøkkelpromblem* (Berge, 2019, s. 59). Eksemplarisk undervisning har som krav at den kan generalisere ut fra det enkelte eksempel. Når de gjelder et tema som Holocaust, kan tekstvalget ses på som deler av en kontekst knyttet til et historisk-politisk innhold og formålet er å skape en forståelse av sammenhenger mellom hendelsen og samtiden. Det historiske er en enkeltstående hendelse. Forholdet mellom det spesielle, som diktet og maleriene er eksempel på, og det allmenne kan handle om på hvilken måte de kan vise ulike aspekter ved folkemordet, og hvordan de kan utvikle elevenes forståelse og kunnskaper. I tillegg er verkene estetiske uttrykk for modernismen og eksempel på multimodale tekster. Det eksemplariske kan dermed også bety forståelse av verkene som kommunikasjon av et individs estetisk formgitte erfaring til et annet individ.

Klafki er kritisk til litterære kanoner og argumenterer for at innholdsdimensjonen skal ta utgangspunkt i samfunnsmessige tema og utfordringer som elever kan ta stilling til. Arbeidet med nøkkelpromblemer på grunnlag av eksemplariske tekster handler også om at eleven tilegner seg holdninger og evner som rekker ut over det konkrete nøkkelpromblems område, blant annet empati i betydningen å kunne ta en annens perspektiv, evne til argumentasjon og sammenhengstenkning (Klafki, 2018, s. 82). Antisemittisme og rasisme er tema som utfordrer demokrati og medborgerskap og kan argumenteres for som et nøkkelpromblem som jeg aktualiserer med tekstvalget i denne oppgaven.

Kategorial dannelse vil si å tematisere verden slik at elever møter verden gjennom en materiell virkelighet på en måte som kan utvikle og gi mening for den enkelte. Den dannelsesteoretiske grunnleggelsen av den kritiske-konstruktive didaktikken omfattes spesielt av to dimensjoner. Den ene er en dynamisk dimensjon som tar høyde for menneskets forhold til sin historiske virkelighet og

som holdes åpent for en fremtidsdimensjon i forholdet mellom subjektet og objekt i en aktiv tilegnelsesprosess (Klafki, 2018, s. 120). Den historiske virkelighet åpner seg på en måte som gjør den forståelig og mulig å kritisere og forandre for subjektet. Samtidig, gjennom den andre dimensjonen, utvikler subjektet sine muligheter for forståelse, handling og ansvar ved å åpne seg for den historiske virkelighet (Klafki, 2018, s. 120). Læreren kan gjennom å konkretisere, redusere et innhold til en struktur og til kategorier som eleven kan kategorisere og begrepsliggjøre gjennom aktiv tilegnelse. Den andre dimensjonen handler om et humant og demokratisk dannelseskonsept og at dannelse er en allmenndannelse, en mulighet for alle til å få utviklet sine menneskelige muligheter som emosjonelle, sosiale, relasjonelle, estetiske, erkjennende, politisk besluttende gjennom å konfronteres med det som angår alle mennesker i fellesskap (Klafki, 2018, s. 121).

Klafki skiller mellom materiale og formale dannelsesteorier der det materiale er dannelsens innhold, det som av samfunnet blir tillagt kulturell og vitenskapelig verdi. Det materiale kan dreie seg om kulturarv i form av litteratur og kunst, men også den vitenskapelige strukturen i de enkelte fag (Hiim & Hippe, 1998, s. 41). Formale danningsteorier er rettet mot de muligheter et innhold har til å utvikle bestemte evner hos eleven. Det kan dreie seg om elevens læringsstrategier, problemløsningsevne, literacy, kreativitet og handler om eleven som lærende.

Klafki finner både den formale og den materiale dannelsesteorien mangelfull på grunn av ensidighet og manglende dialektikk mellom de to (Klafki, 2018, s. 15). Han argumenterer derfor for et dialektisk forhold mellom det subjektive, eleven som lærende, og det objektive, innholdsdelen, og for det han kaller en kategorial dannelse (Foros, 2012, s. 1). Det dialektiske forholdet forklarer han ved at han forstår dannelse som uttrykk for menneskets utvikling i konstant vekselvirkning med kulturelle og naturlige omgivelser som av kulturen er tillagt betydninger (Klafki, 2018, s. 14).

Dannelse omhandler forbindelsen mellom kunnskap og læring. Gjennom noe spesifikt der teksten kan fungere som eksemplarisk, kan den eksemplifisere noe mer generelt og fundamentalt for eleven. Et kategorialt syn på dannelse vil si at både det subjektive og det objektive vil bli ivaretatt gjennom et dialektisk forhold, og det Klafki kaller den dobbeltsidige åpning, ved at verden og fagets kjerneelement åpnes for eleven og eleven for faget (Straum, 2018, s. 7). Den kategoriale dannelse oppnår eleven gjennom forståelse av det samfunnet og kulturen den lever i, ved å kategorisere (Klafki, 2018, s. 17).

Som forutsetning for den doble åpningen tar Klafki utgangspunkt i det eksemplariske prinsipp og tre begrep; det elementære, det historisk-elementære og det fundamentale (Straum, 2018). Disse begrepene skal fungere som kriterier for det eksemplariske i læringen. Det elementære er trekk ved det eksemplariske innholdet som gir eleven mulighet til å gripe noe kategorialt og grunnleggende innenfor faget, og eksempelet må derfor belyse noe grunnleggende og overordnet. (Straum, 2018, s.

9). Innen det norskfaglige kan det for eksempel dreie seg om det estetiske som form og virkemidler som uttrykk for et innhold. Det neste begrepet, det historisk- elementære, er relatert til «fortattede og representative kilde-eksempler som makter å belyse vesentlige trekk ved en historisk epoke eller hendelse» (Straum, 2018, s. 10). I tillegg skal eksemplene være aktuelle for elevens livsverden og deres nåtid og fremtid (Straum, 2018, s. 10).

Det siste laget, det fundamentale, dreier seg om eleven som subjekt og elevens fundamentale livserfaringer (Klafki, 2018, s. 18). Det fundamentale handler ifølge Klafki, om grunnretninger eller hovedområdet kulturen kan deles inn i, som for eksempel matematisk-naturvitenskapelig eller musisk-estetisk. Disse områdene utgjør forskjellige dannelsesområder som gjennom dannelsesprosessen kan formidles til eleven. Disse dannelsesområdene har sine tenkemåter, som konstituerer dannelsesområdet, og som skiller dem fra hverandre (Straum, 2018, s. 13). Det er disse ulike tenkemåtene undervisningen må legge opp til for at eleven kan få mulighet til å gripe faget, og som utgjør det fundamentale. Læreren skal gjennom det eksemplariske kunne formidle og utvikle tenkemåter hos eleven, og eleven skal da ha utviklet en grunnholdning og nådd det fundamentale laget (Straum, 2018, s. 15). Elevens sanseapparat og kroppslige erfaring, persepsjon, innlevelse og forståelse kan være slike fundamentale kapasiteter som kan aktiviseres i møte med en objektiv virkelighet som diktet og maleriene kan representere, og som gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk prosess kan danne grunnlag for meningsskaping og forståelse.

Læreren må da velge ut et innhold og hvordan elevene skal “pakke ut innholdet” gjennom metodevalg og læreprosesser. Det innebærer at læreren må gi eleven redskap som ulike lese måter, metoder, begrep og læringsstrategier som verktøy og nøkler inn i faget, der verden gjennom teksten åpnes for eleven. Det fundamentale, og den dobbelte åpning handler da om et kulturinnhold som på den ene siden åpnes for eleven, og på den andre siden at eleven åpner seg for innholdet, og at det da utvikles kunnskap og bevisstgjøring gjennom opplevelse, begrepsliggjøring gjennom et metaspråk og kontekstualisering som grunnlag for refleksjon, erkjennelse og forståelse. Eksemplene læreren velger, må da peke ut over seg selv til noe mer generelt, og gjennom tenkemåter knyttet til fagets egenart, kan eleven åpnes både kognitivt og emosjonelt for kulturinnholdet og verden.

2.2 Morsmålsfaget

2.2.1 Mormålsfaget som dannelse og «Bildung»

Ellen Krogh og Sylvi Penne problematiserer morsmålsfagets rolle som dannelsesfag fra det tyske «Bildung» med utvikling av eleven som individ, til eleven som middel i et konkurransepreget utdanningssystem der oppmerksomheten er rettet mot elevens målbare resultater i form av

kompetanse (Krogh E. P., 2015, s. 3). Morsmålsdidaktikken og dens litterære humanistiske og hermeneutiske tradisjon er med OECD-pisaundersøkelsene og det norske Pisasjokket utfordret (Krogh E. P., 2015, s. 2). I LK06 og fagfornyelsen er det vekt på eleven som lærende individ og på målbar kompetanse, noe som også påvirker morsmålsfagets innhold der det litterære og estetiske er nedtonet til fordel for det mer nyttepregede literacy og kompetansebegrepet (Krogh E. P., 2015, s. 5).

Krogh viser i artikkelen «Writing in the literacy era» 2012, til en gruppe lærere som klarer å forene både målene til Bildung, som personlig og sosial utvikling, og språk og kompetanse om litteratur gjennom integrert skriving som støtte i utviklingen av et metaspråk om tekst. Dannelse både som literacy og Bildung, bør være mål i en norskfaglig didaktikk. Samtidig gjør det lærerrollen mer kompleks i operasjonaliseringen av læreplan der det også skal tas hensyn til elevens engasjement, personlige og sosiale utvikling der målbare resultat over elevenes læring er et sterkt politisk anliggende.

2.2.2 Sekundærdiskurs som forutsetning for den moderne kulturs tenkemåter

Kompetansebegrepet og læreplanen som literacyreform vil kreve at eleven får utviklet metaspråk om tekst. Krogh viser i artikkelen «Languages, Literatures and Literacies» fra 2015, til forskning gjort av Sylvi Penne og Dag Skarstein i “The L1 Subject in a World of Increasing Individualism Democratic Paradoxes in Norwegian L1 Classrooms,” (2015). Der viser funnene et skille mellom elever som lærende ved at de skoleflinke knytter det å være lærende til et identitetssyn der eleven inntar sin rolle i en lærende kontekst, og i tillegg at eleven er åpen for nye ulike fagdiskurser (Krogh E. P., 2015, s. 6). Elevene knytter ikke bare sin identitet til sin primærdiskurs, men også til ulike sekundærdiskurser. Begrepene primærdiskurs og sekundærdiskurs knyttes i denne sammenheng til James P. Gee. Forskningen konkluderer med at i morsmålsfaget som et identitets- og dannelsesfag, er det et behov for å utvikle et metaspråk om tekstkulturene og at utvikling av språket og sekundærdiskursen bør økes i undervisningen (Krogh E. P., 2015, s. 6).

Sylvi Penne viser til skriftliggjøringen av samfunnet og overgangen fra tradisjonens overleveringsformer til de muligheter som ligger i å kunne beherske den moderne kulturs tenkemåte. Hun skriver: «Menneske må både være «seg selv» og «utenfor seg selv» på samme tid» (Penne, 2008, s. 61). Det betyr at læreren må legge opp til at elevene både er opplevende og vurderende i læringsarbeidet for at elevene skal kunne utvikle et språk og en sekundærdiskurs om tekst. Lærerens tekstvalg og metodevalg vil da være et middel til å utvikle elevens tenkemåter og bevissthet inn i de ulike tekstdiskursene, og gi de nøkler og et metaspråk for å reflektere rundt form, innhold, formål, og verdier tekstene representerer. Synet på dannelse som utvikling av refleksiv

bevissthet mener Penne er et trekk ved den moderne identitet som også bør være skolens dannelsesprosjekt (Penne, 2008, s. 57). Skolen representerer samfunnet i miniatyr og skal danne eleven inn i et demokratisk medborgerskap.

2.2.3 Språket som grunnlag for begrepsutvikling, diskursivitet og tenkning

Lev S. Vygotsky (1896-1934) var russisk psykolog og grunnleggeren av kulturhistorisk psykologi (Rodina, 2018) og læring gjennom et sosialkulturelt læringssyn. Et sosialkulturelt syn på læring vil si at den skjer gjennom samhandling der språket er den medierende ressursen. Sylvi Penne viser til et sosialkonstruktivistisk syn på læring, der språket er en forutsetning for tenkning og refleksjon. Penne viser til Jerome Bruner (Penne, 2008, s. 13) og to kognitive tenkemåter som man organiserer opplevelser og konstruerer verden gjennom, den narrative og den abstrakte, eller vitenskapelige tenkemåten. Den narrative har et subjektivt perspektiv, og den vitenskapelige er paradigmatisk. Den abstrakte eller vitenskapelige ordner verden i systemer og kategorier i et her og nå perspektiv. Det narrative og syntagmatiske tenkemåten utvikles bare i samhandling med andre i kulturen som erfaring. Sylvi Penne viser til Jerome Bruner når hun argumenterer for at man gjennom en paradigmatisk tenkemåte vil kunne gå ut av sin subjektive opplevelse og reflektere over seg selv, det hun kaller refleksiv identitet og som er viktig i moderne identitetsdannelse (Penne, 2008, s. 13).

Et metaspråk om tekst gjør det mulig å kommunisere med andre om det man selv har tolket seg fram til i en dialogisk samhandling. «Alle tolkningsaktiviteter blir derfor en sentral sjanger i norskfaget – som trening i en hermeneutisk prosess som rett og slett gir oss evne til å tolke mening inn i våre liv» (Penne, 2008, s. 35). Tolkningsaktiviteter som også omfatter sammensatte tekster som semiotiske ressurser, og kognitive skjema vil da også være relevante inn i en norskfaglig sammenheng.

Krogh og Penne beskriver endringen i morsmålsfaget der språket ikke lenger bare gjelder verbalspråk: «"Language" as a field of study no longer entails verbal discourse alone but also covers visual and other semiotic resources for expression and communication.» (Krogh E. P., 2015, s. 4). Sosialsemiotikk og kognitiv litteraturredidaktikk som grunnlag for multimodal analyse og kognitiv analyse kan utgjøre verktøy i elevers literacy som kompetanse i meningsskapning. I fagfornyelsen og forslag til kompetansemål for vg3, heter det at eleven skal «analysere uttrykksformer i sammensatte tekster i ulike medier og vurdere samspillet mellom dem». Målet kan ses i sammenheng med kjerneelementet, tekst i kontekst: «Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» og til kjerneelementet, kritisk tilnærming til tekst der «elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et semiotisk perspektiv vil kunne gi elever et

metaspråk om tekst i kontekst og være del av formal dannelse og literacy der de også kritisk kan vurdere tekster.

2.3 Litteraturens rolle i norskfaget

2.3.1 Litteratur og kultur som identitetsarbeid i klasserommet

Jon Smidt, professor emeritus i norskdidaktikk ved NTNU, argumenterer i boka: *Norskfaget mellom fortid og framtid*, for norskfaget som et kulturfag: “Tekster fra andre tider og samtidsyringer i ulike sjangre og medier utgjør et *resonansrom* for elevers egne svar. Slik skapes og nyskapes kulturfag i norskfagets sosiale rom. Faget er et kulturverksted”. (Smidt J. , 2018, s. 14) Han mener at litteraturundervisningen bør dreie seg om det som den er ment som, en pågående meningsskaping om livet og verden, og å involvere elever i en dialogisk form der tekster nyskapes i det kollektive arbeidet på skolen (Smidt J. , 2018, s. 19). Dialogbegrepet knyttes til Mikhail Bakhtin (1895-1975) som var russisk språkfilosof og litteratur- og kulturkritiker. Smidt henter inspirasjon fra forskerne og litteraturredaktikerne Magnus Persson & Jan Thavenius og deres begrep radikal estetikk fra rapporten; *Skolan och den radikala estetiken* (Persson & Thavenius, 2003). Begrepet radikal estetikk knytter de til demokratiske prosesser og de ser på kunsten som en særpreget estetisk offentlighetsform (Aulin-Gråhamn, 2011, s. 9).

Identitetsarbeid kan handle om at elever får prøve ut sin stemme gjennom ulike tema, format og sjangre individuelt, og i samspill med andre. Norskfaget er tildelt en slik rolle, både som del av et literacyperspektiv og gjennom litteratur som hermeneutisk, historisk og kulturelt innskrivende. Jon Smidt argumenterer for en produktiv tekstdidaktikk i litteratur- og kulturarbeid der tekstens mening ikke på forhånd er gitt, men skapes av eleven i dialog med andre (Smidt J. , 2018, s. 40). Identitet blir da sett på som relasjonell.

Arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet hatt to tradisjoner, den erfaringsbaserte og den analytiske. Kari Anne Rødnes, førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO, har skrevet artikkelen: «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» der hun finner: «at analytiske innganger, litteraturhistoriske koblinger og kunnskap om tekstene er problematiske fordi elevene ikke opplever at litteraturarbeidet berører dem» (Rødnes, 2014). Rødnes begrunner forskningen med at målet med litteraturarbeidet er at det både kan engasjere elevene og bidra til å utvikle deres tekstkompetanse, og støtte lærere i operasjonalisering av læreplanmålene.

Den danske morsmålsdidaktikeren Ellen Krogh, argumenterer for morsmålsfagets rolle i utvikling av elevens identitet gjennom at faget også er: «...et medium for betydningsproduksjon og

for produksjon av subjektivitet.» (Krogh 2003, s. 4 er sitert i (Smidt J. , 2018, s. 147).

Identitetsutvikling vil si å kunne gi elevene rom og mulighet til å gå i dialog med tekster og andre gjennom fagets ulike sjangre og kommunikasjonsmåter. Norskfaget kan da i større grad ta utgangspunkt i eleven og utvikling av elevens stemme.

2.3.2 Kognitiv litteraturredaktikk

Et fenomenologisk perspektiv på tekst er utgangspunktet til den danske litteraturviteren Thomas Illum Hansen. Hansen viser til en kognitiv undervisningsmetode som grunnlag for arbeid med litteratur (Hansen, 2011, s. 135). Det er en prosessorientert læring som han legger opp til. I sin kognitive litteraturredaktikk tar Hansen utgangspunkt i fenomenologen Roman Ingardens (1893-1970) formulering av en kognitiv litteraturteori, men Hansen har utvidet den til en kognitiv litteraturredaktikk med flere typer skjema som inkluderer sjangre og teksttyper og erfaringskjemaer som sanse-, begreps-, og billedskjemaer (Hansen, 2011, s. 62). Hansen viser til at en tekst er en skjematisk konstruksjon som er bygd opp av kognitive skjemaer som språket trekker inn i teksten. Det er de kognitive skjemaer som gjør at vi kan lese mellom linjene (Hansen, 2011, s. 44).

Han trekker inn den amerikanske lingvisten Mark Johnsons teori om kroppskognisjon, *The body in the mind* (1987), som den kroppsfilosofiske inngangen til mentale billedskjemaer, og gjennom slektskapet mellom fenomenologi og kognitiv teori, har Hansen utviklet en kognitiv analysemodell (Hansen, 2011, s. 76). Billedskjemaene er forankret i ulike kroppslige erfaringer av å være en organisk helhet. Noen eksempel er del-helhet-skjemaet, og det ytre og et indre gjennom beholder-skjemaet, og fremheving gjennom skjemaet for figur og bakgrunn (Hansen, 2011, s. 76).

Kroppsliggjøringen av fornuften via det sansemotoriske systemet er viktig mener Johnson ved at det danner grunnlaget for begreps- og konseptdannelse på et høyere nivå i meningsskapingen og i vår omgang med omverdenen (Lakoff & Johnson, 1999, s. 43). Metaforbegrep hentet fra Georg Lakoff og Mark Johnson bygger på kroppslige erfaringer fra vår fysiske omgang med verden og blir utgangspunkt for kognitive skjema som danner en grunnstruktur for begrepsdannelser (Askeland & Agdestein, 2019, s. 28).

Hansen mener man må skape en kognitiv kobling mellom tekst, elever, lærer, og kontekst i undervisningen. Avstand i tid og rom anser han som et positivt element fordi det tydeliggjør det som er historisk og estetisk annerledes, samtidig som allmenne, eksistensielle temaer kan formidles uavhengig av sted og historisk tid.

En kognitiv undervisningsmetode tar utgangspunkt i begrepene *arkivering* og *aktualisering* som er å bygge bro mellom tekstens horisont og fortolkerens horisont. Arkivering kan være utfordrende

fordi teksten og den historiske konteksten den er del av, er produkter av fortolkning, og derfor ikke stabile størrelser (Hansen, 2011, s. 41). Aktualisering kan være utfordrende fordi det bør skje med respekt for teksten og dens historiske kontekst og ikke kun som speiling for egen samtid (Hansen, 2011, s. 41).

Den kognitive litteraturforskningen er opptatt av leserens mentale prosesser og på hvilke måter teksten kan utfordre disse. «Hensigten er at analysere teksten som et læremiddel, der åpner for æstetiske opplevelser og fortolkningsprosesser i undervisningen, hvor der er en vekselvirkning mellom indlevelse og refleksjon, fordi litteraturen pirrer sanserne og utfordrer læserens vaner og begreber.» (Hansen, 2011, s. 104)

Metoden skisseres i tre nivåer: inn i teksten, i teksten og perspektivering av teksten. Fasene er en måte å ramme inn prosessen i arbeidet med teksten på. Første fase er en førlesingsfase der eleven møter teksten med utgangspunkt i sin egen forforståelse. Målet er innlevelse i teksten og en kognitiv kobling til tekstens topologi som: tid, bevegelse, relasjoner, sted og stemning, og de neste fasene er metonymisk og metaforisk lesing. Aktivitetene inn i teksten skal bidra til aktivisering av begrepsforståelse og bakgrunnskunnskap. Teksten kontekstualiseres med bakgrunnsstoff som ramme rundt temaet teksten omhandler (Hansen, 2011, s. 138).

I modellen kan den historiske konteksten utgjøre rammen for tekstens horisont og fortolkerens horisont ramme for teksten og der modellen blir en form for hermeneutisk sirkel (Hansen, 2011, s. 40). De kognitive skjemaene, sanseskjemaer, begrepsskjemaer og billedskjemaer danner dermed en bro mellom en leserorientert og en tekstorientert tilgang til litteraturen.

Hansen argumenterer for at læreren gjennom en erkjennelses- og fortolkningsprosess i lesingen av tekster får et grunnlag for bevisstgjøring av egen prosess og kategoriale dannelses som grunnlag for å gjennomføre en analyse av tekstens didaktiske potensiale (Hansen, 2011, s. 104). Videre ser Hansen på hvordan en tekst kan fungere som estetisk læremiddel og påpeker at det er lærerens oppgave å utforske hvilket didaktisk potensiale teksten byr på, både som inngang til litteraturkunnskap, temaer og verdier teksten tar opp, språklige trekk som kommunikasjon, metoder og strategier, og som grunnlag for ulike kognitive prosesser.

Hansen skisserer fem ulike vinklinger læreren kan analysere teksten ut fra (Hansen, 2011, s. 105). Den første er en prosessorientert litteraturpedagogikk som kjennetegnes ved at prosessen deles opp i faser, nemlig de allerede nevnte fasene. Den andre er en fenomenologisk lesing der leseren utfyller de tomme plassene i teksten, bruker sin egen meddiktning og forestillingsevne i en vekselvirkning med de erfaringer leseren har. Den tredje er kognitiv språk- og litteraturteori som tar utgangspunkt i kognitive og kroppsrelaterte skjema i språket og hvordan de er med på å påvirke forståelsen og dannelsen av forestillingsbildene. Det fjerde er et litteraturhistorisk perspektiv og

tilbyr et kritisk perspektiv på litteraturhistorien som konstruksjon og kronologien den er bygd opp rundt og de forståelsesrammer som er knyttet til perioden, og hvordan dette påvirker lesingen av tekstene. Her viser Hansen til at man bør heve analysen fra et kognitivt nivå til et metakognitivt for å kunne reflektere rundt dette med et kritisk blikk. I Norge, er det, i motsetning til i Danmark, ingen litterær kanon, men tekstene er gjerne lest inn i en litteraturhistorisk kontekst som kan påvirke hvordan man tolker meningsinnholdet. Det femte punktet er kritisk-konstruktiv didaktikk, som ser på innholdsvalg i lys av en kategorial forståelse i forbindelse med en didaktisk analyse. Jeg vurderer en leseprosess med faser, en fenomenologisk tilgang og bruken av kognitive og kroppsrelaterte billedskjema som relevante for denne oppgaven for å svare på problemstillingen.

Gjennom en adaptasjonsanalyse er det mulig å legge opp til prosesser i arbeidet med kjerneelementene, *tekst i kontekst*, og *kritisk tilnærming til tekst* som kan sette de ulike tenkemåtene i spill. En kognitiv litteraturredidaktisk tilnærming vil si å se på hvilke kognitive prosesser som arbeidet med tekstene kan stimulere.

Hansen mener litteraturen avspeiler menneskers bevissthet og viser til studier som peker på at bevisstheten fungerer på en litterær måte (Hansen, 2011, s. 25). Måtene mennesker tenker på som i rom – topologisk, del av helhet – metonymisk, og symbolsk, som i metaforer, ligner litteraturens formspråk. Disse basale kognitive strukturene kan også danne grunnlag for arbeid med andre uttrykksformer, og Hansen argumenterer for relevansen gjennom en estetisk, historisk, og eksistensiell legitimering (Hansen, 2011, s. 25).

Hansen deler legitimeringen av innholdsvalget didaktisk opp i en modell bestående av fire hovedkategorier, en etno-, basis-, utfordrings-, og eksistensdidaktikk (Hansen, 2011, s. 26). En etno- og eksistensdidaktikk vil si en legitimering av innholdsvalget som relevant for eleven som individ og på et mer allment plan, og basisfaglig. Dette kan oversettes til literacy, språkkunnskap og litteraturkunnskap, og en utfordringsdidaktikk som kan ses i lys av samfunnets behov og aktuelle tema og den siste til eksistensielle tema. Dette er en modell for planlegging av eksemplariske innholdsvalg som han har laget med bakgrunn i Klafkis generelle didaktikk og et syn på fagdidaktikk i relasjon med en mer generell didaktikk (Hansen, 2011, s. 29).

Fordelen med de kognitive grep Hansen tar til orde for er at man kan trekke inn temaer basert på en legitimering i en etno-, basisfags-, eksistens- eller utfordringsdidaktikk. Temaer som kan knyttes til det topologiske kan være for eksempel, «oppe og nede» som kan knyttes til en eksistensdidaktikk som da eksempelvis kan tematisere maktbalanser og hierarkier i relasjonelle og mellommenneskelige forhold.

De topologiske temaene, metaforiske motivene og metonymiske knutepunktene kan relateres til andre tekster og betydninger. Sammen med estetiske kvalitetskriterier, relevanskriterier og

kognitive kriterier for innhold, kan valget av tekst åpne for et historisk handlingsfelt (Hansen, 2011, s. 37). Hvordan man legger til rette for arbeidet med tekstene, vil bety at man legger opp til en prosess som inneholder ulike lesemåter, analyse, fortolkning og perspektivering. Ved en kognitiv innfallsvinkel på tekstene, vil mål, formål, innhold og metode ses på som gjensidig avhengig av hverandre (Hansen, 2011, s. 38).

Thomas Illum Hansen bruker begrepene «underbestemthet» og «overbestemthet» om tekstopplevelsen. Underbestemthet er knyttet til de tomme plassene i teksten som leseren mer eller mindre spontant fyller ut, og overbestemthet er et begrep for de mønstre i teksten som binder den sammen og som er med på å styre leserens utfylling av tekstens tomme plasser (Hansen, 2011, s. 94). De overbestemte mønstre i teksten formes av erfaringskjemaer som sanse-, begreps-, og billedskjemaer. Det er på grunnlag av erfaring gjennom vår opplevelse av omverden at erfaringskjemaene aktiviseres i møte med sansekonkrete fenomen som tempo, rytme og lyd, og for å kompensere for tekstens underbestemt er det nødvendig å trekke inn erfaringskjemaer på et overbestemt nivå på samme tid som grunnlag for å utvikle bestemte forestillingsbilder (Hansen, 2011, s. 94). Denne dobbeltheten i lese måten og mønsterdannelsen som grunnlag for bestemte forestillingsbilder, har sitt grunnlag i leseren og er en leserorientert lese måte. Litteraturredaktisk arbeid vil da bety at læreren må lage spørsmål og oppgaver som tar utgangspunkt i tekstens underbestemthet og tomme plasser for å støtte eleven i å skape mening og å fylle inn informasjon.

2.4 Literacy

2.4.1 Lesemåter

Skjønnlitteratur innebærer valg av hva vi leser og er med på å definere våre verdier og identiteter. Tekster som læreren velger, kan være krevende tekster som sier noe om kulturen og historien vi er en del av. En lærers oppgave i lesingen av tekstene vil også være hvilke «briller» man går inn i teksten med. I denne oppgaven vil den leserorienterte, tekstorienterte og kontekstorienterte, være relevante lese måter og del av en metodikk. En leserorientert lese måte har sin bakgrunn i resepsjonsteori og kan være en måte å gå inn i teksten på.

En leserorientert tilnærming til lesing vil være rettet mot leserens opplevelse og dens erfaringsbakgrunn. En elevorientert litteraturredaktikk legger vekt på mangfoldet i tolkningen av samme tekst. Henning Fjørtoft, viser til Laila Aases argumentasjon for elevens evne til å håndtere tvetydighet i tekster som en verdifull kompetanse. Hun hevder at ustabilitet er et «grunnleggende vilkår i skjønnlitterære tekster» (Fjørtoft, 2014, s. 185). Flertydige tekster åpner for det utforskende og skapende i prosessen med å skape mening i et estetisk objekt. Lesingen åpner for tankeprosesser

knyttet til det mulige og det midlertidige i forståelsen, toleranse for alternative tolkninger, og evne til å trene forestillingsevne, og å se sammenhenger mellom form og innhold på et metaforisk og symbolsk plan.

Efferente og estetiske lese måter viser til skillet den amerikanske litteraturprofessoren Louise M. Rosenblatt (1904-2005) har gjort mellom lesing av saktekster og skjønnlitterære tekster. Ved en efferent lese måte er målet å hente informasjon, og den estetiske lese måten viser til leserens møte med poesi og skjønnlitteratur og innlevelse i tekstens univers (Rosenblatt L. M., 1994, s. 24). Hun tar tak i John Deweys begrep, *transaksjon* for å beskrive forholdet mellom leser og tekst og hevder at det ikke finnes én allmenn tolkning, men hver lesning er en rekke ulike relasjoner mellom lesere og tekster (Rosenblatt L. , 2012, s. 235). Leseren må imidlertid være åpen for å stille egne indre erfaringer og oppmerksomhet til disposisjon i transaksjonen mellom leser og tekst (Rosenblatt L. M., 1994). En estetisk lesing kan ikke bare handle om å stille oppmerksomheten og erfaring til disposisjon. Estetiske lese måter krever at leseren fyller inn de tomme plassene i tekstene og er aktiv i transaksjonen med teksten.

Wolfgang Iser (1926-2007) utviklet en leserorientert litteraturteori og en resepsjonsetetikk der leseprosessen knyttes til tekstens tomme plasser og ubestemthet. Tekstens ubestemthet åpner for at teksten kan tilpasses ulike leserdisposisjoner (Iser, 1981, s. 109). Iser trekker inn fenomenologen Roman Ingardens begrep om dannelsen av mentale bilder som gjør det mulig for leseren å etablere litterære objekt gjennom mangfoldet av «skematiserte bilder» i teksten som grunnlag for forestillingsevnen (Iser, 1981, s. 109). Mellom de «skematiserte bilder» oppstår det tomme plasser som åpner for spillerom i fortolkningen (Iser, 1981). Som jeg pekte på tidligere, trekker også Thomas Illum Hansen inn Ingardens begrep om billedskjemaer i sin kognitive litteraturdidaktikk.

Utvikling av forestillingsevnen som del av å kunne relatere seg til andre, utvikle empati, er ofte brukt i legitimeringen av skjønnlitteraturens relevans, og er et viktig element i en fellesskapsforestilling. Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum viser i *Litteraturens etikk* (2006) til narrativ fantasi som evne til forestilling. Jeg tenker her på å kunne meddikte og fylle ut i teksten for å kunne sette seg inn i den andres situasjon eller skape mening i et kunstverk. Disse evnene og ulike måtene å tenke på er viktige for å kunne skape og se muligheter i en verden i endring. Evne til medskapning og innlevelse er en viktig del av å forstå verkene som er utgangspunkt for denne oppgaven.

En kontekstorientert lese måte vil si å sette verket inn i en større sammenheng for bedre å forstå tiden det ble skapt i, og ideologier og ideer som var rådende. Den viser til en nyhistorisk tenkning som betyr at konteksten er like viktig som teksten og at det er gjennom teksten at vi får tilgang på

konteksten (Aksnes & Økland, 2019). Det vil også bety at det i verket kan finnes spor av andre tekster gjennom *intertekstualitet* enten bevisst eller ubevisst (Aksnes & Økland, 2019). Det nyhistoriske perspektivet kan være å se på hva ved sin samtid verket formidler, eller hvilke stemmer som gis plass, og kan dermed også vise til den makten eller funksjonen en tekst kan ha.

I den kognitive tilnærmingen til teksten er det gjennom metonymi at konteksten trekkes inn på et spesifikt nivå gjennom metonymiske slutninger og utfylling av tomme plasser i teksten (Hansen, 2011, s. 147). Det er i fasen med metonymiske aktiviteter at leseren skal trekke inn relevant bakgrunnskunnskap og at elever kan jobbe med erfaringskjemaer som script, scenarier og stereotypier inn i lese- og fortolkningsprosessen (Hansen, 2011, s. 147).

Tekstene som er utgangspunkt for denne oppgaven, er tekster som krever bakgrunnskunnskap for å få en dypere forståelse av meningen. De refererer til andre tekster og krever det Fjørtoft kaller en *intertekstuell literacy* (Fjørtoft, 2014, s. 206). Eleven må både forstå det visuelle meningsinnholdet og den kulturelle referansen det inngår i.

I den kognitive litteraturdidaktikken er det metaforiske nivået den siste fasen i lesingen. Den litterære fordoblingen krever metaforiske aktiviteter. Grunnlaget blir først lagt gjennom å arbeide med tekstens topologi og det metonymiske nivået for å få en forståelse av opp og ned i teksten og hvilke kunnskaps- og erfaringskjemaer som må trekkes inn for å kunne forstå de metaforiske overføringene (Hansen, 2011, s. 150). De metaforiske overføringene fører til en litterær fordobling. Ting, hendelser og personer kan tillegges symbolsk betydning og gjennom konteksten kan sammenligninger begrunnes (Hansen, 2011, s. 151). Erfaring er i kognitiv metafor-teori viktig i dannelsen av metaforer og da spesielt kroppslige erfaringer (Askeland & Agdestein, 2019, s. 28). Metaforene har en forklaringsfunksjon fordi de kan hjelpe oss med å forstå noe gjennom begreper fra et annet betydningsdomene (Askeland & Agdestein, 2019, s. 22). De kan konkretisere abstrakte forhold, hendelser og fenomen og de kan derfor også være relevante i en læringskontekst.

Lesing, analyse og tolkning av diktet og maleriene er en type nærlesing som krever en utforskende lese-måte. Atle Skaftun, professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger, viser til Judith Langer (1995, 2010) når han skriver om to grunnholdninger eller tenkemåter hos leseren. Den ene er å fastholde et referansepunkt, en lese-måte som passer til lesing av fagtekster der man utdyper, klargjør eller modifierer helhetsforståelse. Den andre henviser til en tenkemåte der man utforsker, og hvor helhetsforståelsen hele tiden er i endring (Skaftun, 2015, s. 11).

Skjønnlitteratur og billedkunst er tekster som byr på ambivalens, og der leseren i større grad må ta utgangspunkt i egne erfaringer, forestillingsevne og fantasi for å fylle ut tomrommene i teksten. Denne måten å lese på, den utforskende, mener Skaftun «kanskje [er] den minst opplagte i dagens skole med sine mange eksplisitte målformuleringer, men kanskje nettopp derfor også en ressurs

som det er ekstra viktig å rette mot i leseropplæringen» (Skaftun, 2015, s. 11). Betydningen tekstenes ambivalens har for å utvikle utholdenhet og fleksible tenkemåter som divergering og konvergering tenker jeg er viktige i et demokrati og medborgerskapsperspektiv. Bruk av tekster som grunnlag for estetiske læreprosesser kan bidra til læring gjennom estetisk erfaring ved at elevene også møter tekster som utfordrer dem gjennom sin foranderlighet i fortolkningsprosessen.

Litteraturlæsning og tolking som grunnlag for dialog om kunst og diktning kan argumenteres for som del av elevers dannelse inn i en institusjonell offentlighet, der kunst og litteratur er gitt en plass som del av den offentlige demokratiske ytringen i vår kultur.

2.4.2 Sosiosemiotikk

Læren om tegn som system har bakgrunn i Ferdinand de Saussure og hans plassering av språkvitenskapen inn i studiet av tegnsystemene i samfunnet (Skovholt & Veum, 2015, s. 28). Sosiosemiotikken ser tegn som semiotiske ressurser i meningsskaping mellom mennesker, og den sosiale konteksten ytringen og teksten er en del av (Skovholt & Veum, 2015, s. 20).

Sosiosemiotikken bruker begrepet semiotiske ressurser for tegn, og meningspotensial istedenfor betydning (Skovholt & Veum, 2015, s. 28). Om en uttrykksform kan betraktes som en semiotisk modalitet eller ressurs vil variere, og er avhengig av den enkelte kommunikasjonssituasjon, sosiale, historiske og kulturelle faktorer (Skovholt & Veum, 2015, s. 31). Sosiosemiotikk er en teori om språk, tekst og mening som kan være relevant i en pedagogisk sammenheng fordi det gjennom meningsskaping og fortolkning lages indre tegn (interpretasjon). Disse indre tegnene omdannes til begreper og fører dermed til læring (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 125).

I semiotikken har det blitt lagt vekt på forholdet mellom tegn og betydning og Charles Sandes Peirce (1839-1914) og Roland Barthes (1915-1980) har vært bidragsyttere (Skovholt & Veum, 2015, s. 28). Tre hovedtyper av tegn, *symbol*, *indeks* og *ikon*, tilskrives Peirce og vil også være relevant å trekke inn i den visuelle analysen. *Symbol* som tegn kan være tilfeldig eller kulturelt betinget. *Indeks* viser til en årsakssammenheng mellom tegnet og det tegnet viser til. *Ikon* er kjennetegnet ved sin likhet til objektet det viser til (Skovholt & Veum, 2015, s. 28).

I artikkelen «Bildets retorikk» beskriver Roland Barthes hvordan meningsskapende tegn er kulturelle representasjoner. Begrepene denotasjon viser til den beskrivende delen og konnotasjon til tolking inn i en kulturell kontekst (Barthes, 1980, s. 43).

I diktet og maleriene som er grunnlaget for adaptasjonsanalysen, er ulike elementer fra ulike områder satt sammen på en måte som gir adressaten en deltagende rolle i fortolkningen av ytringene. Kommunikasjonen er *dialogisk*. Dialogismen er sosiosemiotikkens erkjennelsesteoretiske grunnlag (Thorsnes & Veum, 2013, s. 3). Det betyr at det ligger en

gjensidighet i kommunikasjonen der avsenderen også inkluderer adressaten. Meningen ligger ikke i selve teksten, men utfolder seg i leseren eller betrakteren som gjennom tolkning prøver å forstå teksten og formålet med den (Skovholt & Veum, 2015, s. 41). Dialogismen kobles til Mikhail Bakhtin som mener at avsenderen av en ytring ikke er alene om ytringen, men at andre stemmer som blant annet adressaten, også er en «stemme» i teksten.

Bakhtin bruker begrepet «stemme» om den talende personligheten og som stemmer er de bevisstheter påvirket av sine erfaringer og sosiale og kulturelle ståsted (Dysthe, 2012, s. 59). Semiotikken hevder at prinsipper og mønstre kan identifiseres på tvers av uttrykksmåte og at dialogismen da også kan være relevant for ulike ytringer som visuelle eller språklige (Dysthe, 2012, s. 79). Et dialogisk syn på kommunikasjon danner grunnlag for denne oppgaven, i analysen, synet på eleven og læring, og det teoretiske perspektivet i oppgaven.

Eva Maagerø viser til den britisk-australske lingvisten Michael Halliday (1925-2018) og at det i sosialsemiotikken er en tanke om at teksten som meningsenhet oppfyller en funksjon i en kommunikasjonssituasjon, og at teksten utgjør en semantisk enhet som består av mening innenfor et sosialt system der den oppfyller en funksjon for det vi ønsker å uttrykke i våre sosiale liv (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 126). På denne måten fungerer det semiotiske systemet som en realisering av kultur og dermed kan man også analysere trekk ved sosial praksis og kultur gjennom tekster, og forbindelsen mellom tekst og samfunnet de blir til i, belyses gjennom begrepet *funksjon* (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 127).

Halliday mener at språket gjennom en ytring samtidig realiserer tre ulike meningstyper som han kaller metafunksjonene i språket (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 134). Funksjonene er delt i tre, den *ideasjonelle* metafunksjonen er mening og innhold og ytringer om verden, og hvilken virkelighet som representeres i teksten, den *mellompersonlige* funksjonen er hvordan språk eller meningsutvekslingen etablerer kontakten mellom deltakerne i kommunikasjonen, og til slutt den *tekstuelle* metafunksjonen som er hvordan det skapes sammenheng og kohesjon mellom de første funksjonene og delene i teksten (Skovholt & Veum, 2015, s. 25).

Gjennom sin systemisk-funksjonelle lingvistikk har Halliday bidratt til en systematisk beskrivelse av «hvordan kulturkonteksten realiseres i språket, og situasjonskonteksten innskrives i den enkelte teksten» (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 127). Grunnbegrepene er system, funksjon og mening. Det er meningspotensialet som ligger i teksten og som kan aktiveres i møtet med en leser eller betrakter, som ligger i begrepet semiotisk ressurs.

Kulturkontekst og situasjonskontekst utgjør sammen med metafunksjonene grunnpilarene i Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 134). Kulturkonteksten handler om det kulturelle eller sosiale som teksten eller ytringen er del av

(Skovholt & Veum, 2015, s. 22) . Sjanger er del av kulturkonteksten og påvirker forventningene en leser møter teksten med. Situasjonkonteksten utgjøres av her-og-nå-konteksten i møtet med en tekst, og Halliday har utviklet en modell for å beskrive denne og for hvordan språket realiseres i en gitt situasjon (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 130).

Begrepene *felt*, *relasjon* og *mediering* utgjør beskrivelsen av situasjonkonteksten der *felt* beskriver emnet eller den sosiale aktiviteten, *relasjon* beskriver forholdet mellom deltakere som kommuniserer med hverandre i situasjonen og *mediering* er den rollen språket eller mediet har i kommunikasjonen (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 130). I hvilken kontekst den semiotiske ressursen ses i lys av, vil kunne utløse ulike meningspotensial, og tolkningen kan da bli påvirket av situasjons- og kulturell kontekst (Skovholt & Veum, 2015, s. 29). Det er da en sammenheng mellom språket og ulike semiotiske meningssystemer i kulturen (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 127).

2.4.3 Multimodalitet

Med LK06 ble tekstbegrepet utvidet til også å gjelde flere uttrykksformer og modaliteter, blant annet bilder, film og sammensatte tekster. De utvidede tekstbegrepet følger med i fagfornyelsen: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Læreplanen har et utvidet tekstbegrep og den stiller krav til tekstkyndighet. Jeg tolker planen som at den i en sosiokulturell kontekst betyr at elevene skal gjøres i stand til å få tilgang til ulike fagdiskurser gjennom å beherske et bredt kommunikasjonsregister. UNESCO definerer literacy slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute, and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (UNESCO 2004).

Literacy handler både om å bevisstgjøre elever om ulike meningskontekster og å gi dem analyseverktøy og språk til å skape mening. Modaliteter kan fungere som meningsskapende ressurser og teori om semiotikk og sosialsemiotikk har vært grunnlag for utvikling av analyseredskap som multimodal analyse og kan bidra til en større tekstkyndighet i å skape mening i sammensatte tekster, ikke bare sakprosa som reklame, men også kunstbildet.

Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk er videreutviklet av Gunther Kress og Theo van Leeuwen til også å gjelde flere typer meningsskapende system som multimodale tekster,

kunst og musikk (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 128). Der er begrepene ideasjonelle, mellompersonlige og tekstuelle avløst av begrepene: *representasjon*, *interpersonell* og *komposisjon* og som jeg da bruker i analysedelen. Kress' og van Leeuwens begrepsapparat gjør at andre meningsskapende system som billedkunst kan analyseres med utgangspunkt i ulike modaliteter som for eksempel; format, billedutsnitt, perspektivvinkel, materialitet, skrift, farge og komposisjon som meningsskapende ressurser.

Affordans er et begrep som sier noe om de semiotiske modalitetenes muligheter og begrensninger for å uttrykke mening (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 144). Kulturen og konteksten vil påvirke de semiotiske modalitetenes *affordans* (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 145). Hvilken modalitet som er best egnet for å uttrykke mening er *affordansen* skriftspråket har til å for eksempel formidle navn, bildets *affordans* til å vise, tid, sted og deltakere, og lydets *affordans* til å skape stemninger. I et multimodalt uttrykk vil den modaliteten som spiller hovedrollen ha den funksjonelle vekten i kommunikasjonen (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 146).

Hvordan samspeillet mellom modalitetene fungerer kan beskrives med begrepene *redundans*, *utdyping*, *utviding* og *kontrastering*. Dersom modalitetene gir samme informasjon, er det *redundans*. Illustrasjon eller støtte for en annen modalitet som gir omtrent samme informasjon er *utdyping*, men dersom om de ulike modalitetene har en klar arbeidsfordeling i hvilken informasjon de gir er det *utviding* eller *avløsning*. Et fjerde samspill mellom modaliteter er *kontrastering*, det gir en flertydig, humoristisk eller ironisk mening (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 146).

Kress og van Leeuwen deler bildets visuelle struktur i enten narrativ struktur der personer er forbundet til hverandre gjennom vektorer i bildet og representert ved at de gjør noe for eller med hverandre eller en konseptuell fremstilling (Machin, 2016, s. 165). I en narrativ fremstilling er det alltid vektorer som viser til handlinger, endringsprosesser og romlige plasseringer mens det i en konseptuell fremstilling ikke er vektorer og deltakerne er representert i en symbolisert form (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 59). Symbolske attributter kan være kjennetegnet ved visuell fremheving som for eksempel en dominerende plass i bildet eller det kan være at det symbolske attributtet er fremmed i helheten på et eller annet vis og ved at det er konvensjonelt assosiert med symbolske verdier (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 105). I analysen av maleriene i denne oppgaven er det den konseptuelle fremstillingen som er aktuell, fordi maleriene ikke har vektorer og deltakerne er representert som symbolisert form.

Det kreative er et annet didaktisk argument for å ta utgangspunkt i et sosiosemiotisk perspektiv og en multimodal analyse av tekst. Fordi meningen blir til gjennom omforming av tegnene til begreper, er fortolkningsprosessen dynamisk. Samtidig er det en kreativ prosess, fordi vi skaper nye forbindelser mellom et uttrykk eller en form og et innhold (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 126).

Analyseverktøyet kan da legge til rette for kreative prosesser i elevens arbeid med tekster både når de analyserer og når de skaper egen multimodal tekst.

Et literacyperspektiv og et utvidet tekstbegrep kan da åpne for at norskfaget kan analysere kunst gjennom sosiosemiotikken som metaspråk med tanke på kunstens institusjonelle rolle i vårt samfunn, og den særlige ytringsformen den utgjør. Den utgjør et grunnlag for meningsutvikling og kommunikasjon om verden, livet og samfunnet. Hvilke områder og diskurser diktet og maleriene refererer til, og hvordan relasjonen til betrakteren etableres, er element som en analyse kan gi svar på. Kunsten utgjør en særegen uttrykksform i samfunnet som del av demokratiet. Den estetiske diskursen er ikke regelstyrt slik vitenskapen er det, men er hele tiden i utvikling i dialektikken mellom kulturens normer og det regelskapende. Et estetisk perspektiv på læring gjennom estetisk erfaring som del av dannelsen, vil kunne gi rom for det skapende og det kreative som viktige tenkemåter i et demokratisk samfunn.

2.4.4 Intertekstualitet

Tekster kan på ulike vis vise til andre tekster, og intertekstualitet er en del av tekstkulturen (Skovholt & Veum, 2015, s. 45). I diktet, Dødsfuge, og maleriene går dikteren og maleren i dialog med tidligere verk. Karianne Skovholt og Aslaug Veum beskriver i boka; *Tekstanalyse* (2015), begrepet intertekstualitet: «Ein tekst vil alltid på ulik vis byggje på, vise til, etterlikne og omforme element frå andre tekstar» (Skovholt & Veum, 2015, s. 46). Et slikt syn på tekst bygger de på tanker fra Mikhail M. Bakhtin. Han mente at tekster inneholder stemmer fra tidligere tekster, og at de også vil kunne påvirke kommende tekster (Skovholt & Veum, 2015, s. 46). Et mål i en multimodal tekstanalyse kan være å beskrive hvilke intertekstuelle referanser teksten har og hvilken funksjon de har i meningsskapingen (Skovholt & Veum, 2015, s. 46). Tekstene jeg analyserer viser intertekstuelte til andre verk i et interartperspektiv. En nærmere definisjon av interart kommer senere i oppgaven.

2.5 Estetisk erfaring

2.5.1 Estetiske læremiddel og Hansjörg Hors teori om estetisk oppdragelse

Norskfagets kjerneelement, *tekst i kontekst*, omhandler blant annet elevens møte med tekst som grunnlag for opplevelse. Hansjörg Hohr, professor emeritus ved avdeling for pedagogikk, UiO, skriver i artikkelen, «Kunst og estetisk oppdragelse» at barns opplevelse av estetisk kommunikasjon må læres og at den pedagogiske utfordringen ligger i å skille ut og legitimere estetiske aktiviteter danningsteoretisk ut fra verdien den kan ha for barns erfaring, utvikling av deres horisont og

fremtid. Han bruker begrepet *presentativ symbolikk* (Hohr, 2015, s. 2) som et analytisk begrep. Hohr definerer presentativ symbolikk som: «*Presentativ* vil si at symbolikken framfører sitt innhold gjennom form, i et helhetlig uttrykk og uten å formulere en påstand. Den presentative symbolikken står i motsetning til den diskursive symbolikken som bruker relativt selvstendige og stabile betydningsbærere og kombinerer disse til påstander som « $2+2=4$ » og «Vinter er en årstid»: den bygger på et leksikon og en syntaks» (Hohr, 2015, s. 2).

Den formen for estetisk kommunikasjon som presentativ symbolikk utgjør, kaller han for relasjonell da den blir til i personens møte med sin verden. Dersom vi retter oppmerksomheten mot subjektet, «vever opplevelsen sammen aksjon, kommunikasjon, emosjon og kognisjon» (Hohr, s. 4). Den estetiske kommunikasjonen er en særskilt erfaringsform, mener han, ved at den både har et subjektivt og et objektivt aspekt. Jeg tenker her at han viser til erfaringen og forkunnskapene en betrakter møter teksten med og de følelser som kan vekkes og kognitivt til de kunnskaper og verktøy man har til rådighet til å skape mening. En relasjonell form for estetisk kommunikasjon er en form for estetisk erfaring. Ordene *betydningsfull form* blir brukt av Hohr som en forklaring av begrepet presentativ symbolikk. Formen er tilsiktet: «Den medierer en meddelelse og en erfaring og er knyttet til en kulturell og mental betydning (Hohr, 2015, s. 2). Diktet mener han er dominert av presentativ symbolikk som aspekt ved ytringen, fordi formen er et element ved betydningen. Det avgjørende med «den presentative symbolikken er at den artikulere det uutsigelige, det som ikke lar seg formulere i diskursiv symbolikk» (Hohr, 2015, s. 2). Han viser til Langer (1942) som framhever denne ytringsmåtens evne til «kommunikasjon gjennom kompleksitet, subtilitet og helhetlighet. Symbolikkens måte å projisere tanken på i en uendelig variabel med en nyanserbar og kompleks form» (Hohr, 2015, s. 3). Hva som er særskilt for kunst som estetisk kommunikasjon, beskriver han ved tre kriterier og jeg vil konsentrere meg om det kulturelle.

I det kulturelle perspektivet definerer Hohr kunst som performativ symbolikk, der man i pedagogisk sammenheng både kan se kunst som del av oppdragelsen der kunst kan utvide den enkeltes erfaringshorisont, men kunsten vil også kunne utvide den kulturelle horisonten. Kunsten refererer til den kulturelle utviklingen, ikke den individuelle. Den vurderes i forhold til andre kunstverk og den historiske konteksten den er en del av (Hohr, 2015). Hohr ser det estetiske som «et unikt symbolsk redskap eller medium for kommunikasjon og refleksjon over livsførsel» (Hohr, 2013). Gjennom den presentative symbolikken medieres erfaring. Sett i et norskdidaktisk perspektiv, vil utvikling av ulike måter å «lese» på, som del av sosial og kulturelt konstruert praksis, kunne gi elever grunnlag for opplevelse og kunnskapstilegnelse og være mål for estetisk aktivitet og oppdragelse.

2.5.2 Estetisk erfaring som grunnlag for læring

Estetisk erfaring som en dimensjon i læringen kan knyttes til den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey (1859-1952) og hans pragmatiske estetikk som trekker inn interaksjon og samhandling gjennom det estetiske som en måte å lære og erkjenne på gjennom handling og prosess innenfor et kulturelt fellesskap, populært forklart med begrepet «Learning by doing» (Hiim & Hippe, 1998, s. 54). Det er et helhetlig syn på handling, tenkning og læring som «sammenvevde sider ved menneskelig erfaring» (Hiim & Hippe, 1998, s. 206). Det er et læringsbegrep som samsvarer godt med læreplanens syn på eleven som aktiv i egen læreprosess og en prosessorientert tilnærming i å skape egen kunnskap. Tenkning er for Dewey et instrument for handling gjennom begrepssystemer og en eksperimenterende tilnærming til aktiviteten (Hiim & Hippe, 1998, s. 53). Et slikt syn på læring vil si at individet gjennom utprøving også må revidere sine oppfatninger ut fra hva man erfarer gjennom handlingen (Hiim & Hippe, 1998, s. 53). Kroppens sansesystemer er element i samhandlingen med omgivelsene og er en estetisk tilnærming til læring.

Ordet estetikk stammer etymologisk fra, aisthesis som betyr: «den kunnskap som kommer gjennom sansene» (Tjønneland E. , 2018). Estetikk i den opprinnelige betydningen av det greske ordet aisthesis, sansekunnskap, kan handle om å reflektere over vår sanselige måte å være i verden på. I denne oppgaven er det den pragmatiske tilnærmingen til estetikk som erfaring jeg tar utgangspunkt i som grunnlag for estetiske læreprosesser, og en bevisstgjøring av estetikkenes rolle i skolesammenheng der kroppens sanseapparat og erfaring er del av et samspill mellom måter å tenke på i et fenomenologisk perspektiv, som deler av en prosess i utvikling av verkenes betydningspotensiale.

Kjell Fredens, dansk forsker og psykolog, argumenterer i boka: *Læring - et samspill mellom hjerne, kropp og omverden* (Fredens, 2019) for at estetikk ikke kun er en kunstteori, men at den for læring er en prosess der kroppen gjennom sitt sanseapparat, hjernen med tankeprosesser og verden gjennom språk for analyse og diskursivitet samlet utgjør elementer som grunnlag for læring. Fredens mener den estetiske opplevelsen vekker vår oppmerksomhet og gjennom estetisk aktivitet skaffer vi oss erfaringer vi på forhånd ikke kunne forutse at vi ville få. Estetikk er hermeneutisk, væren og handling er to sider ved kroppen mener han: «Estetisk læring betyr at vi må forstå helheten for å forstå enkeltdelene, og omvendt». (Fredens, 2019, s. 161). Estetisk erfaring er da noe som virkelig gjøres gjennom de praksiser individet er engasjert i, gjennom et stoff, som handling og prosess. Prosessen kan da danne et grunnlag for estetisk erfaring og læring.

Fredens er her på linje med Dewey som argumenterer for at estetisk erfaring er utgangspunkt for læring ved at den i sin form er utprøvende, eksperimenterende og skapende og trekker inn elevens følelser som del av motivasjonen. «Because experience is the fulfillment of an organism in its

struggles and achievements in a world of things, it is art in germ. Even in its rudimentary form, it contains the promise of that delightful perception which is esthetic experience.» (Dewey, 2005, s. 18). Det er kvaliteten på erfaringen som en vital, problemløsende interaksjon, sett i sammenheng med at eleven utfordres på utholdenhet, Dewey trekker fram som element i læring.

2.5.3 Transformativ estetikk

Den estetiske dimensjonen i skolesammenheng kan deles inn i en *ekspressiv teori* med inspirasjon fra romantikken og *barnets iboende skaperkraft*, altså som en iboende kraft i menneskets natur (Dale, 1992). Et annet syn er en *transformativ estetikk* som Lars Løvlie, professor emeritus ved UiO, Institutt for pedagogikk, målbærer. Et ekspressivt syn på estetikk knytter seg til det enkelte subjekt og dens uttrykksevne i motsetning til et transformativt syn på estetisk erfaring der det er det relasjonelle mellom skaper, verk og mottaker som er utgangspunkt og der det funksjonelle består i at læring er et produkt av prosessen.

Løvlie bruker begrepet *estetisk erfaring* og knytter det til et generelt begrep om erfaring som definerer begrepet. Han argumenterer i artikkelen, «Den estetiske erfaring» (Løvlie, 1990) for den transformativ teorien. Han viser til John Dewey og boka *Art as Experience* i definisjonen av transformativ erfaring som en interaksjon mellom subjekt og stoff gjennom en prosess, og der produktet er den estetiske erfaring. Erfaring er skaping gjennom deltakelse og kommunikasjon. «Det subjektive er «poetisk» (av gr. Poiesis = skaping)» (Løvlie, 1990, s. 2). Den transformativ teori bygger på en hermeneutisk dialektikk og en samtale som er poetisk, det vil si at uttrykket selv, formen, er gjenstand for en fortolkningsprosess. Løvlie skisserer et treleddet forhold mellom skaper (subjekt), produkt (verket) og resepsjon (mottaker). Det treleddede forholdet danner det Løvlie kaller den interpretative helhet og det er innenfor denne at den estetiske erfaring beskrives. I den transformativ teorien ses estetikken som relasjonell.

Løvlie, hevder at «i et estetisk perspektiv tilhører den kommunikative kompetansen et subjekt som er i stand til både å oppleve og å distansere seg fra opplevelsen» (Løvlie, 1990, s. 14) og at anerkjennelsen utvikles som forutsetning for læring og forandring. Løvlie hevder at kunstnerisk skaping er relasjonell og dialogisk ved at den gjennom bruk av analysekategorier i fortolkningen objektiviseres for subjektet (Ongstad, 2013, s. 90). Dette er et syn på literacy som også favner om flere former for kunnskapsformidling, der semiotikk og det estetiske kan utgjøre representasjonsformer som grunnlag for konseptualisering, meningsskaping og dermed forståelse og kunnskap.

Sigmund Ongstad, professor i fagdidaktikk ved masterstudiet i Utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus, nå OsloMet, argumenterer også for en triade, men hos Ongstad er

det estetikk, epistemologi og etikk som utgjør et teoretisk rammeverk for fagdidaktikken (Ongstad, 2013, s. 84). I den transformative teori sammenholdes den moralske og teoretiske diskurs med det estetiske, og kan kobles med en sentral tegnteori (Ongstad, 2013, s. 90). Forholdet mellom kunstverk-mottaker- form, innhold, funksjon, har en viss likhet med Hallidays makro-funksjoner (Ongstad, 2013) kunnskap flyttes til den lærende, og til konstruksjon av kunnskap. Her kan det argumenteres for at sosialemiotikken og estetikk som kommunikasjon kan være et element i elevens konstruksjon av kunnskap. Oppmerksomheten er i større grad rettet mot selve prosessen og eleven som lærende er i sentrum. Det er større vekt på didaktikkens *hvordan* i fremstillingen av kulturens uttrykk og samfunn og det vil si at lærerens design av læringsprosessen blir viktig og man kan tilføye at designet også utgjør en estetisk virksomhet. Elevenes følelser og sanser kan også utgjøre et element i kunnskapstilegnelsen, som for eksempel å øve opp evne til å utholde frustrasjon i det å ikke løse et problem, eller forståelse av mening i et verk ved å utholde ambivalens, men også erfare den tilfredsstillende det er å kunne se sammenhenger mellom del og helhet og ved å revidere forståelsen i fortolkningen. Samtidig krever verkene en empatisk resepsjon som del av meningsskapingen og utfordrer eleven på innlevelse i møtet med verkene.

Den interpretative helhet er en hermeneutisk tese der «den estetiske erfaring er helheten av den produktive, reseptive og kommunikative handling» (Løvlie, 1990, s. 3). Løvlie argumenterer for at den «estetiske analysen er opptatt av den estetiske dannelsen i helheten av kunnskap, moral og følelse» (Løvlie, 1990, s. 3). Vektleggingen av det estetiske med utgangspunkt i en transformativ teori kan ses i sammenheng med sosialemiotikk og kognitiv litteraturdydidaktikk på en fruktbar måte gjennom et innholdsvalg som tematiserer moralske tema og nøkkelproblem i samfunnet.

En sosialemiotisk analysemetode vil kunne bidra til et analyseverktøy og begrepsliggjøring med et metaspråk som del av lese- og læreprosessen. I tillegg kan den transformative teorien knyttes til en fenomenologisk beskrivelse og en hermeneutisk forståelse. Subjektet og objektet ses på som faser i en prosess, der analyse av estetiske virkemidler og semiotiske ressurser kan bidra til å utvikle et metaspråk og kunnskap om tekstene som kommunikasjon og meningsinnhold og dermed også læring. Den estetiske erfaring er da relasjonell og det vil være mulig gjennom et metaspråk å skape en distanse til den estetiske opplevelsen og se det som noe som kan språkliggjøres og dermed også gi den distansen som må til for kritisk vurdering. Den transformative teori tar utgangspunkt i en implisitt livsverden som danner en taus kunnskap gjennom kulturen vi er en del av, og meningen i et verk ligger da i den helhetlige interpretasjonen hevder Løvlie (Løvlie, 1990, s. 9). En tolkning blir da ikke fullstendig, men vil bli avløst av nye fortolkninger fordi vårt estetiske begrepsapparat ikke er normativt.

Et slikt syn på forståelse baserer seg på tenkning i forhold som relasjoner og funksjon som kan knyttes til kontekst. Den litterære tradisjon kan da ses på dialektisk, med nye spørsmål, tematisering alt etter interessen og vinklingen til den enkelte lærer eller elev. En resepsjonestetisk lesing vil se på individet som selvstendig subjekt og gjennom en tekstorientert og en kontekstorientert lesemåte kan det gis en distanse til stoffet gjennom et større kildetilfang. I tillegg til den resepsjonsorienterte lesemåten kan en kontekstorientert lesemåte som del av prosessen, og den estetiske erfaring gi form til ulike tankemåter som forestillingsevne og forståelse i et samspill.

2.5.4 Intensjonalitet og ikke-intensjonalitet i kunsten

Atle Kittang introduserte Jan Mukarovsky (1891-1975), tsjekkisk litteraturforsker og kunstfilosof, til den norske litteraturteoretiske diskursen med artikkelen «intensjonalitet og ikke-intensjonalitet i kunsten» i boka; *Moderne litteraturteori, en antologi* fra 1991 (Kittang, 1968). Jan Mukarovsky argumenterer for at kunstnerens intensjon med verket ikke er det essensielle, men at kunstverket ses som et tegn. «Og dette tegnet er autonomt, uten et entydig forhold til virkeligheten, slik at den formidlende rollen blir desto mer slående. Altså kan hensikten i kunstverket heller ikke karakteriseres entydig gjennom forholdet til subjektet» (Kittang, 1968, s. 33). Verkets intensjonalitet er da ikke en entydig beskrivelse av en virkelighet, men kan gjennom sitt forhold til en mottakers erfaringskompleks og livsverden få gjenklang. Mottakeren får da en større rolle og en fenomenologisk beskrivelse vil bidra til å fremme subjektet.

Jofrid Karner Smidt, professor Emerita i litteratur ved OsloMet, viser i artikkelen «Litteratursosiologi og estetikk - Jan Mukarovsky revisited» til hans resepsjonestetikk der han hevder at i kunsten er ikke kunstneren det eneste subjekt som betyr noe, men mottakeren må også regnes som et subjekt (Smidt J. K., 2011). Kunstneren er selv både avsender og mottaker. Smidt viser til artikkelen «Aesthetic Function, Norm and Value as Social Facts» fra 1993, der Mukarovsky argumenterer for sitt syn på intensjonalitet. Hans syn er en estetikk som tar utgangspunkt i persepsjonen eller betrakningsmåten, og på leseprosessens dialogiske karakter. Ifølge Smidt er Mukarovskys fenomenologisk inspirerte funksjonsbegrep knyttet til betrakningsmåter i resepsjonen: «og publikums aktive resepsjon som avgjørende for bestemmelsen av det estetiske området» (Smidt J. K., 2011, s. 3).

En resepsjonsorientert lesemåte er da relevant som del av estetisk erfaring og en transformativ estetikk som prosess i utvikling av et undervisningsdesign. Hittil har jeg argumentert for estetisk erfaring med utgangspunkt i en transformativ teoretisk bakgrunn som utgangspunkt for en prosessorientert undervisningsmetodikk. Innholdsmomentene i verkene og de kulturelle referansene er også viktige kunnskapselement og grunnlaget for meningsskapingen. Kunstverkene er tegn og

med et sosialemiotisk perspektiv inneholder verkene som er grunnlag for analysen, referanser til andre kunstuttrykk. Jeg trekker derfor inn teori om interart som del av teorigrunnlaget for oppgaven.

2.5.5 Interart som representasjon

Interart - eller *inter artes* - er et begrep for en tilnærming til estetikk der man ser ord, bilde og toner i samspill (Engelstad, 2001). Man kan se teorien om interart i tilknytning til Bakhtins dialogisme, ettersom en tekst i ulike grad alltid allerede er innskrevet i en uendelig dialog og viser til andre tekster (Skovholt & Veum, 2015, s. 46). Interart er interessant som teoretisk perspektiv fordi man her ser på transformasjon og remediering av tema mellom ulike uttrykksformer som sammenlignbart (Engelstad, 2001, s. 8). Et interartperspektiv kan gi innsikt i hvordan ulike estetiske uttrykk og modaliteter formidler noe av det samme temaet fra ulike perspektiv og estetiske uttrykk som i adaptasjonen av diktet til maleriene. Tematiske sammenhenger i ulike uttrykksformer kan da danne utgangspunkt for kognitive læringsprosesser gjennom at det stimuleres til å se sammenhenger.

I antologien, *Litteratur Inter Artes* (Langås, 2016) defineres interart som en interartistisk tematikk om hvordan litteraturen inngår i ulike samspill med andre kunstarter og hvordan den utfordrer idéen om klare grenser mellom uttrykksformene. Interart kan dreie seg som kunstuttrykk som bruker to eller flere modaliteter. I diktet og maleriene er det interarterielle representert ved henholdsvis det musikalske i diktet og symbolske med arkitektoniske element som metafor i maleriene.

Lyrikken er i sin form både bilde og musikk gjennom sitt billedmessige språk, rytme og klang. Diktet, «Dødsfuge», viser i tittelen intertekstuellet til fuge som musikkform. Fugen er en barokk form (*fuga* betyr flukt), der temaet presenteres først med én stemme som vikles inn i hverandre, eller jager hverandre (Engelstad, 2001, s. 59).

Forskningen innen interart bruker modeller som har semiotikken som teoretisk grunnlag (Lund, 2002, s. 165). Som perspektiv på interarteriell overføring mellom kunstartene, kan også en adaptasjonsanalyse være en innfallsvinkel gjennom en sosialemiotisk tilnærming.

Et annet perspektiv på den interarterielle funksjonen, er en variasjon av interarteriell overføring gjennom bruken av begrepet «imagination» eller forestillingsevne, et begrep Mark B. Sandberg, professor i litteratur ved Universitetet i Berkeley og forfatter av *Ibsen's Houses* bruker. Sandberg undersøker interarterielle metaforer som i Henrik Ibsens bruk av arkitektoniske element i dramaet *Samfunnstøtter*, der bruk av fasader som glassveranda brukes for å symbolisere endringene rundt

familien og nedbrytingen av fasader (Langås, 2016, s. 12). Arkitektoniske element blir brukt som symbol og metafor for samfunnskritikken av det borgerlige hjemmet i Ibsens drama.

Kiefer trekker i sine malerier forbindelser både til arkitektur og til litterære verk gjennom sitat og visuelle referanser og materielle prosesser. Kiefer er en litterær kunstner og i inngangen til hans kunstnerskap står det et grunnleggende skille i forholdet mellom kunst og litteratur (Colard, 2019, s. 29). Den tyske forfatteren Gotthold Ephraim Lessing forsøker i essayet, *Laokoon oder Über die Grenzen der Maleri und Poesie* fra 1766 å formulere et skille mellom de to kunststartene. De utspiller seg gjennom hver sine spatiotemporale kategorier, litteratur gjennom tid og maleri gjennom det romlige og de kan da utforske hvert sitt distinkte medium (Colard, 2019, s. 29).

Verkene inneholder intertekstuelle referanser til andre verk og ifølge Linda Hutcheon kan verk ses på som en mosaikk av siteringer og betrakteren vil kunne gjenkjenne andre verk i den spesifikke teksten (Hutcheon & Siobhan, 2013, s. 21). I boka *A Theory of Adaptation* argumenterer Hutcheon for hvordan fransk semiotikk og poststrukturalistisk teori om intertekstualitet utfordret den post-romantiske forestillingen om det autonome og originale verket (Hutcheon & Siobhan, 2013, s. 21). Hutcheon bruker det engelske begrepet *multilaminatet*, om adaptasjoner som på en gjenkjennbar måte og som del av verkets hermeneutiske identitet, er linket til andre verk enn forelegget (Hutcheon & Siobhan, 2013, s. 21). Intertekstualitet i postmodernismen er element i adaptasjoner der publikum kan trekke paralleller til ulike intertekstuelle referanser i et utvidet tekstunivers. Tekster er del av et dialogisk samspill med andre tekster, noe som vi også kan kjenne igjen i dagens populærkultur og dens bruk av referanser til andre tekster.

Jørgen Bruhn, professor ved Institutt for film og litteratur ved Linnéuniversitetet, skriver i artikkelen; «Intermedialitet – Framtidens humanistiska grunddisciplin?» om en økende interesse innen intermediale studier for undersøkelse av hvordan det innen mediets egne grenser er forbindelser til andre verk (Bruhn, 2008). Han viser til Mihkail Bakhtin, og på bakgrunn av Bakhtins teori om at et kunstverk «(orkestrerar en sammanställning av mediala representasjoner i en kompleks tekst, som består av flera olika medier, (...))» formulerer han begrepet, «den *heteromediala* texten» (Bruhn, 2008, s. 31). Bruhn argumenterer videre med utgangspunkt i Bakhtin, om at: «relationen mellan medierna utgörs av en strid som på ett mer eller mindre sätt uttrycker konflikter utanför textens rum» (Bruhn, 2008).

Diktet og maleriene i denne undersøkelsen trekker altså inn ulike intertekstuelle referanser, interartielt. En tekst som utgangspunkt og forelegg, kan betraktes som en ytring i en bestemt historisk kontekst som gjennom remediering transformeres inn i en ny kontekst (Engelstad, 2013, s. 19). På hvilken måte den samme hendelsen formidles og om det tilføres nye dimensjoner er et perspektiv som analysen søker å få svar på. Arbeid med remediering og transformasjon kan gi

elever en forståelse av estetiske fenomen som meningsskapende og som kommunikasjon med bakgrunn i deres historiske kontekst. Adaptasjoner kan studeres som tidsdokument (Engelstad, 2013, s. 20).

Adaptasjon legger til rette for en prosess der det kognitive utfordres gjennom at verkenes form og innhold sammenlignes og reorganiseres gjennom transformasjon. På bakgrunn av adaptasjonen må analytikerne velge ut, analysere og diskutere hvordan ulike kunstneriske uttrykk kan formidle det samme tematiske innholdet. En adaptasjon er en ny original ifølge Arne Engelstad (Engelstad, 2013, s. 35). Den viser intertekstuell til sitt forelegg. Tematisk er fortellingen lik, men det mediespesifikke ulikt. Tekstene kan sammenlignes ved analogi. Innholdet kan skilles fra sin form og dermed overføres til et annet formuttrykk. Hvordan formen uttrykker innholdet på estetisk ulike måter kan bevisstgjøre elever på den estetiske formen som meningsskapende.

Adaptasjonsanalyse av et verk kan være fruktbar for elever på flere måter. Ulike estetiske uttrykk som diktet og maleriene utgjør, kan gjensidig stimulere interesse for hverandre og på den måten øke tekstforståelsen (Engelstad, 2013, s. 93). Å studere ulike mediers uttrykksmåte i formidlingen av samme tema kan gi en intuitiv forståelse av mediets egenart. Den ene uttrykket setter det andre i relieff. Kognitivt vil sammenligning være del av tenkemåter det kan legges opp til i arbeidet. I tillegg appellerer tekstene til ulike sanser og persepsjon gjennom ulike måter. Didaktisk vil de tenkemåter som stimuleres i prosessen fra en empatisk, resepsjonsorientert lesing, til tekstorientert og kontekstorientert som munnner ut i en adaptasjonsanalyse, ses på som elevaktive læreprosesser.

2.6 Kreativitet

2.6.1 kreativitet og den overordnede delen

Under delen om «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» er det den aktive elev læreplanen har som mål. «Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, til å løse problemer og til å stille nye spørsmål.» (Utdanningsdirektoratet, 2019) Vekten ligger på det utforskende og det er subjektet som tillegges vekt og utvikling av problemløsningsevne. Jeg ønsker imidlertid også å se det kreative både som del av subjektets dannelse, men med utvikling av solidaritetsevne som et mål med bakgrunn i menneskeverdbegrepet. Tekstene som estetiske læremiddel og kognitiv- og multimodal analyse, og en prosessorientert metode kan bidra til utvikling av det.

Oppgavens vektlegger en læringsprosess der elevens persepsjon, assosiasjonsevne, innlevelse og empati stimuleres og der eleven utvikler kunnskap om multimodalitet som kommunikasjon. Innen

teori om kreativitet vises det til den amerikanske psykologen Joy Paul Guilford (1897-1987) og hans inndeling av menneskets tenkning i to grunnprosesser; divergerende og konvergerende tenkemåter (Hiim & Hippe, 1998, s. 213). Divergerende tenkning er evne til assosiativ og intuitiv tenkning og er del av en kreativ prosess som idéskaping og kan bidra til å utvikle fleksibilitet i tankekombinasjoner. Den konvergerende er den logiske og kjennetegnes ved at den er mer lukket gjennom en målrettet tenkning og ved å trekke slutninger. Guilford mente det var mulig å trene opp elevens kreativitet med metoder som krevde divergent tenkning (Hiim & Hippe, 1998, s. 213). Disse to tenkemåtene danner det intellektuelle grunnlaget for kreativitet, noe som kjennetegner problemløsningsevne.

Psykolog og kreativitetsforsker Ellis Paul Torrance (1915-2003) så kreativitet i et mer utvidet perspektiv ved at det også omhandler person, prosess, produkt og påvirkning (Hiim & Hippe, 1998, s. 213). Det er flere definisjoner på begrepet kreativitet, og det er mulig å se det som et individs handling og en prosess på bakgrunn av et problem og tema som jeg adresserer i oppgaven.

Kreativitet kan også ses som en holdning, knyttet til følelser og ved å tåle å stå i det ukjente og nye som ofte kjennetegner en kreativ prosess (Hiim & Hippe, 1998, s. 213).

Et norskdidaktisk metodevalg som vil bidra til å utvikle en mer divergerende tenkemåte vil måtte legge opp til mer åpne deler i læringsprosessen der elever kan bli stimulert til mer assosiative tenkemåter. Flertydigheten i diktet og maleriene kan åpne for en leserorientert leseemåte der forestillingsevne og fleksibilitet i tolkningen blir ivaretatt. Den kontekstuelle leseemåten som handler om å sette seg inn i relevante kilder for å få større forståelse for teksten er del av refleksjonsarbeidet og kan ses i sammenheng med en mer konvergerende tenkemåte. Videre kan en kontekstorientert leseemåte være et perspektiv inn i en utforskende arbeidsmåte der ulike historiske kilder ses i sammenheng.

2.6.2 Kreativitet og forestillingsevne

Den franske filosofen Gaston Bachelard (1884-1962) ser på mulighetene som ligger i poesien flertydighet for utvikling av den subjektive forestillingsevnen og kreativ tenkning, «Bachelard studies the creative aspects of imagination not only phenomenologically, but as constituting an ontology» (Kaplan, 1972, s. 159). Bachelard bruker fenomenologien til å se på forestillingsevnen som et førperseptuelt fenomen. Han tar utgangspunkt i poesien og det transcendentale i fasen mellom bevissthetstilstander, en type kreativ tilstand der forestillingen blir til et mulighetsrom for fantasien og dermed også kreative tankeprosesser. Han mener denne tilstanden kommer før persepsjonen. Det er en form for drømmetilstand der forestillinger i møtet med poesien flertydige symbolikk blir aktivisert. Analogier og metonymier kan være eksempel på det. Relevansen i en

didaktisk sammenheng er å styrke argumentasjonen for det mulighetsrommet som ligger i verkene som estetiske læremiddel i utviklingen av kreative tankeprosesser. I følge Kaplan var målet til Bachelard å reetablere forestillingsevnenes rolle som levende for mennesket; «Bachelard's study of imagination in its creative purity has a profound moral commitment, «to reestablish imagination in its living role as the guide of human life» (Air, p. 209)» (Kaplan, 1972, s. 159). Videre refererer han til Bachelards definisjon av evnen som menneskelig transcendens. Bachelard, sier Kaplan, skisserer forestillingsevne som den kreative delen av bevisstheten som overordnet en simpel reproduksjon gjennom persepsjonen. Bachelard ser på forestillingsevne, ikke som en evne til å utvikle bilder – forestillinger, men som evnen til å deformere bilder gitt av persepsjonen. Forestillingsevnen har egenskap i å fristille bevisstheten fra de første persiperte inntrykkene. Bachelard beskriver prosessen som frihet fra en mental imitasjon av virkeligheten som noe som kan gi mennesket evne til å skape nye bilder, idéer og forestillinger istedenfor å justere seg til den gitte virkeligheten. For Bachelard var menneskets kapasitet til fritt å utøve sin forestillingsevne en grunnleggende målestokk for mental helse; «Man's capacity freely to exercise his imagination is, for Bachelard, the basic measure of his mental health» (Kaplan, 1972, s. 160). Forestillingsevne er psykisk produksjon og han setter det inn i en sammenheng med den poetiske funksjon, ved at forestillingen gir ny form til verden gjennom å forestille seg den på nye måter. Denne psykiske kraften som Bachelard kaller «constant becoming».

Følelsene som farger en observasjon, er også viktige i persepsjonen. «Observation colored by emotion is a turning inward toward intimate experience, a separation from outside perception:» (Kaplan, 1972, s. 162). «It is rather feeling which is the primary and fundamental value» Kaplan s. 162 siterer Bachelard *Eau* p. 155. Den indre, individuelle erfaringen kan utløses av opplevelsen av stemningen i verkene. Ekspresjonistiske og symbolske verk som diktet og maleriene, kan danne grunnlag for utvikling av forestillingsbilder gjennom det emosjonelle og sanseintrykk, maleriene gjennom fargevalg, form og ulike materialer som utgjør flaten og diktet gjennom stemning, rytme og klang.

Den taktile sansen, berøringssansen og det haptiske systemet er nært knyttet til følelsene. Begreper som er knyttet til følelser og sansing gjennom hud og kropp finner vi i språklige uttrykk som; tynget av ansvar, og det motsatte; lettelse. Kulde og varme knyttes også til emosjoner, en varm velkomst, og en kald skulder. Et stort press, et knusende slag er andre begrep der menneskelige følelser symboliseres gjennom referanser til våre erfaringer gjennom den haptiske sansen. Det kroppslige, fysiske og organiske appellerer til den taktile sansen. Samspillet mellom sansene er grunnleggende sett kroppslige aktiviteter. Det vil si at i møtet med kunst der det taktile er representert som meningsskapende, som i verkene til Anselm Kiefer, vil den visuelle sansen også

trekke på erfaringene gjort gjennom berøringssansen i opplevelsen av verket. Sansing skjer multisensorisk mener Kjell Fredens: «Det en sans bidrar med til persepsjonsprosessen, blir også undersøkt av de andre sansene» (Fredens, 2019, s. 162). Dette synet på sansing og persepsjon samsvarer med en fenomenologisk tilnærming og kroppsfenomenologien til Maurice Merleau-Ponty.

2.6.3 Kreative og praktisk-estetiske læringsprosesser

I et didaktisk perspektiv og i perspektivering av tekstene lager jeg et elevopplegg der elevene kan være kreative og svarende gjennom å bruke ulike modaliteter som meningsbærende ressurser både i analysen av, og i presentasjon av et minnesmerke. Som teoretisk grunnlag kan den finske psykologen Yrjö-Paavo Häyrynen (1933-2014) trekkes fram. Han oppfatter kreativitet som en aktiv reaksjon på omgivelsene og at det derfor må ses i sammenheng med kultur og miljø og ikke bare til enkeltindividet (Hiim & Hippe, 1998, s. 213).

Olga Dysthe, professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, bruker begrepet en praktisk-estetisk dimensjon om elevens egen estetiske praksis gjennom dramatisering og viser til Hansjörg Hohr og hans definisjon av estetiske erkjennelsesformer. Dysthe trekker opp tre grunnleggende læremåter som kan utvikles i samspill med hverandre; den empiriske, den estetiske og den diskursive læringsprosessen (Dysthe, 2012, s. 40). Gjennom den umiddelbare sansingen utvikles resepsjonene og gjennom en helhetsorientert formidling til det abstrakte og diskursive nivået. I en estetisk læreprosess er det elevenes transformasjon og bearbeiding av inntrykk til egne estetiske uttrykk som blir gjenstand for kommunikasjon om seg selv og verden. Dysthe argumenterer for en performativ tilnærming til begrepet estetiske læreprosesser der form forstås som handling og for en relasjonell estetikk gjennom at elever kan iscenesette roller og relasjoner visuelt (Dysthe, 2012, s. 41). Et dialogisk syn vil si at de ulike læringsprosessene, estetisk, diskursiv og praktisk, forholder seg dialogisk til hverandre ved at de påvirker, utfyller og utdyper hverandre (Dysthe, 2012, s. 46).

Et epistemologisk syn på estetikkbegrepet kan handle om hva man kan oppnå ved å gå inn i en erkjennelsesprosess i omgang med kunst. Begrepene er relevant i et demokrati- og medborgerskapsperspektiv og som del av identitet- og dannelsesformålet i norskfaget. Jeg viser til og siterer Lars Løvlie: «den estetiske diskurs er en samtale som stadig opphever sine egne pretensjoner som fullstendig. Det er en skapende og forsøksvis samtale, som hele tiden er følsom for forandringen i sine egne forutsetninger» (Løvlie, 1990). Estetisk erfaring som grunnlag for læring og forståelse vil kunne bidra til å gi eleven rolle som deltakende og kommuniserende i samspill med kulturen den er en del av og med andre gjennom en form for estetisk samtale som også tar form av en kreativ prosess.

3 Metode

3.1 Forforståelse og historisitet

Hermeneutisk fortolkningslære og fenomenologi er to kvalitative metoder og utgjør sammen det vitenskapelige perspektivet i denne oppgaven. I metodedelen vil jeg først vise til det hermeneutiske, deretter vil jeg gjøre rede for fenomenologien og metodedelen som er grunnlag for adaptasjonsanalysen.

Den tyske filosofen Martin Heidegger (1889-1976) bruker begrepet historisitet som del av sin hermeneutikk og argumenterer for at vår historiske tilværelse alltid er hermeneutisk og at forståelsen er knyttet til tiden: «til fortiden og det som en gang var mulig, og til våre utkast om en mulig framtid.» (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 190). Forståelsen og historien er knyttet sammen i vår forståelse av å være til i verden på.

En fordomsfri forståelse er umulig hevder Heidegger, dels på grunn av den hermeneutiske innsikt i tilværelsens historisitet og dels på grunn av språket (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 232). En fortolker er henvist til språk fordi språk utgjør et overindividuellt nivå ved at det inneholder bestemte og historisk betingede strukturer (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 232). Disse verdier og strukturer påvirker vår forståelse av verden, og gir det Hans-Georg Gadamer (1900-2000) kaller en «horisont» for vår tenkning og gir fordommer (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 232). Gadamer bruker begrepet fordommer som et grunnlag for forståelse (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 232). Det er ikke bare den samfunnsmessige historisiteten, men også den personlige og alle elementer i vår situasjon som preger måten vi forstår et fenomen på (Dahlager & Fredslund, 2012, s. 164). Vår forståelse av oss selv er formet av historien og påvirker dermed vår forståelse av fortiden, noe Gadamer kaller virkningshistorien som vi er bevisst eller ubevisst, og som utgjør vår horisont. Denne virkningshistorien danner fortolkerens horisont og gir de rette fordommene i møte med verkets horisont ved at den danner en forbindelse mellom verk og fortolker (Gustavsen, Hinna, Borge, & Andersen, 2014).

Forforståelsen om et fenomen er viktig mener Gadamer, fordi det vil kunne gi en pekepinn om hvilke spørsmål vi skal stille om fenomenet vi undersøker (Dahlager & Fredslund, 2012, s. 161). Et slikt syn innlemmer subjektet i en hermeneutisk sirkel gjennom en vekselvirkning mellom forforståelse som grunnlag for spørsmål til en tekst, og fortolkning, til ny forforståelse som grunnlag for nye spørsmål som en form for samtale med teksten. Forholdet mellom den konkrete delutlegningen av noe og forståelseshelheten den ses som del av, utgjør hos Heidegger og Gadamer den hermeneutiske sirkel (Filosofileksikon, 1996, s. 238). Den hermeneutiske sirkels form for verifikasjon består i at det ene nivået for fortolkning blir grunnlag for en ny forforståelse og ny

fortolkning, validiteten blir da et resultat av en prosess og akkumulasjon, og konvergensen i delene muliggjør vår sannsynliggjørelse (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 407).

I problemstillingen stiller jeg spørsmål om hvordan tekstene kan forstås og hvorfor de kan danne grunnlag for undervisning med utgangspunkt i litteraturredidaktikk og kunstdidaktikk. Forforståelsen og fordommene utfordres først hos læreren i den lærerfaglige analysen gjennom arbeidet med tekstene, og fortolkning og refleksjon danner grunnlag for spørsmål og undervisningsopplegg for utvikling av elevens forståelse gjennom å arbeide med tekstene. Didaktisk vil det si en trinnvis leseprosess der den første lesefasen er resepsjonsorientert. Den individuelle opplevelsen av først diktet og senere maleriene, kan danne et utgangspunkt videre inn i en tekstorientert og kontekstorientert lesefase. I den kontekstorienterte lesefasen vil historiske kilder om tematikken knyttet til Holocaust være relevante å trekke inn.

Gadamer argumenter for at forforståelsen er en viktig forutsetning for å kunne stille spørsmål til en tekst og at målet ikke er å sementere en oppfatning av teksten, men heller gjennom en dialogisk prosess kunne oppdage nye spørsmål å stille teksten og seg selv (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 231). Spørsmålet er om man ved å ha en åpen tilgang til tekstene i den didaktiske settingen, kan legge til rette for at diktet og kunstverkene kan gjenoppleves av elever i en norskklasse, og at de gjennom verkenes form kan utvikle en forståelse av tematikken knyttet til antisemittisme og Holocaust gjennom formen og det estetiske.

Samtidig er det selvfølgelig viktig å være bevisst på at ens oppleving og betraktninger av et fenomen som tekstene er eksempler på, alltid allerede er farget av egen kulturell bakgrunn, kunnskap og forventninger slik at heller ikke opplevelsen av kunstverkene vil være fordomsfri (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 23). Å være bevisst sin egen fordomsfullhet og å sette den til side er viktig for å kunne oppdage tekstens annerledeshet for at tolkningen skal bli dialogisk mellom fortolker og kunstverk. En del av det didaktiske arbeidet består i å gjøre fortolkeren i stand til å oppleve kunstverk ved å utfordre egne fordommer. Det dialogiske og kontekstuelle aspektet ved hermeneutikken kan være et slikt grep. Åpenhet for tekstenes historisitet, tradisjon og virkningshistorie, men også til kritisk bevisstgjøring rundt egen situasjon, kulturell bakgrunn og forventninger kan bidra til horisontsammensmeltning mellom tekstens horisont og fortolkeren og dermed forståelse.

Et erkjennelsesfilosofisk perspektiv som Gadamers og Heideggers filosofiske hermeneutikk og fenomenologi, er relevante utgangspunkter for tverrestetiske og historiske tekstanalyser fordi tilnærmingene argumenterer for at det utforskende subjekt ikke kan atskilles fra det utforskede objekt (Dahlager & Fredslund, 2012, s. 157). Det betyr at tekstvalget ikke kan og bør velges vilkårlig, men nøye velges ut for et didaktisk formål.

Det er ikke bare verbalspråklige tekster som er utgangspunkt for analysen, men også kunst som kilde til erfaring. Heidegger knytter som Gadamer, det historiske bakteppet vi er del av til vår forforståelse og fordommer i møte med fortolkningsobjekt. Kunsten er kommunikasjon og del av en historisk og kulturell kontekst. Kunstens essens er også at den unnviker bestemte funksjoner ved at den har en påstandskarakter som vanskelig lar seg måle eller etterprøve. Kunsten har en særlig epistemologisk funksjon, noe Heidegger skriver om i essayet «Kunstverkets opprinnelse»: «Kunstverket er riktignok en laget ting, men utover dette uttrykker det noe annet enn det den blotte og bare ting selv er, *állo agoreúei*. Verket offentliggjør noe annet enn seg selv; det er allegori.» (Heidegger, 2000, s. 11). Kunst kan på en særlig måte åpne for meningsskaping gjennom kunsterfaring som en hendelse. Tekstene i denne oppgaven undersøkes som grunnlag som estetiske læremiddel og med bakgrunn i ulike erfaringer, og derfor er Heideggers syn på kunstens epistemologiske funksjon relevant i sammenkoplingen av fenomenologi og kunst.

3.2 Fenomenologisk tilnærming til diktet og maleriene

Valget av en fenomenologisk tilnæringsmåte er basert på retningens epistemologiske grunnsetning om observasjon og sansing gjennom et førstepersonmøte i en her-og-nå-situasjon. Og skiller seg da fra kontekstualiseringen i det hermeneutiske fortolkningsperspektivet. Det er mine opplevelser som subjekt som er viktige i fenomenologien. Fenomenologien som vitenskapsfilosofi handler om at bevisstheten kjennetegnes ved dens rettethet mot noe, det Edmund Husserl (1859-1938) kaller intensjonalitet (Halvorsen, 2003, s. 3). Forståelse av at forholdet mellom bevisstheten og verden kan klargjøres gjennom en fenomenologisk tilnærming, bygger på Husserls bevissthetsfilosofi. Intensjonalitet er et kjennetegn ved den menneskelige bevissthet og et begrep Husserl bruker om menneskets oppmerksomhet mot det man tenker, føler og ser gjennom sin bevissthet (Halvorsen, 2003).

I min interaksjon med diktet og verkene inntar jeg en åpen, innlevende og utforskende innstilling. Det er gjennom persepsjon i møtet med verkene, mine erfaringer, opplevelser, forestillingsbilder og følelser danner grunnlag for videre bearbeiding og refleksjon gjennom bevisstheten. Prosessen er definert ved en vekselvirkning mellom innlevelse og refleksjon, og kjennetegnes ved det midlertidige. Fantasien settes i spill ved stimulansen diktet og maleriene kan åpne for gjennom flertydighet og ulike uttrykkslag. Ved å velge perspektiv for bevissthets rettethet, kan det gjennom opplevelse og persepsjon dannes et utgangspunkt for systematisering av det sansende for bevisstheten. Fenomenet er betinget av bevisstheten som erkjennende (Halvorsen, 2003, s. 3). Bevisstheten kan utvikles og å skape bevissthet *om* noe er en måte å beskrive

fenomenologisk tenkning på (Skjerdingsstad, 2012, s. 66). Det som kommer til syne for en. Det er forholdet og samspillet mellom det jeg sanser og måten bevisstheten strukturerer sansedataene på som er viktig (Halvorsen, 2003, s. 3). Hva vi retter vår intensjonalitet mot, er avhengig av vår oppfattelse gjennom persepsjon og noe som styrer våre forventninger.

Den franske filosofen og fenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1908- 1961) var elev av Husserl og utviklet fenomenologien til en kroppsfilosofi med utgangspunkt i kroppens og sansenes betydning. Kroppen kan gjennom sin sanselighet, perseptuelle evne og det Merleau-Ponty kaller «å være *til* verden» utgjøre en taus forutsetning for bevisstheten da kroppen er i et pre-objektivt og pre-refleksivt forhold til sin omverden, et forhold som er intensjonalt (Østerberg, 1994, s. VIII). Merleau-Ponty mener at kroppens sanseorganer er aktivert for å forstå verden på et prerefleksivt nivå som går forut for refleksjonen og er i vekselvirkning med den, og han er den som først og fremst har rettet oppmerksomheten mot den betydning kroppen og sansene har for persepsjon og forståelse (Skjerdingsstad, 2012, s. 66).

Det oppstår et skifte fra en pre-refleksiv til en refleksiv modus når kroppen går fra å erfare felt av pre-objektive fenomen til, når refleksjon inntreier, objekter (Østerberg, 1994). Ideen er å gjøre kroppen bevisst på noe, et fenomen, til at fenomenet fremstår som noe mer avgrenset og som da kan utvikles videre for bevisstheten. Språkliggjøring og objektivisering gjennom analysebegrep kan systematisere førstepersonsopplevelser og sanseopplevelser, men forskeren må sette sine forventninger og forforståelse i parentes ved å innta en åpen holdning gjennom en fenomenologisk reduksjon (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 229). Erfaringsgrunlaget som gis gjennom persepsjon og sansing og som da på et førbevisst plan er deskriptive, kan danne grunnlag for erkjennelser på et høyere bevissthetsnivå. Det som er mulig er å ta utgangspunkt i sanseopplevelsen og reflektere over den. I en fenomenologisk tenkning henger bevissthet, kropp og omgivelser sammen (Skjerdingsstad, 2012, s. 68).

Vår persepsjonsevne gjør det mulig å skille ut noe for vår oppmerksomhet som figur mot bakgrunn, men hva som vår oppmerksomhet velger å rette sin konsentrasjon mot krever også en bevissthet om at noe er verdt å legge merke til. Persepsjonen kan struktureres gjennom bevisstgjøring til aktivt å velge perspektiv for på den måten å utvikle persepsjonen til å fungere som en fokaliseringsmekanisme. Å se, eller lytte er å persipere, men hva persepsjonen skiller ut som relevant for bevisstheten handler også om at man bare ser det man har bevissthet om som noe betydningsfullt, og noe som kan angå persepsjonen. Analysebegrepene jeg bruker i denne undersøkelsen er tenkt som begrepsapparat som grunnlag for fokalisering gjennom konkretisering og strukturering av persepsjonen.

Med utgangspunkt i et estetikkbegrep om sansekunnskap i betydning av det greske ordet, *aisthesis*, vil estetikk med Merleau-Pontys fenomenologi kunne dreie seg om erkjennelse gjennom kroppens sansing av omverden. Prosessen fra det pre-refleksive til det refleksive kan gi oss noe å undersøke gjennom at vi som sansende kropp former objekt. Hørselen er en sans som gjennom en rettethet mot diktets rytme, tempo og ordenes klang som estetiske objekt i vekselvirkning med bevisstheten, kan systematisere opplevelsen og sette ord på det sansende gjennom analysebegrepene.

I møtet med maleriene er det gjennom blikket, synssansen, man opplever, men også taktile erfaringer gjennom det haptiske systemet, og visuospatiale evner som erfaringer med romfølelse, bidrar inn i opplevelsen. Persiperingen er multisensorisk. Persepsjonen kan struktureres ved å velge ut perspektiv som grunnlag for strukturering og bevisstgjøring og er en metode for å utvikle vår evne til å skjelne og bevisstgjøre vårt sanserepertoar i møtet med diktet og maleriene i denne oppgaven.

I et møte med et verk er det vekselvirkning mellom kroppen som sansende og bevisstheten og bevisstheten og omverden eller verket. Kroppens forhold til omverdenen er eksistensielt hos Merleau-Ponty (Østerberg, 1994, s. VIII). Sanseapparatet er ikke vilkårlig sammensatt, mener Merleau-Ponty, «Kroppen kan ikke sammenlignes med en fysisk genstand, men snarere med en kunstværk.» (Merleau-Ponty, 1994, s. 107). Analogien med et kunstverk kan beskrive subjektet/kroppen som konstruerer betydninger av det opplevde i en vekselvirkning av vurderende handlinger som inkluderer flere sanser samtidig. «Forbindelsen mellom de enkelte dele af vor krop og de enkelte dele af vor visuelle oplevelse fuldbyrdes således ikke kumulativt skridt for skridt.» (Merleau-Ponty, 1994, s. 106). Kroppens deler står i et indre forhold til hverandre i et helhetlig samspill (Østerberg, 1994, s. VIII). Sansing kan derfor inngå i helhetlighetsorienterende prosjekt som det subjektive møte med et verk.

Elise Marie Halvorsen, Professor emerita ved Institutt for estetikk ved USN, skriver i artikkelen: «Estetisk erfaring» om filosofen Roman Ingardens fenomenologi som omfatter subjektets opplevelse og erfaring med estetiske fenomen som kunst (Halvorsen, 2003, s. 3). Det er relasjonen mellom kunstner, kunstverk og mottaker og den interaksjon av estetisk verdifulle kvaliteter som kunstneren kan legge til rette for gjennom sin konkretisering, som er viktig for Ingarden (Halvorsen, 2003, s. 4). Kunstnerens intensjonale aktivitet i skapelsen av verket kan oppleves og nyskapes i mottakerens møte med verket som estetisk objekt, og gjennom verkets åpenhet kan det utløses et spillerom for å kunne innta ulike perspektiv hos betrakteren (Halvorsen, 2003, s. 4). De estetiske verdiene i det konkrete kunstverk er noe som kan oppleves hos kompetente skjønnere og

intersubjektivitet er mulig i møte med et innhold dersom man velger å møte de samme konkretisjoner (Halvorsen, 2003, s. 8).

Den estetiske verdien må imidlertid vurderes ut fra en *spesiell* analyse av hvert enkelt kunstverk, ved å se på kunstverket som intensjonalt og formet som en selvstendig gestalt, og ifølge Ingarden består alle kunstverk av flere sjikt og et polyfont mangfold i sin oppbygging og virkning (Halvorsen, 2003, s. 5). Halvorsen beskriver prosessen i utviklingen av estetiske erfaring ved at den bygger på tre element i møtet med kunstverket, det første er det emosjonelle som følelser verket vekker, det andre det aktivt skapende og passivt mottagende der betrakteren konstruerer en kvalitativt strukturert helhet i dannelse av den estetiske gjenstand, og den siste er en mottagende fase der betrakteren gjennom et behov for kontemplasjon og fordypelse kan ta inn kvaliteter og intensjonale følelser som skaper det verdifulle objekt (Halvorsen, 2003, s. 10). På bakgrunn av estetiske opplevelser og erfaringer, er det mulig å utvikle en estetisk erkjennelse som grunnlag for å vurdere og si noe om verdier og det estetiske objekt (Halvorsen, 2003, s. 10).

I etterordet til Martin Heideggers *Kunstverkets opprinnelse* skriver forfatterne: «(...) kunst er skapen, og som skapende er mennesket et ledd i den samme prosess i hvilken væren frembringer seg selv. Som skapende står mennesket ikke på utsiden og i motsetning til det værende, men er delaktig i det værendes frembringelse» (Heidegger, 2000, s. 138). Heidegger så på kunst som en særlig form for væren. Kunstverket skal tale gjennom meg, og det er det Heidegger mener med at kunstverk er *verk* og ikke en gjenstand (Heidegger, 2000, s. 154). Heideggers tenkning ser kunstverket som noe værende som avdekker væren og det er verket som bestemmer relasjonen til subjektet (Heidegger, 2000, s. 149). Heidegger er ikke interessert i kunsten som kulturelt fenomen, men maner heller til ettertanke om hva den kan være «når den er i stand til å formidle de mest verdifulle og høyeste forestillinger om verden og oss selv» (Heidegger, 2000, s. 136).

Hvordan den subjektive erfaring kan argumenteres for i en forskningssammenheng kan forankres i begrepet intersubjektivitet. Tar vi utgangspunkt i Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, der sanseapparatet er det medierende mellom den ytre verdens stimuli og bevisstheten, og det faktum at alle mennesker deler det samme sanseapparatet, kunne det tilsi at det er mulig å skape et grunnlag for en undersøkelse og noe som kan danne grunnlag for intersubjektivitet. Vi deler også den samme historiske situasjonen, den utgjør livsverdenen tekstene erfares på bakgrunn av og er noe som muliggjør intersubjektivitet (Halvorsen, 2003, s. 3).

I den lærerfaglige analysen av verkene er det mine subjektive assosiasjoner og opplevelse på bakgrunn av erfaring og konnotasjoner som er grunnlaget. Det fenomenologiske ståstedet er det opplevelsesmessige ved førstepersonmøtet med tekstene. Stemninger, spenninger og forestillinger som den første gjennomlesing bringer fram, kan danne grunnlag for videre arbeid og analyse. Vår

felles historiske og kulturelle bakgrunn kan bidra til at forventningene og perspektivet fenomenet observeres ut fra, har noen fellestrekk, men det kan også bety at ulike personer kan oppfatte fenomenet ulikt.

Adaptasjonsanalysen har et sosialsemiotisk perspektiv og begrep fra kognitiv litteraturredidaktikk som i hovedsak er grunnlaget for en kognitiv analyse av diktet, men verkenes kultur- og situasjonskontekst har også vist seg å være relevant slik som det interarterielle samspillet mellom verbaltekst og lydlige fenomen er det. I analysen av maleriene tar jeg utgangspunkt i begrep fra sosialsemiotikken gjennom en multimodal analyse. Til slutt sammenlignes diktet og maleriene. Disse analytiske tilnæringsmåtene blir beskrevet nærmere i de følgende avsnittene.

Systematisering av analysene er grunnlaget for å forstå fenomenenes og kunstobjektets vesen som estetiske og semiotiske ressurser som grunnlag for meningsskaping og som grunnlag for en forståelse av tekstenes didaktiske potensiale. Lesemåtene jeg bruker som del av analysen angir trinn i prosessen og analysemetodene og begrepene har en fokuserende funksjon for oppmerksomheten og grunnlag meningsskapingen. Dannelsesmålene og læringen kan bidra til at elever kan få en forståelse av kognitiv analyse der egen sansing og kroppens erfaring er grunnlag for bildeskjemaer inn i tekstene og at analysebegrepene kan bidra til å språklig-gjøre egne erfaringer og gjøre dem mulig å dele med andre gjennom utvikling av en norskfaglig sekundærdiskurs.

3.3 Kognitiv analysemetode

Thomas Illum Hansen argumenterer for at læreren bør gjøre en lærerfaglig kognitiv analyse av teksten som estetisk læremiddel som grunnlag for å vurdere tekstens didaktiske potensiale. Hansens modell kombinerer kognitive analyser og fenomenologiske fortolkningsstrategier på bakgrunn av Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk (Hansen, 2011, s. 107). Læreren må være bevisst sin egen fortolknings- og erkjennelsesprosess og kategoriale dannelse hevder Hansen (Hansen, 2011, s. 105). En lærerfaglig analyse av diktet og maleriene som estetiske læremiddel krever at jeg som lærer klarer å forholde meg til egen analyse og prosess på en didaktisk distansert måte. Hensikten er å utforme et undervisningsforløp som legger til rette for elevens egne estetiske opplevelser og fortolkningsprosesser gjennom innlevelse og refleksjon (Hansen, 2011, s. 104) og skiller seg dermed fra litterære analysemodeller.

Sjangre viser til leserforventninger i leserens møte med en tekst. Det handler om en førlesingsprosess og hvordan man aktiverer sin forforståelse i møte med teksten. Første fase i møtet med tekstene vil være en åpen innstilling til den stemning og opplevelse tekstene kan åpne for.

Som grunnlag for å styre leserens oppmerksomhet i en kognitiv analyse vil begrepene *topologi*, *metonymi* og *metafor* bidra til at leseren kan danne seg et bilde av diktets delelementer. Det er de erfaringsskjemaer som aktiveres ved begrepenes overbestemthet og at leseren kjenner de skjemaene som aktiveres i teksten (Hansen, 2011, s. 69).

De ulike skjemaene består av et kraftdynamiskskjema som handler om at en figur, protagonist, står i et kraftdynamisk forhold til en antagonist og knyttes til erfaringer med med- og motvirkende krefter (Hansen, 2011, s. 84). Andre skjema er del/helhet, beholder-skjemaet, senter-periferi-, figur-bakgrunn-, opp-ned-, og vei-skjemaet som utgjør et horisontalt bevegelsespotensial. Del/helhet er vår erfaring med å være en organisk helhet, beholder-skjemaet av å ha et indre og et ytre. Senter-periferi omhandler å være bundet til et bestemt perspektiv, figur/bakgrunn er evnen til å skille ut et fenomen i forhold til en bakgrunn, og kan ikke bare knyttes til sanseerfaringen, men også til en mer abstrakt forståelse knyttet til gjenstanden som referent og referanseramme. Opp/ned-skjemaet tar utgangspunkt i vår erfaring av å være vertikalt oppreist (Hansen, 2011, s. 76), men kan også knyttes til mer abstrakte fenomen som vekst og nedgang. Formålet med skjemaene er at de utgjør konkretiseringer i leseakten som grunnlag for å kunne arbeide med de tomme plassene i teksten.

Den topologiske gjennomlesingen er den første. Topologi er tid, rom og bevegelse. Den andre er kontekstualisering gjennom metonymi og handler om likhet mellom fenomener. Gjenlesingen er det metaforiske nivået. Til slutt er det fokuslesing som grunnlag, en didaktisk lesing med tanke på å utvikle aktiviteter for en elevsentrert og prosessorientert lesing.

Førlesingsfasen hos Hansen dreier seg om valg av tekst og begrunnelse for det. Begrunnelse kan være læreplaner, sjanger, elevforutsetninger, og rammefaktorer. Det er de forutsetninger og den konteksten som det didaktiske arbeidet med tekstene styres av.

Den første gjennomlesingsfasen vil være knyttet til tekstens stemning. Det er vår tause og kroppslige erfaring med ulike stemningsleier som oppmerksomheten knyttes til og som aktualiseres i den første fasen. Metodisk vil det si at jeg først leser diktet leserorientert, gjennom et kognitivt og fenomenologisk nivå (Hansen, 2011, s. 91) der førstepersonsmøtet betyr at teksten analyseres innenfra og ut. Sanseopplevelser og assosiasjoner gjennom stemninger som grunntonene i diktet, som klang og rytme, danner utgangspunkt for tolkningen.

Her vil innstillingen være på å fornemme hvordan tekstens ulike deler er stemt i forhold til hverandre, motsetninger og likheter. Det er en opplevelserettet lesemåte der leseren kan gi uttrykk for egne assosiasjoner og forestillinger. En slik lesemåte krever innlevelse og engasjement og åpner for divergerende tenkemåter fordi tenkemåten ikke skal begrenses av hva som er riktig eller galt, men målet er å gi språk til det sansede og få frem skjulte erfaringer. Prosessen er intuitiv og skal gi

et grunnlag for den neste lesemåten som er mer analytisk. Stemning og erfaringskjemaer vil være utgangspunkt for neste trinn.

Neste trinn er gjenlesingsfasen. Etter første gjennomlesing leses teksten en gang til. Med gjenlesingen er målet å få en analytisk avstand til den første gjennomlesingens påvirkning. Gjenlesing gjøres på bakgrunn av tekstens topologi, metonymi og metafor. En topologisk gjenlesing vil bety at man ser på topologien i teksten og hvordan den er med på å styre opplevelsen. Også hvordan grammatikken er brukt for å fremstille tekstens innhold er et språklig trekk man ser på. En metonymisk lesing vil si å velge ut enkeltord og leksikalsk innhold som kan få leseren til å aktivere begrepsskjemaer. Disse styrer leserens slutninger og krever også bakgrunnskunnskap. Her er det kontekst og hvilke kontekster læreren kan trekke inn som støtte for elevene i deres arbeid som er viktige. Gjennom en kontekstorientert lesemåte leses teksten utenfra og inn, med utgangspunkt i tekstens historiske kontekst og leserens aktuelle kontekst. Tanken er at den historiske konstruksjonen som teksten er en del av, også er preget av leserens egne aktuelle kontekster (Hansen, 2011, s. 91). Det blir en vekselvirkning mellom arkivering av teksten inn i historien og aktualisering i elevens kroppslige erfaringsverden. Den didaktiske legitimeringen handler ifølge Hansen både om å få kjennskap til de historiske hendelsene gjennom å åpne seg for fremmede erfaringshorisonter, og å utvikle elevenes tro på egne sanseopplevelser og utvikling av språkliggjøring av estetisk og sanselig erfaring (Hansen, 2011, s. 92).

Tre begrepsskjemaer som er aktuelle i en metonymisk lesing er *stereotyper* som er typiske egenskaper og handlinger som kjennetegner karakterer, *script* som handler om typiske roller, handlingsmønstre og rekvisitter, og *scenarier* som typiske romlige element og relasjoner (Hansen, 2011, s. 123).

Siste fase er fokuslesing. En tekstorientert lesemåte er analytisk og konsentrerer seg om å velge ut analyseelement. I denne lesemåten er det språklige trekk, grammatikk og formelement i teksten som er viktige.

Denne modellen skal danne grunnlag for den didaktiske lesingen som er planlegging av et elevsentrert tekstforløp der prosessen er: inn i teksten, i teksten og ut av teksten. Den lærerfaglige lesingen skal gi læreren grunnlag for å kunne lage oppgaver og spørsmål til teksten med utgangspunkt i tekstens topologi, metonymi og metaforikk og tekstens underbestemthet og overbestemthet.

Jeg har i stor grad forholdt meg til Hansens oppsett for en lærerfaglig analyse som en overordnet ramme for både diktet og maleriene. Men jeg har nedtonet den litteraturhistoriske arkiveringen, og ser heller på den kulturhistoriske konteksten verkene kunst- og litteraturtematisk er del av. Tematisk er Holocaust et felles omdreiningspunkt, og hvordan det kommer til syne gjennom det

intertekstuelle er et av målene for adaptasjonsanalysen. Det er i større grad den historisk situerte situasjonen som konstituerer verkene og hvordan temaet kan trekkes inn i elevenes samtid gjennom aktualisering jeg har vært interessert i.

Maleriene analyserer jeg med begrep fra multimodal analyse. Samlet er begge tekstene gjenstand for en lærerfaglig analyse og er også den overordnede rammen for analysen av maleriene. Begge analysemetodene åpner for å utvikle en prosessorientert arbeidsmåte ved å trekke inn elevens erfaringsbakgrunn, kontekst og et dialogisk fortolkningsfelleskap. Analyser danner grunnlag for å skissere hvordan det kan legges til rette for elevers arbeid med tekstene og arbeid med adaptasjonsanalyse av verkene. Siste del av prosessen handler om et tenkt opplegg der elever skaper en multimodal presentasjon av et minnested etter Holocaust. På bakgrunn av analysene av uttrykkenes bruk av ulike modaliteter som semiotiske ressurser, kan det også bidra til å gi elever begreper som grunnlag for perspektivering av tekstene inn i elevens egen samtid. Metaspråk om modale ressurser kan danne utgangspunkt for elevers egen skapende aktivitet og bedre deres evne til å uttrykke seg. Et slikt syn ligger i Klafkis kritisk-konstruktivt dannelsesbegrep og kan handle om å utvikle elevens stemme.

3.4 Presentasjon av begrep for multimodal analyse

Bakgrunnen for valg av multimodal analyse som analyseverktøy, er at også kunstbildet og diktet kan analyseres som multimodale tekster og ses i sammenheng med elevers dannelse inn i et samfunn der kunstuttrykk er del av den demokratiske institusjonen. Jeg har tidligere introdusert sosiosemiotikk som teorigrunnlag for meningsskaping. Kulturkontekst og situasjonskontekst er del av den sosiale og kulturelle sammenhengen diktet, og maleriene inngår i. Kulturhistorisk analyse utgjør en del av rammeverket i analysen. Bakgrunnskunnskap om biografi og historisk kontekst utgjør da element som del av analyse og tolkning.

Det er de to metafunksjonene, den *representative* og den *interpersonelle* jeg ønsker å belyse gjennom analysen av diktet og maleriene. Og hva som er det mulige meningsskapende i modaliteter som semiotiske ressurser er noe analysen søker å avdekke, og hvordan samspillet mellom de ulike modalitetene fungerer sammen. De ulike modalitetene og semiotiske ressursene har ulik oppgave i formidlingen av et innhold.

Innledningsvis i analysen av maleriene gjør jeg rede for kommunikasjonssituasjonen, kulturell kontekst og situasjonskontekst.

Som ved kognitiv analyse vil første trinn være en leserorientert tilnærming. Stemningen og en beskrivelse av de ulike delene maleriene består av er en fenomenologisk tilnærming og et førstepersonmøte med tekstens horisont.

Neste trinn vil være å trekke inn analysebegrep fra multimodal analyse. Det er modalitetene, *format, perspektivvinkel, bildeutsnitt, motiv, farge, tekstur, komposisjon, og typografi* jeg bruker.

I den *ideasjonelle* metafunksjonen er det hva maleriene kommuniserer om verden analysen ønsker å avdekke. Målet med analysen av den *interpersonelle* funksjonen er samspillet mellom verk og betrakter og er relasjonell og ser på hvordan relasjonen etableres. Her tar jeg for meg modalitetene: *format, bildeutsnitt, perspektivvinkel, tekstur og materialitet, farge, og skrift*. Den interpersonelle metafunksjonen står i et forhold til dimensjonen, *felt* i situasjonskonteksten. Og det er hvordan strategier for å oppnå nærhet eller distanse i relasjonen mellom avsender og mottaker etableres i situasjonskonteksten som del av å dempe eller understreke maktforhold.

Gjennom metodevalget søker jeg å gjengi og beskrive virkeligheten på en deskriptiv, pålitelig, etterprøvable og systematisk måte med utgangspunkt i de rammene jeg beskriver. Valg av to analysemetoder og en adaptasjonsanalyse gjør det noe komplisert. Men jeg håper at de samlet kan gi et bredere bilde av meningspotensialet i verkene og kanskje også kunne danne grunnlag for å trekke ut enkelte analyseelement knyttet til disse tekstene spesielt.

3.5 Fremgangsmåte for adaptasjonsanalysen

I adaptasjonsanalysen sammenligner jeg hvordan tematikken formidles i diktet gjennom sanseopplevelsen, det verbalspråklige, intertekstuelle og lydige samspillet, med hvordan den formidles i maleriene som uttrykksform. Målet med sammenligningen er å få fram ulikheter og likheter i medieringen av tema og budskap. En adaptasjonsanalyse som metode kan vise om adaptasjonen utvider temaet og den historiske konteksten fra verk til verk og i det enkelte verk.

Først vil jeg sammenligne kulturkontekst og situasjonskontekst der jeg trekker inn historisk kontekst i et sosialsemiotisk perspektiv. Det vil det være relevant å sammenligne hvordan valg av semiotiske ressurser og bildeskjema trekker inn historisk kontekst og kulturkonteksten verkene er del av og hvilke diskurser som det refereres til.

Hvordan de ulike medieringene etablerer relasjon med leser og betrakter er også noe som jeg sammenligner gjennom den interpersonelle og *relasjon* i situasjonskonteksten. Som analysemetode vil jeg ta utgangspunkt i analyse spørsmål knyttet til ulike analyseelementer ovenfor som danner sammenligningsgrunnlag. Det neste nivået vil jeg dele opp i det som har med representasjon å gjøre. I diktet vil det være det *topologiske* og *metonymiske* nivået og i maleriene *representasjon*.

Tempo og rytme i diktet er del av det topologiske nivået og kan sammenlignes med malerienes komposisjon og statiske uttrykk. Bruken av deltakere og verbprosesser i diktet utgjør også del av det topologiske, og om diktets handlinger kan gjenfinnes i maleriet eller ikke vil også være et sammenligningsgrunnlag.

Hvilke områder er representert i diktet og hvilke er representert i maleriene? Hva slags relasjon etableres med betrakteren/lytteren?

Diktet har flere språklige bilder og et spørsmål vil være om disse gjenfinnes i malerienes ikonografi. Hvordan er det intertekstuelle representert i diktet sammenlignet med maleriene?

Diktet og maleriene er del av modernismen og har et symbolsk og ekspressivt formspråk. Hvilke symboler og metaforer finner vi i diktet og gjenfinner vi disse i maleriene?

Til slutt vurderer jeg hvordan tema og budskap er formidlet i diktet sammenlignet med maleriene.

3.6 Diskuterende oppsummering for valg av forskningsdesign og metodologi

Oppgavens svakhet når det gjelder relevans for norskfaget er mangel på empiriske data som ved klasseromsforskning med utgangspunkt i tekstene. Tolkningen er påvirket av mine fordommer og vil kunne få andre resultat gjennom andres tolkninger.

Den ytre validiteten handler om generalisering. Tolkningen er av verkene som unike tekster og tolkningen er én av flere mulige og avhenger av hvilke analysebegrep verkene analyseres med. Tolkningen ses imidlertid i lys av andre relevante kilder og kompetente tolkninger av verkene og på den måten ønsker jeg å få en så gyldig fortolkning som mulig.

Analysebegrepene og deres gyldighet er del av den indre validiteten. Den indre validitet er diskursens og begrepenes tilstrekkelighet og i hvilken grad argumentasjonen og metodevalget samsvarer med teorigrunnlaget. Systematiseringen, fremgangsmåten og rekkefølgen i metodedelen mellom analysedelen og tolkningen utgjør del av reliabiliteten og om det er mulig å etterprøve prosessen.

Målet med denne kvalitative undersøkelsen er ikke å generalisere, men snarere å trekke ut informasjon og beskrive kvaliteter ved de fenomenene jeg undersøker. Det er det unike ved tekstene, konteksten og helhetsforståelsen i et didaktisk perspektiv som har vært mitt mål. Tekstvalget og den didaktiske legitimeringen håper jeg kan utfordre forforståelsen og anspore til lærefaglige analyser av tekster med tanke på undervisning og lærerens kreative mulighetsrom til innholds- og metodevalg. Tekstene i denne oppgaven er eksempler, men kan kanskje også vekke interesse og inspirere til bruk i undervisning.

4 Analyse

4.1 Presentasjon og kontekstualisering som førlesning

Diktet «Dødsfuge» og maleriene *Margarete* og *Sulamith* er i denne delen gjenstand for en analyse. I vg3 har elevene erfaring med romantikken som epoke, samt diktanalyser og bildekunnskap fra vg1 og vg2. Kunst- og litteraturhistorisk er diktet og maleriene del av den vesteuropeiske kanon og begge er eksempler på et symbolsk og ekspresjonistisk formspråk og modernisme. Romantikken, og spesielt verk fra den tyske romantikken, er element som diktet og maleriene refererer til.

Tekstene som analyseres i denne oppgaven er internasjonalt kjente. Paul Celan er ifølge Øyvind Berg en av århundrets mest omskrevne forfattere (Berg, 2005, s. 362). Anselm Kiefer reaktualiserer diktet i de to maleriene, *Sulamith* og *Margarete* (Lauterwein, 2007, s. 15).

4.1.1 Kulturell kontekst, Anselm Kiefer og Paul Celan

Maleren Anselm Kiefer ble født i Donaueschingen 8.mars 1945. Hans generasjon tilhører det som blir kalt den andre generasjonen, de som ikke selv hadde del i den andre verdenskrigen, men som får sin identitet som tysk preget av krigen og Holocaust (Lauterwein, 2007, s. 23). Ifølge den sveitsiske kunsthistorikeren Andréa Lauterwein, ble det i Tyskland rett etter krigen innført en ny identitet som hadde som mål å kutte båndene til den tyske tradisjon og den nazistiske fortiden og på den måten ble det lagt en lokk på minnene knyttet til krigen og historien ble blokkert vekk både som del av samtalene i familien, og mellom generasjonene (Lauterwein, 2007, s. 23). Tausheten knyttet til krigen og minnesgapet hindret utformingen av en kollektiv skyld og et individuelt moralsk ansvar (Lauterwein, 2007, s. 24).

Kiefer vokste opp i et nasjonalt identitetsskifte der tausheten knyttet til den nazistiske fortiden og representasjoner påvirket kunstnerens uttrykksmåter fra det monumentale og figurative som rådet under nazismen, til det abstrakte som de okkuperende styrkene tok med seg (Lauterwein, 2007, s. 24). Kiefer var som flere tyske kunstnere født etter krigen, kritisk til denne plutselige erstatningen av «myten om tysk kunst» til fordel for «myten om vestlig kunst» (Lauterwein, 2007, s. 24). Han var kritisk til det formalistiske synet på kunst og så det i sammenheng med «Zero hour» som hadde 1945 som år null, og som på samme tid skulle utradere alle kollektive minner fra 1933-1945 (Lauterwein, 2007, s. 24). Kiefer ønsket å gjenskape historien, det vertikale dannet et utgangspunkt for temaet han etter hvert som kunstner tok tak i. Som maler uttrykker han seg i et nyekspresjonistisk formspråk som oppsto i Tyskland og Italia som et oppgjør med den nære fortiden (Koefoed, 1998, s. 170). Det ble utviklet en følelsesladet kunst i formspråket til «entartet»

kunst som hadde utfordret naziststyrets kunstsyn under krigen (Koefoed, 1998, s. 170) og som da var forbudt.

Å lage et grunnlag for en ny kultur kan ikke skje uten at man tar tak i det som har skjedd tidligere (Lauterwein, 2007, s. 28). Kiefer ville gjenskape historien på bakgrunn av et manglende kollektivt minne og han fikk internasjonal oppmerksomhet på den 39. biennalen i Venezia 1980 (Baque, 2016). Kiefer var del av gruppen «Les Nouveaux Fauves» ledet av Joseph Beuys, og arbeidet for å løfte sløret som lå over den tyske katastrofen og så det som sitt moralske og historiske ansvar å konfrontere den nazistiske fortiden og erkjenne Holocaust (Baque, 2016, s. 44).

I 1981 ble han kjent med diktene til Paul Celan og begynte å male dem (Baque, 2016, s. 49). Diktet «Dødsfuge» avslutter med linjene: «ditt gyldne hår Margarete/ditt askegrå hår Sulamitt». Disse linjene er utgangspunkt for titlene til maleriene av Kiefer og danner sammen med andre element referanser til Holocaust gjennom diktene.

Målet til Kiefer er å dekonstruere, ødelegge og vanære mytene smittet av falske tyske verdier for der igjennom å gi rom for gjenfødelse av nye myter (Baque, 2016). De litterære referansene, form, farge og det materielle utgjør sammen med motiv, referanser som grunnlag for historiefortellinger. Formspråket er halvabstrakt, utpreget stofflig og materielt der det er tegn på at materialene har gjennomgått prosesser som å forbrennes til aske. Symboler og materialitet er satt sammen på måter som gir rom for betrakterens medskapning, men som også krever aktiv kontekstualisering og kunnskap om historien for å få mer innsikt i verkenes mening. Oppsummert kan man si at oppmerksomheten rettes mot sitat og litterære referanser, ofte arkitektoniske motiv, organiske materialer, prosesser, forfall, melankoli og destruksjon.

Det dialogiske med andre kunstverk er sterkt til stede i Kiefers kunst. Under en forelesning i Louvre 2017 skal han ha uttalt: «Jeg føler jeg står i en ubrutt dialog med poeter og andre kunstnere, både levende og døde» (Rainer, 2019, s. 13).

Kiefer gransker gjennom sine verk den tyske fortiden med et kritisk blikk, asken som material viser indeksikalt til en prosess som kan vekke minner om sensurering, burning av bøker og språklig undertrykkelse i de tyskokkuperte områdene og som til slutt ender i folkemord (Rainer, 2019, s. 16). Kiefer tematiserer relasjonen mellom identitet, språk, litteratur og kultur ved å trekke inn sin egen bakgrunn og nazismens appropriering av kultur. Ved å alludere til Paul Celans dikt, «Dødsfuge», spinner Kiefer videre på Celans gest til de litterære forbildene i diktet og Paul Celans innføring av hebraiske ord inn i en tysk kultur som ville utslette den (Colard, 2019, s. 35).

«Dødsfuge» ble først skrevet på rumensk og utgitt i Romania i 1947 og senere på tysk og oversatt til norsk av flere forfattere, blant annet: Øyvind Berg, Hans Olav Hauge, Jan Erik Vold og Georg Johannesen. Paul Celan het opprinnelig Paul Antschel. Han ble født i 1920 i Tsjernivtsi,

tidligere Romania, nå en del av Ukraina. Familien var tyskspråklige jøder i det som opprinnelig var en østlig provins av Habsburgmonarkiet. Foreldrene døde i en tysk konsentrasjonsleir i Ukraina under krigen og i et brev til Ingeborg Bachmann 12.11.1959, beskriver Celan diktet som en gravskrift og en grav (Berg, 2020, s. 352). Selv var han i en arbeidsleir for menn i Romania frem til februar 1944 (Berg, 2005, s. 343). Lyriker Karin Haugane skriver i essaysamlingen: *Språk og erfaring*, at Celans tematikk er knyttet til det meningsløse i det menneske- og kunstfiendtlige i ideologien som i en periode hadde overtaket i Europa (Haugane, 2020, s. 176). Morsmålet var tysk, det som gjennom nazistenes raseideologi ble fiendens språk, samtidig var det høytyske det litterære språket og de tyske klassikerne moren hadde introdusert ham for (Haugane, 2020, s. 178). Paul Celan kunne flere språk, men valgte å bruke morsmålet tysk i poesien. Celan bodde etter krigen i Paris hvor han underviste i gammelgermansk og jobbet som oversetter og dikter frem til han tok sitt liv i 1970.

«Dødsfuge» er del av tekstsamlingen i *Tema*, læreboka i norsk vg3, s. 413 sammen med en kort omtale av Paul Celan s. 103 (Jansson, Kristoffersen, Krogh, & Michelsen, 2008).

4.2 Analyse av «Dødsfuge»

Øyvind Berg har oversatt Celans dikt i boka *Etterlatt* og det er diktet i den versjonen jeg har tatt utgangspunkt i. Diktet «Dødsfuge» er del av samlingen *Mohn und Gadächtnis, valmue og minne* på norsk, fra 1952. Diktet handler konkret om erfaringen fra en konsentrasjonsleir.

Diktets historiske kontekst er Holocaust og Paul Celans opplevelser fra en arbeidsleir under andre verdenskrig. Formen på diktet er fri og ubunden der gjentakelsene skaper sammenheng, rytme og klang. Diktet er delt i avsnitt i syv deler. De 46 verselinjene er av varierende lengde og uten tegn som komma og punktum. Et symbol-ekspresjonistisk formspråk er trekk som bidrar til å plassere diktet litteraturhistorisk innen modernismen.

Dødsfuge

Svart daggrymelk vi drikker den til kvelds
vi drikker den til middag og morgen vi drikker den om natta
vi drikker og drikker
vi graver en grav i lufta det er ikke trangt der
En mann bor i huset han leker med slanger han skriver
han skriver det mørkner i Tyskland ditt gygne hår
Margarete
han skriver og går ut av huset og stjernene funkler
han plystrer på bikkjene sine
han plystrer jødene fram la oss grave en grav i jorda
han befaler spill nå opp til dans

Svart daggrymelk vi drikker deg om natta
vi drikker deg morgen og middag vi drikker til kvelds
vi drikker og drikker
En mann bor i huset han leker med slager han skriver
han skriver det mørkner i Tyskland ditt gylne hår
Margarete
Ditt askegrå hår Sulamith vi graver en grav i lufta det
er ikke trangt der

Han roper spa dypere dere og dere andre syng nå og spill
han griper til jernet i beltet han svinger det blikket
er blått
stikk spadene dypere dere og dere andre spill opp
til mer dans

Svart daggrymelk vi drikker deg om natta
vi drikker deg til middag og morgen og vi drikker deg til kvelds
vi drikker og drikker
en mann bor i huset ditt gylne hår Margarete
ditt askegrå hår Sulamith han leker med slanger
Han roper spill døden lettere døden er en mester fra
Tyskland
han roper stryk strengene mørkt og stig opp i lufta
som røyk
så får dere grav i en sky det er ikke trangt der

Svart daggrymelk vi drikker deg om natta
vi drikker deg middag og døden er en mester fra
Tyskland
vi drikker til kvelds og morgen vi drikker og drikker
døden er en mester fra Tyskland blikket er blått
han treffer med blykule treffer deg godt
en mann bor i huset ditt gylne hår Margarete
han hisser hundene på oss han gir oss en grav i lufta
han leker med slanger og drømmer om at døden er en
mester fra Tyskland

ditt gylne hår Margarete
ditt askegrå hår Sulamith

4.2.1 Gjennomlesing

I den første gjennomlesingen er det stemningen og det estetisk fremtredende som jeg som lytter og leser stiller meg åpen for. Målet er gjennom en fenomenologisk lesing som et første møte med diktet, å formulere en skisse av teksten som estetisk objekt. Spørsmål som kan stilles i denne fasen er hva registrerer jeg som sansemessige trekk i teksten? Diktet, som originalt er på tysk, ligger på YouTube. Det ble lastet opp dit i 2008 og er et tidligere lydopptak av Celans fremføring (Celan,

paulantschell, 2008). Jeg starter med å lytte til de lydlige kvalitetene som stemmebruk, tonefall, rytme, klang og tempo.

Opplesningen til Celan er suggererende, og dels monoton, men stemmebruken intensiveres underveis. Tonefallet er intenst og manende. Diktet fremføres med stort tempo avløst av korte pauser etter verselinjene og en lengre pause ved overgang til neste avsnitt med stor bokstav. Lengre passasjer leses opp uten pause, noe som tidvis gir et heseblesende inntrykk. Intensiteten og tempoet øker i beskrivelsen av voldshandlingene, men dempes ved de siste verselinjene som skildrer håret til Margarete og Sulamith. Stemmebruken i skildringene av voldshandlingene maner frem en følelse av lidelse og angst. Språkbruken skildrer handlingene tydelig og direkte med bruk av presens og imperativ noe som gir diktet en form for samtidig tilstedeværelse. Som lytter «fanges» man inn i den suggererende stemningen.

Allerede i tittelen blir stemningsleiet satt ved ordet, «dødsfuge» som raskt følges opp av adjektivet «svart» og som gir en mørk klangbunn som grunnlag for opplevelsen. Jeg leser så diktet i norsk oversettelse. Ordvalg som «det mørkner i Tyskland» og «ditt askegrå hår Sulamitt» videre i diktet gjør at den dystre stemningen opprettholdes. Et annet formtrekk er bruken av gjentakelser knyttet til handlinger, «vi drikker og drikker» som gjennom det repetitive fremstår som tvangsmessig. Det tvangsmessige underbygges ved handlingen: «vi graver en grav» og dødsmotivet i tittelen videreføres ved ordet grav. Stedet handlingene foregår på beskrives ikke direkte, men i verselinje 34: «så får dere en grav i en sky det er ikke trangt der» kan underforstått vise til trangboddhet og til konsentrasjonsleiren, men også til brennkamrene og røyken.

Synsvinklene i diktet er flere, «vi» kan representere jødene som gruppe. Gjennom førsteperson flertall representeres det jødiske perspektivet i teksten. Et annet perspektiv er: «han plystrer jødene fram la oss grave en grav i jorda». Et motsetningsforhold oppstår i relasjonen med en annen deltaker, «han». I verselinje 18 står det: «Han roper spa dypere dere og dere andre syng nå og spill». Bruken av imperativ, «spa» og «spill» gir uttrykk for et maktforhold der «han» har makt over hvilke handlinger som skal utføres noe som understrekes ved verbet «befaler». Sammen med verselinje 30: «(...) døden er en mester fra Tyskland» vises det til et maktforhold der «han» har makt til å påføre død.

«Vi», førsteperson flertall, viser til det jødiske som gruppe. «Han» blir fremstilt som entall tredjeperson, noe som gir en distanse, men samtidig individualiserer i motsetning til det jødiske som gjennom bruken av «vi» generaliseres og som gjennom tvangshandlinger, dehumaniseres. Ved å dehumanisere jødene som gruppe, lages et skille mellom «han» og «vi». «Han» som her representerer den nazistiske ideologien, tillegges overmenneskelige egenskaper, makt over liv og

død. Ved å dehumanisere jødene som gruppe skapes det et skille der både overgriper og offer mister sin menneskelighet gjennom sine roller som krenker og krenket.

Det absurde og meningsløse kan illustreres ved manglende kronologi i tidsangivelsene «Vi drikker den til middag og morgen vi drikker den om natta» er en verselinje som gjentas ved å skildre ulike tidspunkt.

Svart daggrymelk er et paradoks som viser til et irrasjonelle ved melk som både et livgivende næringsstoff, men som i denne sammenhengen samtidig inneholder en dødelig gift. Det er et oksymoron, en retorisk stilfigur som består av et substantiv og et adjektiv der to motsigende ideer stilles sammen på en selvmotsigende måte og som logisk utelukker hverandre.

Bevegelsen i tempoet i lesingen av diktet oppleves som jagende. Mangelen på tegnsetting og pauser i diktet underbygger det jagende i rytmen. Sansemessig blir det jagende knyttet til dødstemaet som da blir et fremtredende motiv. Dødstemaet og handlingen som å grave, oppleves fremstilt som tvangsmessig gjennom det repetitive i tempoet og rytmen.

Verselinjene: «ditt gylne hår Margarete/ditt askegrå hår Sulamith» er en tredje stemme som anskueliggjør noe mykt og sensuelt gjennom å vise til hår og det kvinnelige som disse to kvinneskikkelsene kan representere gjennom konnotasjon til kjærligheten. Referansen til Goethes Margarete kan vise til det humanistiske perspektivet og Sulamith til Salomos kjærlighetssang, og noe som dermed blir en kontrast til den nazistiske voldsestetikken som skildres. De to linjene fremstår som et melankolsk uttrykk for savn, og samtidig kan bruken av egennavn vise til enkeltindivid og noe som gir rom for identifikasjon knyttet til det menneskelige.

I verselinjene 38 og 39 i fjerde del introduseres en fjerde stemme: «døden er en mester fra Tyskland» som er et konkluderende utsagn og som understreker Tysklands rolle som overgriper.

Gjennom lesingen av teksten kan spørsmålet om hva som er vesentlig for meg som leser stilles. Det vesentligste i diktet er maktforholdet som kan knyttes til opp/ned og kraftdynamikk som billedskjema sammen den jagende bevegelsen på lydnivået. Opp/ned bevegelsen gjentas i kontrasten mellom steder som «grav» og «sky», og tidspunkt som «morgengry» og «stjernene funkler» og mellom lys og mørke, den positive assosiasjonen til ordet «gylne» står i kontrast til den negative til «askegrå». Sansemessig oppleves det en gjentomgående kontrast i diktet i relasjonen mellom det jødiske og det tyske som kan knyttes opp mot makten til utryddelse og til den nazistiske ideologiens bruk av dehumanisering.

4.2.2 Fenomenologisk gjenlesing

4.2.2.1 Topologisk nivå

Det er et skjebnefellesskaps-motiv i diktet der «vi» viser til en kollektiv stemme i diktet, et folk som er utsatt for maktovergrep og dødsjakt. Det andre er et maktmotiv representert ved «han» som symboliserer den nazistiske ideologien og viser til motstridende krefter, som i det kognitive billedskjemaet er et kraftdynamisk forhold (Hansen, 2011, s. 84). Vi-et i diktet blir jaget inn i døden og Tyskland er en mester i død. Et tredje motiv er et konklusjonsmotiv der ansvaret for folkemordet blir tillagt Tyskland.

Bevegelsen i diktet går fra noe kjent og dagligdags som melk og morgengry, og assosiasjon til sorg og død og katastrofen ved bruken av adjektivet svart. I første verselinje brukes det påpekende pronomenet «den» om «melken», men i andre avsnitt er pronomenet endret fra tredjeperson til andreperson «deg», noe som kan indikere «vi-ets» erfaring med dødskamrene som bildet viser til (Weimar, 1974, s. 88). «Vi drikker den om natta» kan symbolsk vise til døden og en forsegling av jødernes nådeløse skjebne. Dødsjakten går ubønnhørlig videre, jagende, messende, men det er ikke livet som går videre, men døden som utspiller seg. Verselinjen, «vi graver en grav i luften det er ikke trangt der» understreker paradokset i den første verselinjen.

Det språklige bildet inneholder ordene grav, luft og trangt. Luften viser til en vertikalitet, og til røyken fra krematoriene. Ordet trangt, refererer til skalaen over folkemordet, og grav til det manglende minnestedet som hver enkelt i sin kulturelle kontekst, ville fått som et monument over sitt liv og som et minnested for slekten. Å grave en grav i luften viser til forintelsen, gjennom røyken som forsvinner opp i det enorme himmelrommet og til slutt forsvinner opp i intet. Det viser til en fysisk, sosial og kulturell tilintetgjørelse som er total.

Som tidligere nevnt er pronomenet «han» en kontrast til det jødiske kollektive «vi» og viser til fangevokteren som gjennom sine handlinger demonstrerer makt som i niende verselinje der vi leser «han plystrer jødene fram la oss grave en grav i jorda han befaler spill opp nå til dans». Topologisk vises det til en handling der han er subjekt i setningen. Ordet «befaler» er en metonymi for militære. Verbet, «spill», er i imperativ og sammen med «befaler» og pronomenet «han» som subjekt og agens i setningen blir «han» tildelt makt og rollen som kommandant. Verbet plystrer blir brukt om både bikkjer og jøder, noe som gir begge underordnede roller i relasjonen og topologisk kan det knyttes til oppe/nede som beskrivelse av en maktrelasjon. Det asymmetriske maktforholdet blir forsterket ved at verbhandlingene som er knyttet til «han» er flere i motsetning til begrensningen i livet til fangene, der verbhandlingene kun består av å drikke og grave og kan vise til tvangen og restriksjonene jødene måtte leve under og til utsulting og slaveri som element i folkemordet.

Herre og tjener er et motiv som går gjennom diktet. Topologisk er det romskifte i teksten fra ute, til inne der det veksles mellom, han, mannen i huset som fremstilles i trygghet, inne, hvor han gjør kognitive aktiviteter som å skrive brev til Margarete i motsetning til jødene som er fratatt hjem og rettigheter og må utføre tvangsarbeid under umenneskelige og utrygge forhold og som dermed dehumaniseres. Kognitivt er det et beholderskjema som ligger til grunn for å skille mellom en figur som innenfor eller utenfor et grenseområde (Hansen, 2011, s. 81). Det tegner seg et bilde av ekskluderingen av jødene som gruppe og til folkemordet. Motivet med det høye og det lave gjentar seg og som i fugeformen er det variasjoner gjennom komposisjonen.

I diktet er det kun ett rim «blikket er blått han treffer med en blykule treffer deg godt», og det er rimet mellom «blått» og «godt», det understreker relasjonen mellom kommandanten og fangene gjennom diktet (Weimar, 1974, s. 88). Det er formålet i relasjonen, som er makt til å ta liv, som her blir fremhevet. Dødstematikken understrekes av uttrykket i verselinjen som er kaldt, noe som skapes av adjektivet blått og som gir assosiasjoner til kulde, i tillegg til harde konsonanter og en tung/lett rytme som gir et monotont, militant og målrettet uttrykk. Samlet understrekes det umenneskelige og meningsløse ved avrettingen. Materialet bly bidrar til å definere tyngden og fremhever dermed det alvorlige ved handlingen. Døden fremstår som ubarmhjertig og Tyskland ansvarliggjøres for folkemordet gjennom mesterreferansen. Samtidig viser pronomenet «deg» til enkeltindividet, noe som vender perspektivet fra det kollektive til det individuelle og gir en større grad av nærhet til hendelsen og som da øker intensiteten og dramatikken.

De to siste parallelle verselinjene bryter med denne utviklingen: «ditt gylne hår Margarete/ditt askegrå hår Sulamith» topologisk og hierarkisk blir verselinjen om Margarete satt øverst og kan vise til en maktrelasjon oppe og nede. Det hierarkiske kan vise til den forfølgelsen jødene har vært utsatt for gjennom historien (Mendelsohn & Groth, 2019). Verselinjene har et roligere tempo, det er ingen handlinger, men beskrivelser, og tematisk er det et brudd med voldshandlingene over mot et mer melankolsk og sorgfylt uttrykk. Det siste avsnittet markerer en avslutning gjennom det «kroppslige» ved språket. Materialopplevelsen kan beskrives gjennom det grafiske bildet, linjedelingen, rytmen, tonen og frasen (Vinje, 1993, s. 167). Det auditive uttrykket i setningene er rytmen, en troké, lett, tung og der begge linjene til slutt har en konsonantutgang ved at luftstrømmen får en sluttmarkering, Sulamith. Det kvinnelige understrekes ved at verselinjene har en kvinnelig utgang der den siste stavelsen er trykklett.

4.2.3.2 *Metonymisk nivå*

«Svart daggrymelk» kan være et bilde på noe intimt og hverdagslig, men også noe forgiftet. Melk kan metonymisk gi assosiasjoner til morsmelk og til noe grunnleggende livgivende og næringsrikt,

samtidig kan adjektivet, «svart» assosiere til gift og død. Det viser både til melk som noe positivt som kan representere begynnelsen på dagen og livet, samtidig kan adjektivet svart, vise til døden ved forgiftet melk som mangel på næring og utsulting som del av Holocaust. Melk kan være del av noe grunnleggende som et uttrykk for morsarven, og identitet.

Morsmålet til Celan var tysk, han skrev på tysk og han identifiserte seg med den tyske høykulturen. «Å skrive med morderens språk» er tittel på en artikkel om Celan gjengitt i bokklubben i forbindelse med publiseringen av boka *Dikt* av Paul Celan. I et intervju med Ahron Appelfeld om Celans dikt sier Appelfeld:

«Samtidig er tysk et veldig intimt språk for ham. I "Dødsfuge", for eksempel, bruker han bildet "svart gryningsmelk". På den ene siden er melk det mest intime av alt, for du suger det av din mors bryst. På den annen side er svart giftens farge. Så dette bildet uttrykker på én gang noe intimt og noe dødelig. Tysk er hans morsmål, men samtidig er det fullt av gift» (Siss, 2011).

Celan viser intertekstuellet til det litterære gjennom Goethes *Faust* og «Margarete» (NRK, 2002) og Det gamle testamentet ved å referere til den jødiske «Sulamith». Tekstene det vises til er henholdsvis en tysk litterær kanon og kan referere til Tyskland som et kulturland, og til Sulamith som den jødiske motparten til Margarete. Kulturelle referanser kan være et bilde på retorikken og propagandaen som ble brukt som ekskluderende, og til nazistenes bruk av romantikken med et ultranasjonalistisk formål. Gjennom en dødsetikk basert på nazistisk ideologi, som dødskamrene og musikken, blir folkemordet «pakket» inn gjennom referanser til nazistisk retorikk, raseideologi og propaganda, men samtidig var litteraturen del av Celans identitet. Det distanserte kommer til syne gjennom bruken av tredjeperson og de nådeløse voldshandlingene som utspiller seg i økende grad gjennom diktet. Det kan være et uttrykk for å bli ekskludert fra et språk, en litteraturarv og en kultur som han regner som sin egen.

Gjentagelsene går gjennom hele diktet. Det tyske og det høykulturelle er representert ved Margarete og kan referere til romantikken og Goethe, men også det kvinnelige idealet som gjennom det ariske, blonde håret viser til nazistenes raseideologi. «Blikket er blått», verselinje 21 og 22, kan metonymisk vise til det ariske, til det etniske og rasemessige i nazistenes raseideologi, sammen med «ditt gygne hår Margarete», som det idealiserte ariske, blir en kontrast til «ditt askegrå hår Sulamith». Ordet aske, knyttes til Holocaust som etymologisk betyr brennoffer. Samtidig er det kvinnelige gjennom håret en sensuell referanse. De representerer kjærlighet i sine respektive litterære kontekster. De kan representere det som var og kan bli. Samtidig er de to kvinnene adskilt,

og grafisk er det er en hierarkisk nivåforskjell noe som underbygger det hierarkiske i menneskesynet.

Det brente håret kan metonymisk assosiere til den brente kroppen, og dermed akselerasjonen mot utryddelsen. Margaretes blonde hår er ifølge Lauterwein en allusjon der Celan viser til Heinrich Leines *Lorelei* (1824): «De gylne krøllene glitrer – Hun grer sitt gylne hår» (Fagbokforlaget). Diktet er del av den tyske romantiske tradisjonen og det er en fortelling om sirenenes lange hår som leder skipets kaptein inn i døden (Lauterwein, 2007, s. 102). Referansene til hår viser både til det sensuelle, livsbejænde, men samtidig til døden. Avslutningen, en ufullstendig setning, blir hengende i luften.

4.2.3.3 *Metaforisk nivå*

Paul Celan har i lyrisk form språkliggjort sin erfaring med Holocaust. Hans stemme gir et innblikk i et tidsvitnes erfaring. Metaforen: «Svart daggrymelk» er et paradoks der form og innhold har en tydelig referanse til forfatterens historie og skjebnen til det jødiske folket og til en raseidéologi som et totalt brudd på menneskeverdet. Verselinjen: «Svart daggrymelk vi drikker den til kvelds vi drikker den til middag og morgen vi drikker den om natta» kan være et bilde på gasskammeret, tidsrekkefølgen er ulogisk, noe som understreker paradokset og det surrealistiske i situasjonen. «Natta» sammen med «svart» kan være en referanse til døden, og verselinjen rammer på den måten inn jødernes skjebne.

Diktets hovedvekt ligger på det formale hevder Atle Kittang i et radiointervju med NRK i programmet: «Litteratur og det ubevisste II fra 2002», «en rytmisk-polyfon gjentakelse av noen få sentrale bilder: mannen i huset, stjernene som funkler, den røykfylte luften.» (NRK, 2002). «I «Dødsfuge» framviser romantiske og humanistiske språkformer som var vanlige i den tyske klassiske litteraturen før nazismen (...) og som altså ligger til grunn for en kultur som gjorde Holocaust mulig. Disse språklige elementene mister det humane i gjentakelsen, de blir demoniske og uttrykker «kunstens skam over lidelsen» (Adorno)» (NRK, 2002).

Det språklige bildet i verselinje fem: «han leker med slanger», gir assosiasjon til slangen i paradiset og overgangen fra en tilstand til en annen, fra den paradisiske og udødelige til den dødelige og til arvesynden. Det kan også være et bilde på makt til å kontrollere andres skjebne. På tysk er det allitterasjoner ved s-ene i «Er spielt mit den Schlangen», den hissende s-en forsvinner noe i den norske oversettelsen i verselinje fjorten som er oversatt med «leker med slanger». Materialiteten gjennom det lydlige i originalteksten blir sammen med alitterasjonene en referansene til Schutz-Staffel, SS, som under krigen hadde ansvar for konsentrasjonsleirene (Dypvik, 2019). I den norske oversettelsen kan nærheten til slangen gi konnotasjoner til faren jødene er i. Fangevokteren leker

med livet til fangene i et grusomt og surrealistisk vrengebilde av en tidligere verdensorden som nå er snudd på hodet.

Stjernemotivet i diktet er et annet bilde som kan ha flere betydninger og der ulike kildeområder er utgangspunkt for metaforen. «Stjernene funkler» er en besjeling av stjernene og kan vise til stjernemotivet som et nøkkelbilde i poesien for håp, ideal og drømmer og til romantikkens panteisme. I «Dødsfuge» får bildet en besk ironisk effekt i og med at diktet bryter med den tradisjonelle lyrikkens positive stemning og følsomhet mener Ingrid Nielsen i et intervju om diktet i radioprogrammet, «Lesekunst» for NRK (NRK, 2002). Nielsen sier videre at diktet dermed kan leses som en kritikk av den tradisjonelle lyrikken fordi den bryter med den sentrallyriske følsomhetskontrakten mellom diktet og leseren.

Videre kan stjernemotivet tolkes som Davidstjerna, jødernes symbol og et uttrykk for fremgang og identitet som nazistene omformet til et embleme for utrensning, ekskludering, vold og død, og bildet kan dermed vise til en vregning og til antisemittismen og dehumaniseringen som en sosial konstruksjon under nazismen. I diktet blir bildet «stjernene funkler» koblet til fangevokteren som går ut av huset. Andréa Leuterwein skriver om stjernemotivet i kunstboka: *Anselm Kiefer Paul Celan: Myth, Mourning and Memory*, der hun viser til bibelfortellingen om Abraham i 1. Mosebok, vers 15:5 i Det gamle testamentet, og historien om løftet Abraham ble gitt av Gud: «Så førte han Abram ut og sa til ham: «Se opp mot himmelen og tell stjernene, om du kan telle dem!» Og han sa: «Så tallrik skal ætten din bli.»» (Første Mosebok). Leuterwein beskriver hvordan Paul Celan i diktet gjentar en av de viktigste fortellingene i jødisk historie og setter den sammen til en scene som utspilles av en kynisk figur som gjør alt for å forhindre framtiden til det jødiske folket (Lauterwein, 2007, s. 169). I rollen som SS-kommandant er «han» gitt makt over liv og død, ved at han er gitt rollen som et «overmenneske». Bildet fremstår som ironisk fordi dødsmotivet kontrasterer den fremtiden det jødiske folket var lovet og er samtidig en invitasjon som påkaller Nietzcsches utsagn; «Gud er død».

Motivet med maktutøver og offer går gjennom diktet. Folkemordet knyttes stadig til det tyske gjennom ulike høykulturelle referanser. Diktet er også en historie om Tyskland hevder Atle Kittang i radioprogrammet «Leselyst» (NRK, 2002). Tysklands dobbelthet kommer til syne både som et kulturfolk og som mester i død gjennom det forvrengte menneskesynet som endte i det systematiserte og industrielle folkemordet.

Diktet avsluttes med de to kvinneskikkelsene, verselinjen er et vendepunkt i diktet, Margarete og Sulamith, som i et utrop om det tapte, det uskyldige som de unge kvinneskikkelsene kan representere, kjærligheten som fraværende og Goethes *Faust* der Margarete ble forført. De ufullstendige setningene, ellipsene, kan være subjektive uttrykk for traumet. Verselinjene markerer

også en motvekt mot det jagende i diktet og kan være et bilde på slutten gjennom forstummelse. Det tyske folket og det jødiske er vevet sammen gjennom en tragisk handling. Det dualistiske og motsetningsfylte er gjennomgående som to sider av samme handling, Holocaust.

4.2.3 Fokuslesing av «Dødsfuge»

I gjenlesingen har jeg jobbet med begrepene topologi, metonymi og metafor. Fokuslesingen har som mål å forankre gjenlesing og skal lede frem til den didaktiske lesingen. Det som fremheves i diktet er det tvangsmessige, maktforholdet og de kulturelle representasjonene som kan vise til en sosial konstruksjon på bakgrunn av konspirasjonsteorier, antisemittisme og nazistenes raseideologi. De ulike stemmene i diktet representerer henholdsvis offer og overgriper. Sosiosemiotisk brukes språket i diktet retorisk for å underbygge et tydelig asymmetrisk relasjonelt maktforhold, der «vi» tillegges et tvangsmessig forhold gjennom arbeidet som handling, graving av graver og der døds motivet fremheves og blir et gjennomgangstema i diktet.

Det kognitive billedskjemaet kraftdynamikk har et bestemt styrkeforhold. Styrkeforholdet kan vise til motsettende krefter, men også til kontrasterende forestillingsrom som et faktisk og kontrafaktisk forestillingsrom (Hansen, 2011, s. 86). Med utgangspunkt i ulike typer verbhandlinger for jødene og fangevokteren blir det etablert et styrkeforhold i relasjonen der jødene dehumaniseres ved at jødene knyttes til de to verbhandlingene, drikke og grave, og dermed vises det til et handlingsrom som er innskrenket. Kommandantens handlinger derimot, er flere og han har en aktiv rolle som subjekt. Billedskjema opppe/nede viser til makt og avmakt og skildres gjennom verbhandlinger av ulik verdi og gjengir et hierarkisk forhold. Beholderskjemaet, inne og ute kan her handle om inkludering og ekskludering der de kulturelle referansene underbygger kulturen brukt som ekskluderende. Intensjonen kan være å gjengi erfaringen som et minnearbeid samtidig som Celan gjennom sin diktning gir den jødiske identiteten en stemme. Formen underbygger tematikken. Det fragmentariske kan symbolisere det fremmedgjorte på et eksistensielt plan.

Samtidig viser bruken av «vi» til et fellesskap. En presisering av det menneskelige og humanitet i en kontekst der jødene er blitt til «de andre» på bakgrunn av en systematisk demonisering gjennom negative stereotyper. Nazistenes aggressive retorikk ga grunnlaget for et fiendebilde av det jødiske folk som gruppe og noe som muliggjorde folkemordet. Bruken av «vi» minner oss på vårt humanistiske ansvar for å forebygge brudd på menneskeverdet.

4.2.4 Didaktisk lesing av diktet som grunnlag for elevers analyse- og tolkningsarbeid

Den didaktiske lesingen handler om hvordan jeg som norsklærer vil legge opp arbeidet med teksten. For elevene vil det handle om å arbeide seg inn i teksten, innenfor teksten og ut av teksten (Hansen,

2011, s. 139). Den første fasen kan være å trekke inn aktuell kontekst ved å stille identifikasjonsspørsmål knyttet til kunnskap om antisemittisme og Holocaust, serier, filmer og bøker som omhandler temaet som elevene kjenner til for å aktivere forkunnskaper i en førlesingsfase.

Det neste for elevene vil være individuell lesing og lytting til diktet. Den første fasen i et elevorientert tekstforløp og handler om å komme inn i teksten (Hansen, 2011, s. 139). Det er gjennom førstepersonsmøte de kan forankre stemningen i egen kroppslig erfaring og handler om de første inntrykkene og den forestilling som de kan utvikle ved lesing innenfra. Stikkord kan være stemning, synsvinkler i teksten, motsetningsforhold, handlingsbrudd eller utvikling og ulikhet i syntaks ved de ulike perspektivvinklene. Andre analyse-element kan være gjentakelser, rytme og tempo. Språklig trekk som er relevante å trekke frem er hvordan elever opplever bruken av verb og adjektiv i diktet. Etter første gjennomlesing kan elevene skrive ned stikkord som de i grupper på to kan sammenligne.

Neste fase vil være å jobbe topologisk med sted, rom, bevegelse, tid, synsvinkel og deltakere ved å identifisere deltakerne og se på forholdet mellom dem. Som utgangspunkt for topologi tenker jeg elevene kan jobbe med visualisering av bildene i diktet gjennom en tekstorientert lese måte ved at de skisserer og tegner de ulike stedene og deltakerne. Elevene deles i A og B grupper der den ene gruppen jobber med trekk i beskrivelsen av bildet som skildrer aktiviteten jødene er underlagt, konkretisert i diktet gjennom verbprosesser. Den andre gruppen arbeider med mannen i huset og det handlingsrommet han har. Gruppene settes så sammen og de gjør rede for sine funn.

Motsetningsparene de kan se på er hjemme/ute, oppe/nede, stillstand/aktivitet og hva slags relasjon som gjenspeiles.

Den metonymiske fasen handler om tekstenes underbestemthet og overbestemthet der underbestemthet er et begrep for de betydningene som er del av en tekst som ikke direkte er beskrevet i teksten, men som ligger som tomme plasser som leseren må fylle ut (Hansen, 2011, s. 94). Gjennom dialog og en kontekstorientert lese måte kan oppmerksomheten rettes på nytt mot metonymiske trekk i teksten ved å trekke inn historisk kontekst og jobbe med *stereotyper*, *script* og *scenarier* for å stimulere assosiasjoner (Hansen, 2011, s. 147).

Siste fase i den lærerfaglige lesingen er diktets metaforiske trekk. Topologiske strukturer og metonymi ligger til grunn for fortolkning av betydningsoverføringer, og metaforiske trekk blir da den siste fasen. Beskrivelsen av de topologiske strukturene er nødvendig for å vite hvilke bakgrunnskunnskaper man skal trekke inn (Hansen, 2011, s. 99). Formålet i en klassesammenheng er å diskutere overførte betydninger og å fortolke den litterære fordoblingen. Metaforen: «Svart daggrymelk» viser både til noe livgivende samtidig som den er forgiftet. Svart og hvitt er to

polariserende kontraster og metaforen kan være et bilde på den bakenforliggende nazistiske raseideologien som ledet til Holocaust. Metaforen kan gjennom adjektivet svart, som i denne sammenhengen konnoterer til død, vise til det dehumaniserende i det forgiftede menneskesynet som kommer til syne i diktet. Svart utgjør en kontrast til den hvite melken som kan være et bilde på det humanistiske og næringsgivende. Samtidig er svart melk et paradoks og en ulogisk sammenstilling og kan dermed være et bilde på det irrasjonelle og meningsløse i folkemordet.

Målet er å gjøre elevene oppmerksomme på språklige trekk og kognitive koblinger til teksten som del av en elevorientert læringsprosess med utgangspunkt i diktet.

4.3 Analyse av Margarete og Sulamith



Figur 1. *Margarete*, 1981 av Anselm Kiefer. 280 x 380 cm, olje og strå på lerret. Saatchi Collection, London https://www.saatchigallery.com/artists/artpages/anselm_kiefer_4.htm



Figur 2. *Sulamith* 1983, av Anselm Kiefer. 290 x370 cm, olje, emulsjon, tresnitt og strå på lerret. Saatchi Collection, London https://www.saatchigallery.com/artists/artpages/anselm_kiefer_6.htm

I analysen av maleriene til Kiefer bruker begrepsapparatet fra analyseverktøyet til Gunther Kress og Theo van Leeuwen.

Maagerø og Tønnesen viser til Kress og van Leeuwen, som understreker at mening først og fremst har sitt fotfeste i kulturen og mulighetene de ulike semiotiske modalitetene har til å uttrykke mening vil derfor være avhengig av den kulturelle konteksten og konvensjoner (Maagerø & Tønnesen, 2010, s. 145).

Jeg vil her gjøre rede for kulturkonteksten og den mer spesifikke situasjonskonteksten som handler om *felt*, *mediering* og *relasjon*. Feltet er kunst, og mediering skjer gjennom kunstmuseer og gallerier. Relasjonen er institusjonell og offentlig. Maktforholdet er asymmetrisk da forholdet mellom individet som betrakter og kunstinstitusjonen verkene formidles i er institusjonelt betinget. Kulturkonteksten er det generelle sosiale og kulturelle bakteppet til maleriene, og Kiefers kunstnerskap er at han problematiserer det å være tyskfødt etter den andre verdenskrig, og ansvaret for folkemordet, fortielsen og skammen i et land som måtte starte på nytt. Kiefer har fordypet seg i

tysk historie og kultur som utforskning av identitet som tysker og kunstner etter andre verdenskrig for på den måte å gjenopprette forbindelsen med fortiden og kunne granske den i et kritisk lys (Mason, 2019, s. 14). Arbeidet med diktene til Celan og adaptasjonen av «Dødsfuge» er del av hans øvre og litterære henvisninger danner grunnlag som ikonografisk materiale.

I verkene til Kiefer består samme motiv av flere betydningslag. Maleriene er formidlet på nettsider til flere museer og i et bredt utvalg av kunstbøker. Jeg tar utgangspunkt i informasjon og fotografier av maleriene i kunstbøkene: *Anselm Kiefer a monograph* (Baque, 2016) av Dominique Baque, *Anselm Kiefer* av Daniel Arasse (Arasse, 2019) og *Anselm Kiefer, Paul Celan: Myth, Mourning and Memory* av Andréa Leuterwein.

Margarete og Sulamith er ikke del av koret av fanger og den syntaktiske sammenhengen i diktet, men de to navnene bryter heller med aktiviteten og utviklingen i diktet ved å denotere en idealisert dimensjon (Lauterwein, 2007, s. 90). I diktet får navnene en historisk og psykologisk funksjon. Andréa Leuterwein bruker begrepet toponymer som viser til de to kvinneskikkelsene som henholdsvis Sulamith fra *Høysangen* og Margarete fra Goethes *Faust*, begge eksemplifiserer et kvinneideal, henholdsvis fra *Det gamle testamentet* og *Det nye testamentet*, der Goethes Margarete indirekte viser til Maria og samlet kan paret dermed være en allegori på synagogen og kirken (Lauterwein, 2007, s. 91). Representasjoner av dette allegoriske paret er mye brukt i middelalderens kristne ikonografi og litteratur der kristendommen ble representert som moralsk overlegen den jødiske (Lauterwein, 2007, s. 91). De to navnene avslutter diktets dødsjakt i en form for uavklart spenningstilstand og denoterer slutten på den jødiske og tyske symbiosen (Lauterwein, 2007, s. 90). Det er disse to verselinjene Kiefer tar utgangspunkt i som utgangspunkt for adaptasjonen der de er plassert i hvert sitt maleri. Lauterwein beskriver Kiefers intensjon: «Kiefer, with his conviction that «Germany maimed itself and its civilization by destroying its Jewish members», does not seek to repair history by staging a hypothetical reconciliation, but instead gives form to its irreparable destruction.» (Lauterwein, 2007, s. 95)

Kiefer knytter gjennom de ulike modalitetene i sine bilder forbindelser mellom vidt forskjellige ting som dermed har et potensial for å skape mening. De ulike bildeelementene kan da leses som symbolske attributter og verkene utgjør da symbolske prosesser (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 105). Verkene krever både vilje til innlevelse og kunnskap gjennom å kontekstualisere og evnen til å se. En sosialsemiotisk tilnærming der de ulike modalitetene utgjør ressurser i meningsskapingen mener jeg kan være et fruktbart verktøy for å lese bildene.

Maleriserien, *Margarete og Sulamith* fra 1980-83, består av et 30-talls malerier, akvareller og malte fotografier. Utvalget av maleriene er basert på malerier malt med diktet «Dødsfuge» som forelegg. Andre titler er, *Dein aschenes Haar Sülamith* fra 1981, i olje og akryl, og flere mindre

malerier med samme navn i akvarell og olje og akryl og *Dein goldenes Haar Margarete* fra 1981. *The Meistersinger* fra 1982 er et annet verk der Kiefer viser til Wagners opera, *Mestersangerne fra Nürnberg*, som da referer til stedet for operaens handling, til nazistenes monumentale samlinger under krigen, men også til det rettslige oppgjøret og byen der rettsakene mot lederne i Nasjonal samling foregikk. Kiefer viser der kontrasten mellom loven på den ene siden og den pasjonen for kunst og vold som utspilte seg under det nazistiske regimet (Lauterwein, 2007, s. 130). Det er en tematikk om etterspillet til Holocaust. De maleriene jeg har valgt refererer til den historiske opptakten og er mer knyttet til diktet. I tillegg kan de settes i sammenheng med antijudaismen og antisemittismen som beskrives i boka *Jødehat* av Trond Berg Eriksen, Håkon Harket og Einhart Lorenz. Boka utgjør del av kildematerialet i min analyse og kan også fungere som kildemateriale for elevers kontekstualisering, og utvalget av malerier er derfor også begrunnet i didaktiske vurderinger.

Maleriene som jeg analyserer og tolker, er konseptuelle fremstillinger der representasjonene er symbolske og abstrakte. Symbolske prosesser handler om deltakeren og hva den er eller hva som menes med den. I maleriene er det flere motiv som vi kan kalle attributter og deltakeren er representert ved navn og der meningen skapes i relasjonen mellom disse og kontekstene de representerer.

De metafunksjonene jeg vil konsentrere analysen om, er *representasjon* og den *interpersonelle* fordi jeg er interessert i hvilken representasjon av verden verkene formidler og hvordan de etablerer relasjon med leseren. Den interpersonelle handler om situasjonskontekst og hvordan relasjonen til betrakteren blir etablert og hvordan symmetri eller asymmetri i relasjonen blir etablert. Kontekst og resepsjon som lese måte er didaktiske mål for oppgaven gjennom fenomenologi og en hermeneutisk tilnæringsmåte. Det umiddelbare i resepsjonen av verkene som del av en situasjonskontekst vil danne grunnlag for kontekstualiseringen av verkene og bidra inn i tolkingen og forståelsen av verkens meningsinnhold.

I funksjonen *representasjon*, vil modalitetene da være motiv knyttet til symbolikk og intertekstuelle referanser, deltaker og attributter, motiv, plassering, materialitet og skrift. I funksjonen *interpersonell*, vil jeg se på format, billedutsnitt, fargebruk, perspektivvinkel, fonter og tekstur. Først er det en gjennomlesing med et førstepersonsmøte med teksten som i den kognitive analysen.

4.3.1 Analyse av *Margarete*

4.3.1.1 Denotativ beskrivelse

Formatet er liggende og størrelsen er 292,1 x 401,3 cm. Motivet er bygget opp som et relieff av strå, aske og olje. Størrelsen gir et monumentalt inntrykk og det gir en opplevelse av å være til stede i landskapet. Maleriet fremstår som et landskapsmaleri med en forgrunn, mellomgrunn og bakgrunn. Søyler av gyllent strå er plassert tilsynelatende tilfeldig på en lav horisontlinje. Ildtungene er malt inn øverst over de knekte søylene og bak skimtes en blå himmel og det antydes en stjernehimmel. Midtstilt og høyt opp mellom søylene er navnet, «Margrethe» malt i sort og flettet inn mellom stråsøylene plassert i det gylne snitt. Parallelt med søylene av strå er det malt askegrå skygger. Bildet har en trekantkomposisjon noe som gir et statisk og samtidig foruroligende inntrykk. Det organiske og taktile i flaten er framtrædende og gir en fornemmelse av fysisk tilstedeværelse.

4.3.1.2 referensiell funksjon

Maleriet assosierer til romantikkens landskapsmotiv. Søyler av strå kan konnotere til de greske søylene til klassisismen og romantikkens bruk av søyler og ruiner som motiv, men de kan også være et ekko av antikkens demokratiske idealer, og til nazistenes appropriering og bruk av klassisismen. De kan dermed vise til kulturuttrykk som maktsymboler. Måten bruken av materialer som aske og strå er brukt på er estetisk ubehagelig og gir heller assosiasjoner til menneskelig lidelse og ikke til romantikkens storslagne landskap. Det er et brudd med det tradisjonelle landskapsmaleriet, og som et ekspresjonistisk uttrykk kan landskapsmotivet tolkes som et individuelt og psykologisk og ekspressivt uttrykk, her som noe traumatisk og sorgfullt. Romantikkens kunst og litteratur ble innlemmet av nazistene inn i deres ideologi og maleriet refererer til bruken av estetikk som grunnlag for folkemordet. Måten navnet er flettet inn mellom stråene og inn i et landskap på, kan være en representasjon av nazismens kontroll over og bruk av alle samfunnets institusjoner inn i sin totalitære ideologi også kunst og litteratur.

Maleriet kan vise til en idé om folket, kulturen, språket og landskapet som en helhetlig organisme. Strået og søylene kan referere til Margaretes gylne hår og samlet kan søylene representere en flokk eller en menneskegruppe. Stråsøylene følges av parallelle malte skyggeformasjoner som kan fremkalle minnet om Sulamits askegrå hår og kan representere den ødelagte delen av den tyske identiteten (Arasse, 2019, s. 145). I nazistenes ekstreme nasjonalisme hadde ikke jødene noen plass. Det kroppslige og referansene til det ariske gjennom det gylne håret og den blå himmelen, kan vise til ideen om blod og jord, et etno-nasjonalistisk syn som i slutten av 1800-tallet utviklet seg til antisemittisme basert på raseideologi. Referansene finnes i flere sjikt i

bildet og metonymisk refereres det til de parallelle verselinjene i diktet: «ditt gylne hår Margarete/ditt askegrå hår Sulamith».

Søylene kneler under ildtungene øverst på toppen av søylene, en allusjon til brennkamrene og tematikken i Celans dikt. De knelende søylene kan metaforisk vise til skikkelser og kan også gjennom materialet, strå, som noe skjørt, organisk og lettantennelig, symbolisere manglende styrke til å kunne stå imot et forkvaklet og inhumant tankegods.

Stråenes materialitet konnoterer til vekst, men alluderer også til Celans bruk av det blonde håret som noe sensuelt og intimt, og samtidig gjennom Sulamiths askegråe hår, konnoterer til død. Håret har en spesiell funksjon som del av et individs og kvinners identitet. Håret ble barbert bort i konsentrasjonsleirene og brukt til å lage hverdagsobjekt (Lauterwein, 2007, s. 106). Å få håret klippet av er kulturelt ofte et tegn på undertrykkelse. Bruken av en hårlokk som et minne av en person kan også være en referanse i denne sammenhengen, ved at håret som symbol får en utvidet betydning. Både kontekstuell i tilknytning til Holocaust, men også kulturelt og litterært.

Kiefers bruk av strå konnoterer også til det skjøre, forgjengelige og foranderlige, og blir en motsetning til den monumentale makt og volds- og dødstatistikken som verket implisitt viser til. Det organiske og asken nederst kan vise til prosesser, endring fra en tilstand til en annen og kan implisitt vise til folkemordet. Maleriet kan, mener jeg, representere en diskurs som målbærer en form for moralsk oppgjør med Holocaust og anerkjennelsen av jødernes lidelser som del av et felles ansvar.

Skriften i maleriet er et indeksikalt tegn på det personlige gjennom at navnet er håndmalt. Navnet har en sentral posisjon. Tekstelementet er komponert rundt dimensjonen sentrum/periferi og er midtstilt der det viktigste plasseres i sentrum (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 194) og gis størst betydning. Skriften blir dermed fremhevet som viktig i en sentrum-periferkomposisjon og er i kontrast til plasseringen av navnet i maleriet med tittelen *Sulamith*. Fontene er sammenhengende, noe som kan vise til helhet og integrering (Björkvall, 2009, s. 140). Sammen med referansene til Goethes *Faust*, er *Margarete*, som *Sulamith*, en idealisert litterær kvinneskikkelse. Margarete kan indirekte vise til Maria og symbolisere det kristne og det århundrer lange religiøse skillet mellom det jødiske og kristne gjennom jødehatet og forfølgelsene. I den tyske propagandaen er det ariske og den idealiserte kvinneskikkelsen knyttet til en kultur som henholdsvis inkluderende og ekskluderende i et etnisk nasjonalsosialistisk perspektiv. Bruken av sammenhengende tekstelement og flettingen av Goethes Margarete inn mellom søylene kan vise til bruken av kultur og kunst som del av et propagandaapparat, og til estetiseringen av det nazistiske dødsmaskineriet. Sammenlignet med tekstelementene i *Sulamith* som er plassert perifert med separerte bokstaver, og som dermed

kan konnotere til ekskludering og oppløsning, kan fontene og sammenføyningen i *Margarete* symbolisere det samlende og totalitære.

Den sorte fargen kan være en referanse til svart i verselinjene: «svart daggrymelk» og metaforisk vise til dødstematikken. Sort konnoterer til sorg, men fargen kan sammen med referansene til aske, konnotere til kull. Navnet, Margrete og referansene til romantikken og nazistenes bruk av litteraturen gjentar sammenhengen mellom estetikk og dødstemaet som er gjennomgangstemaet i diktet til Celan.

Komposisjonen består av en horisontlinje under en stjernehimmel der blikket hindres av den sammenfiltrede, organiske massen som utgjør motivet. Horisont kan være et bilde på fremtid, et mål. Motivets alludere til verselinjen om mannen i huset og Guds løfte til Abraham og viser dermed både til en viktig del av jødedommen og til folkemordet som påvirket fremtiden til jødene.

4.3.1.4 Interpersonell funksjon

Navnet, Margrethe er håndskrevet, noe som konnoterer det personlige og håndlagde og gir som funksjon en mer uformell relasjon i forholdet mellom betrakter og verk (Björkvall, 2009, s. 140). Det demper det institusjonelle og det asymmetriske maktforholdet i situasjonskonteksten. Det taktile i overflaten og materialbruken viser til det organiske og appellerer til huden som sanseapparat og til følelser som assosiasjonen til det skjøre i stråenes materialitet. Horisontlinja er lav, noe som gir betrakteren en underordnet perspektivvinkel. Betrakteren får rollen som et subjekt inn i en historisk kontekst. Sammen med det monumentale i størrelsen underbygger det avstand og distanse. Modalitetene kontrasterer hverandre ved både å skape nærhet, men også ved å skape distanse, og maleriet fremstår som flertydig i å etablere en relasjon der makt er tematisert. Modalitetene både underbygger det asymmetriske institusjonelle forholdet og tilslører.

4.3.2 Analyse av *Sulamith*

4.3.2.1 Deskriptiv beskrivelse

Maleriet er som *Margarete*, monumentalt. Formatet er liggende og størrelsen er 290,8x372cm. Det er utført i olje, akryl, skjellakk, strå, aske og tresnitt. Komposisjonen er sentral og symmetrisk med en forgrunn, mellomgrunn og bakgrunn. Motivets er en krypt, et underjordisk kirkerom typisk for den romanske middelalderkirken. Førsteintrykket vil jeg karakterisere som tungt og dystert, men også sakralt, høytidelig, statisk og balansert. Murhvelvinger av stein er konstruert som en trekantkomposisjon og leder blikket inn mot forsvinningspunktet i ett-punktperspektivet. I buene er det trykket sorte flagg på halv stang. Sentralt plassert og den eneste lyskilden, er syv flammer malt

på den opphøyde plattformen. Flammene er plassert i forsvinningspunktet mot en lav horisontlinje. Bildet er malt i tykke lag og fremstår som et relieff.

Maleriet er en sammensatt tekst, med et håndmalt tekstelement i hvitt: «Sulamith» øverst til venstre. Bokstavene er plassert separert fra hverandre, mens resten er malt i en mørk og dempet fargepalett. Verket viser konkret gjennom tittelen, til diktet «Dødsfuge» og til «Salomos høysang» i gammeltestamentet og til det jødiske folk. I forgrunnen er det malt et rutenett nederst inn i den sentralperspektiviske konstruksjonen. Alle linjene fører inn mot forsvinningspunktet og blikket ledes inn i noe som kan minne om et alter eller et gravkammer.

4.3.2.2 Representasjon

Maleriet, *Sulamith* er en representasjon av det jødiske som Kiefer introduserer med utgangspunkt i diktet. Komposisjonen er komponert rundt dimensjonen sentrum/periferi. Motivet med krypten viser til den romanske kirkearkitekturen og til tradisjonen med gravkammer under kirkekoret. Ordet krypt stammer fra gresk, *kryptein* som betyr å skjule. Referansen til den romerske kirken kan også være en referanse til middelalderkunstens fremstilling av det kristne og jødiske der: «Synagogen var den avviste venninne» (Eriksen, Harket, & Lorenz, 2006, s. 27). I maleriet kan den perifere plasseringen av navnet, «Sulamith» underbygge referansen til hvordan det jødiske ble fremstilt som underordnet det kristne i middelalderkunsten. Bruken av det romanske kirkebygget som motiv, kan symbolsk vise til den religiøse forfølgelsen av jødene, antijudaisme. I middelalderen var det en økende segregering, demonisering og bruk av stereotype fordommer mot jøder (Eriksen, Harket, & Lorenz, 2006, s. 8).

Trekantkomposisjonen kan vise til den kristne liturgiske måten å framstille bilder på, noe som gir et statisk, sakralt og høytidelig uttrykk. Bildet viser til et tomrom, det er ingen personer eller figurer avbildet. Fravær av figurer og tomheten i rommet kan være et bilde på at den menneskelige dimensjonen kun er til stede gjennom manifestasjoner av et kulturelt minne som dødstemaet bildet henviser til, underforstått synliggjør maleriet det som ikke ses (Wischer, 2012, s. 99). Mennesket som manifestert gjennom kulturelle minner kan handle om deres arbeid, men også til destruktive handlinger (Lauterwein, 2007, s. 99). Rutenettet i forgrunnen minner om togskiner og kan være et stereotypisk bilde på Holocaust ved å alludere til Auschwitz. Tomrommet som omgir sporene kan være en indikasjon på stillheten, fortielsen og glemselen rundt folkemordet etter krigen. Bruken av et autoritært perspektiv leder betrakterens blikk til å gjenskape historien og gjenopprette minnet om folkemordet.

I sentralkomposisjonen er det viktigste midtstilt og plassert i sentrum (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 194). Selv om plassen i sentrum er tom, vil den likevel fremdeles eksistere som det synlige

som periferien kretser rundt (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 197). Det tomme rommet kan også gi inntrykk av et bygg som er forlatt samtidig som det fremstår som et massivt monument over stillheten. Maleriet kan konnotere til det høytidelige og sakrale og gir et inntrykk av verdighet som ofte knyttes til minnesteder, en verdighet som jødene ble fratatt, og som Kiefer her problematiserer.

Den underjordiske plasseringen kan symbolisere det kollektive underbevisste og hvordan antisemittismen gjennom språket og middelalderens kirkekunst ligger nedfelt som sosiale konstruksjoner på flere plan. Det massive i konstruksjonen som bygget representerer, kan også være et bilde på massiviteten i dehumaniseringen av det jødiske folket gjennom historien og viser til en utsatthet og sårbarhet som har fulgt jødene som gruppe gjennom århundrer. Kiefer visere her til den historiske konteksten som bakgrunn for den raseideologiske antisemittismen som Hitler internaliserte i den nazistiske ideologien.

I maleriet ligger det også representert nazistisk arkitektur som allusjonen til det planlagte monumentet «Soldiers Hall» i Berlin med utgangspunkt i et foto av modellen i nyromansk stil fra 1939 av Wilhelm Kreis. I maleriet har Kiefer lagt til ytterligere to arker, noe som øker dybdefølelsen og som skaper et autoritært perspektiv og som dermed reflekterer det suggerende i Celans dikt. Blikket blir trukket mot sentrum, halvt grav og halvt alter. I maleriet transformerer Kiefer det som skulle være et symbol for utslettelsen av jødisk kultur til et minnesmerke over ofrene for Holocaust (Arasse, 2019, s. 97). Nederst i midten i maleriet er de syv flammene, de kan alludere til jødernes syvarmede lysestake, menoraen, og er et symbol på jødedommen (Arasse, 2019, s. 97). Her fungerer de som attributtet tilknyttet deltakeren (Björkvall, 2009, s. 72), Sulamith. Omdisponeringen av det planlagte monumentet til et minnesmerke over ofrene for Holocaust, kan være en måte å ta et oppgjør med fortiden på. Frem til 1983 var det ingen minnesmerker over de jødiske ofrene i Tyskland (Baque, 2016, s. 73), Kiefers tematisering av tabubelagt nazisymbolikk som del av et minnearbeid, var et nytt perspektiv på kunstnerrollen som han adresserte i 1983.

Ved at tekstelementet er plassert i periferien gis det en mindre fremtredende plass. Typografisk er bokstavene malt for hånd, fontene er separerte, noe som kan vise til fragmentering (Björkvall, 2009, s. 141). Fargen er hvit, og kan være en intertekstuell referanse til den første verselinjen i diktet: «Svart daggrymelk vi drikker den til kvelds». Det hvite kan også symbolisere uskyld og kan knyttes til relasjonen i makten mellom det tyske og det jødiske. Formmessig utgjør de håndskrevne, små og hvite bokstavene en kontrast til det massive som det monumentale byggets symbolisering av makt og varighet (Lauterwein, 2007, s. 157). Lauterwein skriver videre om den skimrende hvite fargen som gjentas i flammene og fugene mellom mursteinene og som dermed skaper en spenning ved å utfordre veggenes tilsynelatende soliditet.

Flaggene som er plassert i midten av hvelvingene kan være en referanse til den kjempende kirke. Det ble på 1100-tallet ført korstog mot jøder og muslimer (Eriksen, Harket, & Lorenz, 2006, s. 39). Flagg på halv stang kan også være et symbol for sorg og flaggenes referanse til forfølgelsene som dermed blir del av minnesymbolikken knyttet til anerkjennelsen av jødernes historie som et forfulgt folk og til antisemittismen, «hatet som rammer jøder bare fordi de er jøder». Et hat som er basert på konstruksjoner av egenskaper som tilegnes jøder og dermed forvandler faktiske jøder til innbilte «jøder» (Eriksen, Harket, & Lorenz, 2006, s. 7). Kiefer setter her folkemordet inn i en større historisk kontekst ved å vise til den religiøse forfølgelsen.

Overflaten av maling blandet med strå og aske bærer preg av kutt og hardhendt behandling. Penselstrøkene gir sammen med asken og stråene i malingen et organisk og ekspressivt preg, og kan vise til det emosjonelle og menneskelige ved det fysiske behandlingen og danner en koherens til den håndskrevne teksten og til individualitet. Strøkene kan vise til kunstnerens temperament og som subjekt (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 221). Den voldsomme bearbeidingen av flaten kan være en referanse til det individuelle og menneskelige og de sårene og arrene dehumaniseringen har skapt på ulike plan. Det taktile og organiske i overflaten appellerer til huden som sanseorgan og det følelsesmessige og står i kontrast til det ensrettede, repetitive, statiske og massive i det monumentale uttrykket.

Det mørke og traumatiske bildet på jødernes skjebne i diktets første verselinje er i maleriet gjenskap gjennom en atmosfære av mørke, sot, og tyngde.

Bruken av hvelvinger som bærende arkitektoniske element kan være et bilde på makt og på ansvar. Referansene til middelalderkirken og de to toponymene, Margarete og Sulamith som symbolfremstillinger av henholdsvis kirke og synagoge, kan eksemplifiseres i de to kvinneskulpturene i katedralen i Strasbourg ca.1230 der kirken blir fremstilt som en strålende brud, og synagogen med bind for øynene og brukket fane (Eriksen, Harket, & Lorenz, 2006, s. 45). Teologiske idealtyper på det jødiske og det kristne var del av religiøse disputer på 1200-tallet og la grunnlag for stereotypiske oppfatninger (Eriksen, Harket, & Lorenz, 2006, s. 46). Dette ble sjabloner på de to teologiene som kom til uttrykk i middelalderens kirkekunst der det jødiske ble tillagt negative karakteristikk som i eksempelet ovenfor. Kiefer viser til den religionshistoriske konteksten og til splittelsen mellom kirke og synagoge. Han viser dermed også til splittelsen mellom Margrete og Sulamith i diktet der navnene er plassert hierarkisk med Margarete øverst.

Samlet kan tyngden og massiviteten gjennom det repetitive og systematiske i komposisjonen og formspråket, symbolsk vise til det dogmatiske og til makten, men også til ansvaret, noe som kan underbygges ved bruken av bærende konstruksjoner og kan vise til Kiefers tematisering og reaktualisering av Celan og Holocaust som en form for oppgjør og en tematisering av

ansvarliggjøring. Kulturen er med på å definere rammer rundt mellommenneskelige relasjoner, den kan gjøre oss blind, og Kiefer peker her på hvordan kulturens mønstre og strukturer har påvirket holdninger og lagt grunnlag for et kulturelt blikk som skaper skiller og som fratrar mennesker deres menneskeverd. Her er det de religiøse forfølgelsene det spesifikt vises til. Gjennom å omforme et planlagt symbol til et minneste, påpeker han ansvaret for å bevisstgjøres de skjulte negative kulturelle manifestasjonene.

4.3.2.3 Interpersonell funksjon

Den interpersonelle funksjonen kan vise til hvordan betrakterens posisjon blir konstruert. Hvordan betrakterens blikk ledes og hvilken relasjon som konstrueres mellom verk og betrakter er del av den interpersonelle funksjonen. Betrakteren blir her gitt en underlegen rolle fordi perspektivet er undervinklet. Det monumentale formatet virker overveldende og sammen med det tunge uttrykket i maleriet og den dystre og nedtonede fargebruken understrekes det dystopiske og asymmetriske i relasjonen. Billedutsnittet er total, beskåret som del av en helhet og dermed noe som skaper en distanse mellom verk og betrakter.

Rutenettet i forgrunnen som ender i et punkt er en autoritær bruk av perspektiv som leder betrakterens blikk. Samlet konnoterer det autoritære perspektivet og undervinkling til begrepet *Endlösung* som nazistene brukte. Begrepet, den endelige løsning, var en eufemisme som ble brukt om folkemordet (Musolff, 2014, s. 3). Betrakteren får en midtstilt plassering ved at blikket ensrettes mot flammene. Ensrettingen av blikket kan bety en motivasjon om å gi betrakteren en følelse av sider ved det totalitære og hvordan subjektet settes inn i en underordnet posisjon og samtidig som betrakter blir tilbudt en plass som tilskuer inn i en historisk kontekst. Sammen med den statiske komposisjonen skapes det en distanse mellom verk og betrakter.

Men maleriet består også av modaliteter som skaper nærhet. Den taktile overflaten og det organiske uttrykket demper det formelle og institusjonelle i situasjonskonteksten ved at det appelleres til huden som sanseapparat og dermed til nærhet. I tillegg er tekstelementet, «Sulamith», håndskrevet noe som i den interpersonelle funksjonen er et indeksikalt tegn og gir en kohesjon med hånd og får dermed en personlig og individuell funksjon.

Sammen med tekstur og materialitet som bruken av organisk materiale og appellen til det taktile gjennom hudsansen skapes det nærhet med betrakteren, i motsetning til modalitetene, format, bildeutsnitt og perspektivvinkel som skaper distanse gjennom undervinkling og formatets monumentale virkning. Malerienes institusjonelle rolle i situasjonskonteksten viser til et asymmetrisk forhold til betrakteren noe som understrekes gjennom at betrakteren blir satt i en undervinklet posisjon. Modalitetene kontrasterer hverandre og viser dermed til det flertydige i

kommunikasjonen. Maktbruken i det institusjonelle og historiske knyttet til jødeforfølgelsene er noe som understrekes. Samtidig er det en appell til menneskelighet og til ansvar og en implisitt adressat, som også verdimeslig bevisstgjøres verkets ideologiske posisjon om å fordømme overgrepene og anerkjenne jødernes utsatthet og til påkalling av solidaritet.

4.3.3 Samspill mellom modalitetene i *Margarete* og *Sulamith*

Tekstelementene utvider og forankrer bildeelementene og viser konkret, gjennom tittelen, til diktet som forelegg, til litteratur og til de to teologiene, kristendom og jødedom. Fargebruken underbygger det emosjonelle ved den traumatiske tematikken. Noe som også underbygges ved materialiteten. Fargebruk og det taktile er ekspressive uttrykk, i form av malerstrøk og kutt i flaten som sammen med maling, strå og aske utgjør overflateteksturen. Det symbolske underbygges ved attributter som ildtungene på stråøyene. Det monumentale i størrelsen og undervinklingen kan symbolsk understreke makt både til kirken som institusjon og forfølgelsene av jødene og til raseideologien og propagandaen gjennom å understreke det institusjonaliserte i den interpersonelle funksjonen, men samtidig skapes det en nærhet gjennom det taktile og kohesjonen med det personlige og individuelle gjennom håndskrift og ekspressive strøk. Det blir et flertydig inntrykk. Symbolikken viser til undertekster som betrakteren må fylle ut og på den måten inviteres betrakteren inn som delaktig i meningsskapingen og gis dermed et ansvar for å kontekstualisere det symbolske. Meningsskapingen blir da dialogisk, ved at betrakteren må se bildeelementene inn i en kontekst. Det krever en engasjert leser som også deler kunnskap om historien og litteratur som del av kontekstualiseringen.

4.3.4 Didaktisk lesing av maleriene som bakgrunn for elevers analyse og tolkning

Neste fase vil være å bruke begreper fra multimodal analyse som del av bevisstgjøringen av modaliteter og kommunikasjonsform som symbolske fremstillinger av deltaker og dens attributter. Det vil si at elever får begreper som grunnlag for meningsskapingen. I arbeidet med å kontekstualisere, leses verket utenfra og inn. Kilder og informasjon som kan bidra til å gi mening til de symbolske representasjonene vil danne grunnlag for gruppearbeid og dialog.

Verkene kan ses på som dialogiske inn i en kulturhistorisk og litterær sammenheng. Med referanse til Bakhtin kan man snakke om en orkestrering av stemmer fra ulike kontekster (Bruhn, 2008, s. 31). De ulike modalitetene fungerer som konstellasjoner av referanser inn i en kulturell, historisk og ideologisk kontekst. Førstepersonsmøte er et individuelt og sansemessig møte med maleriet som uttrykk. Fargebruk, perspektivvinkel, overflate og format kan inspirere til assosiasjoner og forestillingsevne som del av en første fase. Persepsjonen stimuleres på et førbevisst

plan, og det er den subjektive opplevelsen og en bevisstgjøring av egne kroppslige erfaringer som danner grunnlag for en estetisk erfaring.

4.4 Adaptasjonsanalyse

Diktet er en prosalyrisk tekst der det rytmiske og klangmessige samspiller med det verbale. Avsender er tydelig til stede og diktet skildrer en personlig erfaring knyttet til folkemordet. Maleriene viser symbolsk til element knyttet til Holocaust på en ekspressiv måte. De semiotiske ressursene og modalitetene i kombinasjon påkaller mening. Maleriene og diktet kan ses i sammenheng for å få frem det intertekstuelle og dialogiske samspillet. Resepsjonestetisk kan begge tekstene ses på som resepsjon gjennom et tidsforløp (Lund, 2002, s. 17) der malerienes ulike betydningslag trer frem for bevisstheten over tid gjennom ulike faser.

I diktet og maleriene er maktmotivet fremtredende, kanskje mest i diktet og *Sulamith*.

Maktrelasjonen er i diktet mellom jødene som offer og fangevokteren som overgriper. I diktet viser bruken av verb til ulikhet mellom offer og overgriper. Offerets handlinger blir begrenset til to verbhandlinger som begge har preg av tvang, som drikke og grave. Overgriperens handlinger er å utøve makt gjennom bruk av imperativ. Diktet viser til en mer personlig diskurs. Det er referanser til døgnets faser, hus og arbeid, ulike gjenkjennelige element som beskriver en hverdag. Parallelt utspiller folkemordet seg. Det er hverdagslivet som ble rammet av katastrofen. I maleriet *Margrete* er det det tyske perspektivet som trer frem, raseideologien og samtidig symboliserer det folkets manglende evne til å motstå de kreftene som gjorde folkemordet mulig.

I maleriene er det det asymmetriske forholdet mellom betrakter og avsender i situasjonskonteksten understreket. Det asymmetriske og institusjonelle maktforholdet i situasjonskonteksten er fremhevet ved verkenes retorikk ved det monumentale og et undervinklet perspektiv. Betrakteren blir satt i en underordnet posisjon. I tillegg kan bruk av sentralperspektivet som semiotisk ressurs vise til ensretting som i maleriet *Sulamith* og kan tilsvare det suggererende og intense i tempo og tonefall i diktet.

Maktmotivet og kunsten som del av folkemordet er felles for begge uttrykksformer, i diktet er det relasjonen mellom fangevokteren og ofrene som sammen med det jagende i rytmen og det musikalske som gir bevegelse og en utvikling i handlingen. Det er en tydelig ansvarliggjøring av Tyskland for dødsjakten og folkemordet. Andréa Leuterwein beskriver Kiefers transformering av diktet til å være så nær den mentale settingen i diktet som mulig der ofrene gjennom retoriske grep skildres som frakoblet sin sosiale og religiøse tilkobling (Lauterwein, 2007, s. 93). Celans bruk av det allegoriske paret Margarete og Sulamith som de topografiske polene, tysk klassisk kultur og

jødisk tradisjon, og kan vise til jødiske identiteten raseideologien hadde påtvunget jødene, og til Celans problematisering av egen identitet der han gjennom sin mor hadde lært seg tysk og blitt opplært i tysk kultur (Lauterwein, 2007, s. 93).

I maleriene er makten understreket gjennom maleriets format og symbolisert ved klassiske arkitekturelement som representasjon for det menneskeskapte og institusjonelle og den totalitære ideologien i nazismen, men også til kirken og forfølgelsen av jødene gjennom historien.

Ansvarliggjøringen av Tyskland og nazistenes bruk av kunst som del av myteskapingen og grunnlaget for folkemordet som Celan gir uttrykk for i diktet, får en mer institusjonalisert form i maleriene. Bruken av bærende arkitektoniske element kan vise til verbet å bære og til ansvar. Her utvider Kiefer fra den personlige erfaringen dikteren formidler, til å sette hendelsen i en større kontekst som problematiserer nazistenes appropriering av kunst som del av propagandaen og setter den kulturelle og etniske ekskluderingen i et større historisk og kulturelt perspektiv. Kiefer stiller fortiden til ansvar på en måte der han både fordømmer og viser den fram uten at han forneker den historiske arvens mer tabubelagte sider.

I *Sulamith* er det arkitektoniske motivet et ikonisk tegn og viser til et planlagt minnesmerke, og konkret til nazistenes bruk av nyromansk arkitektur i utformingen minnstedet for falne soldater. Gjennom transformasjon av et nazistisk monument til et minnesmerke over Holocaust i maleriet gir han ofrene en stemme, slik Celan gjør i sitt dikt ved å referere til det gamle testamentet og bibelverset.

Gjennom å vise til Celan, gjeninnsetter Kiefer hebraisk «kultur i etterkrigstidens herjede og ugjestmilde landskap» (Colard, 2019, s. 35). Kiefer transformerer arkitekturen og symbolet i Berlin, og gir det nytt innhold, til et minnesmerke over de som mistet livet i krematoriene i dødsleirene. *Sulamith* er symbolet på den jødiske, unge jenta som på bakgrunn av sitt askesorte hår, og jødiske identitet ble fortært av hatet og nazismens destruktive ideologi. Samtidig gir han Celan en stemme inn gjennom rekontekstualiseringen i maleriene. Celan gis da en form for makt inn i en ny sosial og kulturell kontekst som del av oppgjøret etter andre verdenskrig.

Bruken av bærende arkitektoniske element i maleriene kan tolkes som i å bære ansvar. Støtter, søyler og pilarer er ofte brukt om samfunnsinstitusjoner og konstruksjoner. Metaforen er felles for flere språk, Verantwortung vor etwas tragen. I diktet knyttes ansvaret konkret til Tyskland, gjennom verselinjene: «Tyskland er en mester i død» i maleriene er det bærende arkitektoniske element som kan fungere som kognitive metaforer for ansvaret. Samtidig ligger det i dette et ansvar i oppgjøret etter Holocaust til erkjennelse og solidaritet som grunnlag for nye konstruksjoner.

Diktets tema blir gjennom maleriene til Kiefer reaktualisert, samtidig som det blir rekontekstualisert. Diktets meningsinnhold blir forskjøvet. Kiefer bruker det som en referanse i

erindringsarbeidet rundt Holocaust samtidig som billedsymbolikken utdyper og utvider temaet knyttet til ansvar til også å gjelde institusjoner som kirken gjennom referansene til romansk arkitektur samtidig som Kiefer angriper den nazistiske neoklassisistiske arkitekturen som var designet for å glorifisere maktens organ (Lauterwein, 2007, s. 149). Symbolikken til Kiefers bilder er intertekstuelle i et interartperspektiv der arkitektur representerer det menneskeskapte som motiv i form av institusjonelle bygg, representasjoner for makt, og det kulturskapte som uttrykk for ideologi.

I diktet er det en motsetning i maktforholdet mellom det jødiske folket og den tyske kommandanten. Leseren knyttes gjennom fortellemåten og bruken av «vi» til protagonisten og det underordnede i relasjonen. Den underordnede i maktforholdet gjentas i maleriene ved bruken av et undervinklet perspektiv. Det asymmetriske forholdet i den institusjonelle relasjonen i situasjonskonteksten blir understreket. Sammen med det monumentale i størrelsen på maleriet og bruken av sentralperspektiv som styrende for blikket knyttes temaet i maleriet mer til det totalitære og ensrettende i en mer ideologisk forstand. Diktet er et mer personlig uttrykk for erfaringen i dødsleiren.

Samspeillet mellom de ulike modalitetene er preget av utvidelse og kontrastering i de ulike modalitetene. Bruken av et undervinklet perspektiv kontrasterer nærhetsstrategien i bruken av håndskrift og det taktile. Kontrasteringen underbygger malerienes funksjon som flertydige tekster og til ulike tolkningsdimensjoner.

4.4.1 Didaktisk lesing av adaptasjonen som grunnlag for elevers arbeid

Tekstene har både likheter og ulikheter. Maleriene refererer til to kvinneskikkelser som representerer det jødiske og det tyske, der de settes i sammenheng gjennom et skjebnefellesskap. Metonymisk viser det til raseideologien i nazismen og til det høykulturelle som ekskluderende samtidig som kulturen ble brukt som identitetsmarkør for det etnisk tyske og til å lage et fiendebilde av «de andre». Kiefer er tro til intensjonen i «Dødsfuge», med referanser til sider ved tradisjonen som målbar et ekskluderende syn på det jødiske og på den måten bidro til å legge til rette for folkemordet. Gjennom adaptasjonen kan vi se at Kiefer også trekker inn makt og avmakt ved å sette betrakteren inn i en underordnet posisjon i situasjonskonteksten. Hvordan det totalitære og ensrettede gjennom et propagandaapparat kan føre til sivilisasjonsammenbrudd og dehumanisering ved å problematisere menneskeverdet og se det på bakgrunn av hvordan bruken av negative stereotyper og jødehat ledet fram til Holocaust. Kontekstualiseringen av diktet og maleriene kan bidra til å gi kunnskap om Holocaust, antisemittisme og antijudaismen og til bevisstgjøring om hvordan holdninger kan ligge i kulturen gjennom språk, kunst og litteratur.

Den kognitive metoden og multimodal analyse kan ses på som metoder for å kontekstualisere tekstene og åpne for leser-, tekst- og kontekstorienterte lesemåter. Didaktisk vil et metaspråk om tekst, som begrepene topologi, gjennom billedskjemaer, og metonymi gjennom kontekstualisering, og metafor gi elever en direkte tilgang til meningsinnholdet i tekstene.

Sosialesemiotikken og begreper knyttet til metafunksjonene i språket vil kunne gi elevene økt bevissthet om språk og kommunikasjon og en større verktøykasse til å møte billedlige og visuelle uttrykk med som grunnlag for å analysere funksjonen metafunksjonene har i den sosiale og kulturelle konteksten verkene er del av. Disse elementene kan utgjør del av den kritiske bevisstheten og literacy som faget skal utdanne til.

4.4.2 Elevopplegg - inn i elevens samtid -minnesteder over Holocaust

Perspektivering av teksten inn i elevens samtid handler her om en praktisk-skapende tilnærming. Arbeidet med adaptasjonsanalyse av diktet og maleriene skal gi kunnskap om den kulturelle konteksten, modaliteter som semiotiske ressurser og ferdigheter i lesemåter og bruk av analyseverktøy i tillegg til et begrepsapparat om de følelsene møtet med verkene kan vekke og verdier med utgangspunkt i et moralsk og etisk perspektiv. Et minnesmonument ligger i skjæringspunktet mellom kunst, kultur og politikk og kan ha en identitetsformende funksjon i måter å forstå et nasjonalt fellesskap på og en didaktisk funksjon ved å minnstedet formidler historiske erfaringer (Hjorth, 2018, s. 4). I denne sammenheng kan det være interessant å se på minnesmerkets utforming og plassering og hvordan de formidler den historiske hendelsen og hvilke diskurser som kommuniseres eller som underkommuniseres. Minnesmonumenter målbærer storsamfunnets erindring om folkemordet og hvordan en slik fellesskapsforestilling kommer til uttrykk kan være interessant å se nærmere på. Hvilke holdninger til hendelsen er det minnesmerket formidler? Hva ved Holocaust og den historiske konteksten er det som formidles og hvordan? Refleksjon rundt hvilken funksjon et minnesmerke og et minnsted har som del av en felles kulturarv kan være del av elevenes arbeid.

Elevene kan velge ett av minnesmerker knyttet til Holocaust fra ulike steder i verden som bakgrunn for analyse og tolkning som de kommuniserer gjennom en multimodal presentasjon. Det er etter krigen etablert minnesmerker eller minnesteder i Berlin, Budapest, Østerrike, Oslo, og Polen, som snublesteinene vi finner i flere norske og europeiske byer.

Elevene starter i grupper på tre med å gjøre rede for verkets *kulturkontekst* og *situasjonskontekst*. Kilder knyttet til minnesmerket og den kulturelle og historiske bakgrunnen og hvor verket er situert, er grunnlag for analyse av hvordan form og materiale kan formidle et innhold. Analysen kan de

utvikle som et grunnlag for en multimodal presentasjon der de skal bruke ulike semiotiske ressurser bevisst.

Minnesmerker er taktile tredimensjonale objekter, og de ulike modalitetene som utgjør verket kan ses på som semiotiske ressurser som samlet kan utgjøre et meningspotensial. Joar Skrede beskriver i boka *Kritisk diskursanalyse* (2018) hvordan semiotiske valg kan påkalle metaforiske assosiasjoner. Han trekker fram punkter som kan brukes i analyse av et monument og bygger det på Gunther Kress, Theo van Leeuwen, og Abousnougouga & Machin (2013)

Metafunksjoner som *representasjon* og *interpersonell* er relevante funksjoner for å finne ut hvilke representasjoner av verden som gis, og hvordan relasjonen mellom betrakteren og verk etableres.

- Hvilke deler av virkeligheten er representert gjennom visuelle element og motivvalget?

Formen og detaljeringsgraden kan konnotere til det symbolske ved abstraksjon og til en mer dokumentarisk representasjon ved grad av naturalisme i gjengivelsen (Skrede, 2018, s. 143). Skarpe, harde former og vinkler kan konnotere til nazismens formuttrykk og myke til mer humanistiske ideal (Skrede, 2018, s. 143).

- På hvilken måte påvirker størrelse, høyde og grad av monumentalitet hvordan verket framstilles som viktig? Og hvilke assosiasjoner gir måten verket er utformet på?

Materialet minnesmerket er laget av, kan konnotere til enten noe tidløst og evigvarende som ved marmor eller stein eller moderne gjennom stål, glass eller metall (Skrede, 2018, s. 140).

Materialvalg kan også konnotere til soliditet eller alternativt til sårbarhet og ved fravær av masse til tap (Skrede, 2018, s. 143).

- Hvilke representasjoner viser materialvalget til?
- Teknikken monumentet er laget i, konnoterer det til det håndlagde, og til menneskelig bearbeiding eller til det industrielle og masseproduserte?

Interpersonelt kan plasseringen av verket i forhold til betrakteren enten skape nærhet eller distanse.

- Hvordan oppleves verkets plassering, materialvalg og teknikk og i hvilken grad etableres det en asymmetrisk eller symmetrisk relasjon?
- Hvilke diskurser og ideologier er det verket viser til? Er det element ved temaet som formidles som underkommuniseres?

Som del av presentasjonen kan elevene kombinere ulike modaliteter som bevegelse eller tale, musikk, fonter og tekst i et helhetlig uttrykk. Elevene kan velge om de vil legge vekt på det

informative i presentasjonen eller et mer poetisk uttrykk. Hvordan de formidler er viktig. Kombinasjon mellom opplesing, bruk av bevegelse, lyd, tekstelement og bilder utgjør de ulike modalitetene elevene kan jobbe med som semiotiske ressurser som symbol, indeksikalt tegn og ikon. MovieMaker eller PowerPoint i kombinasjon med bevegelse eller tale kan være en måte å kommunisere på. Målet er gjennom å sammenstille ulike modaliteter å kunne skape en stemning, følelse eller uttrykk som gruppa best mener formidler det valgte minnesmerket og innholdet.

Som del av refleksjonen, kan de som avslutning formulere et refleksjonsnotat individuelt, og felles i klassen gi en muntlig tilbakemelding på prosessen. Her er tanken at de utvikler et metaspråk om sin egen læring og at de kan sette den inn i en større sammenheng som relevans for deres medborgerskapsrolle og begrep knyttet til menneskeverd, solidaritet og likeverd.

5 Diskusjon

5.1 Intensjon

Jeg vil først ta for meg det overordnede temaet i læreplan, deretter det som handler om lærerens tilrettelegging for literacy, estetisk dannelse og kreativitet, den siden som handler om eleven som lærende og så det som handler om innholdet og samfunnets behov, perspektivering av tematikken inn i elevens samtid og til slutt en oppsummering.

Den overordnede delen om menneskeverdet kan gi retning i undervisningsarbeidet både når det gjelder innholdsvalg og undervisningsmetoder. I tillegg ses menneskeverdbegrepet som grunnleggende for utvikling av holdninger og verdier. Men hvordan begrepet skal operasjonaliseres skolefaglig krever tolkning. På den ene siden er det noe selvfølgelig, men på den andre siden rommer begrepet mye og det kan være utfordrende å konkretisere hvordan det skal formidles og problematiseres.

I valget av innhold og didaktikkens *hva* utgjør «Dødsfuge» og maleriene estetiske uttrykk som symboliserer Holocaust. Diktet formidler en erfaring fra Holocaust ved å skildre ekskludering, maktovergrep og dehumanisering, og aktualiserer menneskets sårbarhet samtidig som det kontekstualiserer jødernes utsatthet i et større historisk perspektiv. På den ene siden representerer de «Den andre», samtidig er det en stemme som appellerer til ansvar for beskyttelse av menneskets ukrenkelighet og etterspør menneskeligheten. Diktets budskap er at det setter menneskeverdet i relieff ved at det skildrer makt og avmakt, og at det ved å vise frem bestialiteten og bruddet på menneskeverdet kan aktualisere element ved det som likeverd, verdighet og solidaritet. Disse begrepene ved menneskeverdet er noe man gir og handler om holdninger og ansvar elever kan utvikle, bevisstgjøres og utfordres på. At demokratiet er noe som ikke er gitt, er dermed noe elever kan bevisstgjøres på inn i medborgerskapsrollen.

Malerienes symbolisering er både et oppgjør med den ideologien som gjorde Holocaust mulig, men som også gjennom adaptasjonen gir Celan en stemme gjennom å trekke inn diktets skildringer av krenkelsene, og fysisk og kulturell utslettelse. Hva man velger å gi stemme til er også makt. Celans dikt er uttrykk for en erfaring i direkte kontakt med historien. Samlet er verkene relevante innholdselement om historiens mørke krefter som fremdeles former vår samtid. Hvilken funksjon tekstene har i samfunnet og hvordan tekster estetisk formidler og problematiserer på hvilken måte vi i vår kultur tar ansvar for Holocaust på, kan være del av en kritisk tilnærming til tekstene og utforskning av tekstenes kontekst som elever kan bevisstgjøres og ta stilling til.

Siden verkene er tyske og formidler en hendelse fjernt fra elevenes livsverden, kan man hevde at det kan skape for stor avstand mellom leser og verk. Noe som kanskje skulle tilsi at avstanden til

elevens forståelseshorisont blir for stor. Men samtidig er tematikken om Holocaust også et svært aktuelt tema i Norge gjennom det stadig aktuelle oppgjøret etter andre verdenskrig, som for eksempel kommer til uttrykk ved etablering av HL-senteret, Falstadsenteret, minnesteder og i flere sakprosabøker og filmer om behandlingen av jødene i norsk kontekst de siste ti-årene. Diktet og maleriene tematiserer også krefter som er til stede nå i det norske samfunnet og som derfor bør identifiseres, erkjennes og adresseres.

Arbeidet med verkene kan på den ene siden bidra til å utvikle kunnskap og kunnskap om prosessene som ledet fram til folkemordet. På den andre siden kan denne kunnskapen også være et grunnlag for refleksjon rundt rettigheter og de demokratiske institusjonene som samfunnet er bygget opp av. Refleksjonen kan også dreie seg om hva som kan utfordre rettigheter, demokratiske institusjoner og prosesser, og samtidig peke ut hvilket ansvar hver enkelt har i å forebygge brudd på menneskerettighetene. Kunnskap om hvordan språk kan føre til dehumanisering kan bidra til at elever bevisstgjøres og er på vakt overfor holdninger som kan stigmatisere og føre til negative generaliseringer.

5.2 Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema i fagfornyelsen og dreier seg i denne oppgaven om både eleven som skal utvikle sin stemme og konkret om et innholdsvalg knyttet til Holocaust. Louise M. Rosenblatt har i sin litteraturteori argumentert for de demokratiske verdiene som overordnet formål for undervisning (Rosenblatt L. , 2012, s. 6) og om skjønnlitteraturens funksjon til å utvikle forestillingsevne gjennom å leve seg inn i og emosjonelt engasjere seg i andre menneskers livssituasjon og på den måten se verden fra ulike perspektiv (Rosenblatt L. , 2012, s. 8).

Et slikt perspektiv på tekst kan imidlertid sette formen, verket som estetisk, autonomt uttrykk i skyggen. I diktet og maleriene gir forfatteren og kunstneren uttrykk for sin erfaring på en bestemt måte. Tekstene er uttrykk for modernismen som litteraturhistorisk og kunsthistorisk periode, og kan ses på som enestående uttrykk i sin egen rett, noe som kan bli underkommunisert dersom de kun brukes som middel for tematisering av demokrati og medborgerskap.

Imidlertid er det sosiosemiotiske perspektivet valgt fordi verkene samlet er representative som estetiske læremiddel i formidlingen om Holocaust ved sitt symbolske formspråk. Det er meningspotensialet som ligger i dikterens og kunstneres valg av ulike element inn i verkene og områdene de representerer som jeg mener kan være relevante. De ulike semiotiske ressursene eller modalitetene dikter og kunstner velger ut er jo også knyttet til sosial situasjon og kulturell kontekst, det vil si at symbolene viser til ulike områder i deres livsverden. På den andre siden er jo en fare for

at disse områdene vil være for fjerne for elevenes forståelseshorisont. Når jeg mener de ikke er det, er det fordi de ulike områdene verkene refererer til som litteratur, arkitektur, religion, antisemittisme og nazistenes idéunivers også er aktuelle områder inn i elevenes nåtid og del av norskfagets litterære kanoner.

I prosessen med arbeidet med tekstene har jeg forsøkt å balansere vektingen av formålet og verkens form, estetikken, gjennom at jeg legger opp til at elevene får analyseverktøy som grunnlag for tolkning og meningsskapning. Billed-, begreps-, og sanseskjemaer i kognitiv litteraturanalyse og begrep fra multimodal analyse gir grunnlag som metaspråk elever kan bruke i egen meningsskapning og som kan trekke inn formen som estetisk opplevelse og erfaring som grunnlag for innlevelse, kontekstualisering og forståelse.

5.3 Verkene

I møtet med en fremmed tekst er det bevegelse mellom tekstens horisont og vår egen, og det er den virkningshistoriske kontinuiteten mellom vår egen horisont og tekstens som utgjør grunnlaget for forståelse og det Gadamer kaller horisontsammensmeltning (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 233). For Gadamer er forståelsen alltid noe uavsluttet og teksten kan derfor leses på nytt med andre historiske og eksistensielle perspektiv (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 234).

Diktet og maleriene er symbolske og ekspressive i sitt formuttrykk og rebusaktige fremstillinger av en livsverden. De er åpne for tolkning, men jeg mener at en kombinasjon av sosiosemiotisk og kroppskognitivistisk tilnærming kan bidra som nøkler inn i meningspotensialet som ligger latent i det historiske og kulturelle bakteppet verkene refererer til. Mottakeren må selv engasjere seg gjennom sitt sanseapparat og kontekstualisering inn i det som er vår felles kulturhistorie og som også er minnespor over jødeforfølgelsene, og noe som dermed kan bidra til læring og danning.

Et innholdsvalg der Holocaust tematiseres gjennom maleriene og diktet, kan være en måte å emosjonelt nærme seg et traumatisk historisk tema på. En innlevelse gjennom resepsjon og språkliggjøring av følelser verkene kan appellere til, kan forberede elever emosjonelt i møte med minnearbeid over ofrene for Holocaust som del av en felles historie. Samtidig tar verkene et oppgjør med krefter som utfordrer menneskeverd og demokrati. Elevene bør også gjøres i stand til å reflektere over hvordan verkene appellerer til følelsene, og kritisk kunne reflektere over funksjonen verkene har som kommunikasjon. Elevene skal både kunne leve seg inn i tekstenes meningsunivers, men også kunne innta en kritisk distanse ved å reflektere over hvordan innholdet formidles.

Verkene i denne oppgaven er tyske og det kan stilles spørsmål ved om de da også er relevant i en norskfaglig sammenheng. Felles for en norsk og tysk kontekst er at nasjonene er unge. Tysk

romantikk og fokus på etnisk nasjonalisme i Johann Gottfried von Herders (1744-1804) ånd (NDLA, 2021) er del av grunnlaget for de nasjonale fellesskapsforestillingene i Norge. Den andre verdenskrig og Holocaust er også en historisk relasjon. Skillet går mellom Norge som okkupert og Tyskland som ansvarlig, og dermed ulikheter i skyldspørsmålet. Celans dikt er et minnesarbeid som Kiefer gjennom adaptasjonen gir stemme til, og samtidig er maleriene et oppgjør med fortelsen etter den andre verdenskrig. Han utfordrer det tyske nasjonale selvbildet, og bruken av romantikkens fellesskapsforestillinger er problematisert i maleriet *Margarete*. Her er romantikkens storslagne landskapsskildringer forlatt, erstattet av en skildring over menneskelig lidelse.

I *Margarete* er det referanser til Nazi-Tysklands bruk av romantikkens ideal om folkets tilknytning til landskapet, til kunsten og litteraturen som kulturelt samlende. Forestillingene om det nasjonale symboliseres og skildres av Kiefer som ekskluderende og del av en giftig og fatal retorikk. Maleriene uttrykker det traumatiske og kanskje også til en sorg over hvordan kunst gjennom approprieringen ble utnyttet som del av en ultranasjonalistisk politikk. Samtidig kan referansene til det bestialske, voldelige som forfølgelsene, forintelsen og det totalitære i nazismen bidra til å utvikle en forståelse for valg som ble tatt under ekstreme forhold. Kiefer viser til et selvilde knyttet til skyld, skam og ansvar for folkemordet.

I Norge derimot, lever de romantiske idealene og forestillingene om nasjonal stolthet, som for eksempel i Lærums reklamefilm for saft på sognedialekt, der det refereres til historien, tradisjonene og generasjoner av fruktdyrkere formidlet med utsagnet; kanskje ligger det i genene? (NDLA, 2021). Det appellerer til stolthet, men er det ikke også noe ensidig i representasjonene i hva forestillingene om det norske er? Og kan det pågående oppgjøret etter Holocaust og dermed også diktet og maleriene, bidra til å nyansere det nasjonale selvbildet noe ved utdype hvordan nasjonale forestillinger kan virke både inkluderende og ekskluderende? Kiefers malerier og Celans dikt viser til en annen form for nasjonalisme enn den norske, men kan de allikevel, ved å trekke inn verkene, bidra til å justere, og kanskje reflektere over at forestillinger om det norske er nettopp det, forestillinger?

Minnekulturen etter den andre verdenskrig handler i Norge i stor grad om heltene. Kiefers malerier derimot, er monument over de døde og fungerer som minnesmerker over ofrene og motmonument over de kreftene som gjorde Holocaust mulig. De har da en politisk funksjon som kan provosere samtiden. I maleriet, *Sulamith*, kan det være det kollektive underbevisste det vises til, symbolisert ved krypten, og det arkitektoniske i bærebjelkene som institusjonelle strukturer og kulturhistoriske konsepter og diskurser. Maleriene kan da også lede oppmerksomheten og dermed tenkningen til ulike sider ved våre relasjoner, forestillinger og sosiale strukturer som kan påvirke eller innskrenke ulike individers handlingsrom.

De kan, også inn i en norsk sammenheng, symbolisere det traumet som fortielsen av hvordan samtiden under den andre verdenskrig bidro i deporteringen, og forfølgelsen av jødene gjennom ulike institusjonelle organ. Tematiseringen av monumenter er også relevant i en norsk kontekst, og det er i Norge de siste årene etablert flere minnesmerker og minnesteder over ofrene for Holocaust og til det manglende rettsvernet, mangel på solidaritet og likeverd som minoritetene under og etter 2. verdenskrig led under. De aktualiserer hvordan storsamfunnet så på minoriteter og hvordan de kategoriseres som «de andre». Dermed mener jeg at bruken av tyske og ikke-norske verk kan argumenteres for, ved at verkene målbærer et felles historisk og litterært bakteppe som også gjør dem relevante i en norsk kontekst, som grunnlag for refleksjon over våre forestillinger om det norske i retorikk og påkalling av fellesskapsfølelsen.

I en norsk samtidskontekst viser etableringen av minnesmerker i elevenes samtid til en politisk vilje for å tematisere skyld og ansvar overfor etniske minoriteter, men prosessen med oppgjøret etter Holocaust i Norge er fremdeles relevant og handler politisk om hvordan fellesskapet forholder seg til minoriteter, til rettsvernet og majoritetens og enkeltindividets ansvar for å se minoriteters og jøders utsatthet. Spørsmål som diktet og maleriene kan aktualisere, er hvordan minoriteters handlingsrom påvirkes og hvordan samfunnet som institusjon kan bevisstgjøre majoritetsbefolkningen på de holdninger og praksiser som kan true et kulturelt mangfold.

Gjennom Kiefers reaktualisering av Celans dikt, og intertekstualiet gis det stemme inn i en offentlig kunstinstitusjon. Ved at jeg har valgt verkene som relevante uttrykk for sin tid, utfordrer jeg elevenes kompetanse i å kunne skape mening i verkene, men det er ikke kun det metaspråklige som er på spill, det er også en påkalling til ansvarliggjøring som verkene kan bære bud om. Klafki fremhever en didaktisk forskning som trekker inn den historisk-samfunnsmessige sammenhengen innholdet for undervisningen dreier seg om som premiss for at undervisningen skal få dannende betydning for eleven (Dale, 2018, s. 17). Det blir da innholdet som stiller krav til hvilke kompetanser læreren legger opp til at eleven utvikler.

5.4 Elevene

Så langt om intensjonen for å anvende historiske verk. Hva kan vi si om elevens møte med slike tekster? Valget av innhold adresserer et nøkkelprom i samtiden: rasisme, fremmedhat og fremmedfrykt. Utgangspunktet har et sosiokulturelt perspektiv der synet er at kunnskap er infiltrert i en historisk og kulturell kontekst der kunst har en dobbelt funksjon både som historisk dokument og estetisk objekt (Dysthe, 2012, s. 49).

Arbeidsmåter og metaspråk i norskfaget er grunnlag for utvikling av redskap eleven kan bruke i egen meningsskaping i møte med tekstene (ikke bare disse, men også andre tekster), men også til å utvikle kritisk distanse til holdningen som uttrykkes i tekstene og til den funksjonen tekstene har diskursivt i samfunnet. Læreren må da gjennom å gi elever et metaspråk som verktøy, og også stille valget av innhold og metodevalg til disposisjon for elevers kritiske refleksjon. Læreren står i et asymmetrisk maktforhold til elevene og det må gis rom og mulighet å utvikle elevenes medbestemmelseevne i hvilke tekster som kan gi mening og relevans for dem i deres forståelse av verden og sin rolle i den.

Det vil bety at elevene må bli bevisstgjort funksjonen de ulike lesefasene har, som empatisk lesing som handler om å lese med teksten, og å identifisere de følelser og assosiasjoner det første møtet med tekstene kan vekke, i teksten, som er en mer analytisk tilnærming. De første fasene i analyse og tolkning av diktet og maleriene skal gi elevene et språk om følelser som verkene kan vekke. Diktet og maleriene kan imidlertid oppleves som fremmede for eleven og er ikke hverdagstekster. Jeg mener likevel at det er lærerens oppgave å introdusere tekster fra ulike diskurser og verk som formidler Holocaust på en måte som krever innlevelse. Diktet og maleriene er personlige vitnesbyrd over Holocaust, og stemmer jeg mener også har relevans for elevene i deres samtid.

Ved å legge opp til kognitive prosesser som gjennom det undersøkende, kan elevene prøve ut foreløpige slutninger med å relatere de til sanseopplevelser og eksterne kilder og ved å vurdere slutningenes gyldighet og eventuelt forkaste eller beholde dem. En slik tilnærming kan utfordre eleven på å utholde ambivalens i meningsskapingen og i arbeidet med lesing.

Utholdenhet er imidlertid drevet av motivasjon. På den ene siden er det ingen selvfølge at verkene estetisk appellerer til elevene. Men samtidig mener jeg elever også bør møte det som er estetisk fremmed og at det å overkomme motstand også er et viktig element i læring og nødvendig dersom man skal utvikles. Møte med det estetisk fremmede som en undersøkende metode, kan også appellere til nysgjerrighet som element i elevens motivasjon.

Lars Løvlie viser til John Dewey og hans syn på den estetiske erfaring som undersøkende metode og estetisk opplevelse som omsluttet og avsluttet i seg selv (Løvlie, 2019 s. 261). Dewey beskriver erfaring som estetisk når den oppleves som fullendet og den ikke lenger utløser søken etter ny erfaring. Motivasjonen skapes gjennom den situasjonen eleven deltar i, og er situert i som problemløsende. Det er hvordan læreren legger til rette for elevenes utforskning av meningspotensiale som del av en historisk kontekst, og som relasjonell mellom kulturer, som dermed også kan bidra til å utvikle utholdenhet hos eleven. Det er undervisning drevet nedenfra og

opp, fra de enkelte tekstene og ut i verden og innenfra og ut, og fra den enkeltes kroppslige erfaring og opplevelse til et kulturelt møte med den «andre» gjennom deres erfaring med Holocaust.

Fordelene med tekstvalget er at de er symbolske og ekspressive, uttrykket gir rom for en emosjonell respons i et førstepersonsmøte. De appellerer på ulike måter til det kroppslige erfaringsbaserte og det kan på den måten skapes en kopling mellom teksten og fortolkeren. I tillegg krever verkene innlevelse ved at de trekker veksler på den egne erfaring og mot til å forestille seg og fremme mulige betydninger. Et slikt krav til innlevelse kan imidlertid også aktivere og gjenkalle følelser hos elever med traumer som de da må bli møtt med forståelse for.

Elevene jobber individuelt med den første fasen og bør også få mulighet til å søke støtte dersom vanskelige situasjoner skulle oppstå.

I prosessen med kontekstualisering må elever bruke kilder og trekke slutninger til mulige interartielle koblinger for å utvikle kunnskap om omstendighetene. De må variere mellom ulike strategier og bruke analyseverktøy bevisst og utvise kildekritisk refleksjon.

Det er en prosess med mange faser som samlet gir en progresjon, men det er samtidig et komplekst metaspråk som elevene parallelt skal utvikle. I omsettingen til en elevorientert undervisning må den tilpasses elevene ved at læreren veileder dem inn i teksten og ved å støtte prosessen gjennom å velge ut et eksplisitt metaspråk som relevante analysebegrep, og spørsmål og oppgaver som gjør at de må utforske gjennom å knytte an til kilder.

En fenomenologisk hermeneutisk lese måte kan imidlertid være en motsetning til et læringssyn der kompetanse og mestring er noe avsluttet som kan måles slik det blir lagt opp til i dagens læreplaner. Læreplanen åpner opp for det undersøkende, men når elevens kompetanse skal vurderes, er det etter klare kriterier, noe som kan bidra til at den fenomenologiske tilnærmingen til tekster i mindre grad blir aktuell. Det mener jeg vil være uheldig fordi en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i større grad vil kunne trekke veksler på elevens fordom som forutsetning – og utgangspunkt for medbestemmelse gjennom medskapning i tekstarbeidet.

Imidlertid krever arbeid med diktet og maleriene at eleven er motivert for innlevelse inn i tekstenes univers. Lesing innefra og ut trekker veksler på den egne erfaringen, de sansemotoriske kapasitetene og forestillingsevne som del av meningsskapningen og den fenomenologiske tilnærmingen vil si at eleven må møte verkene med undring og åpenhet. De ulike estetiske uttrykkene appellerer til det følelsesmessige og motoriske gjennom det auditive som rytme og tempo i diktet og det visuelle som form, fargevalg og komposisjon, og kan være utgangspunkt for opplevelse dersom eleven stiller seg åpen for det. Det krever en åpenhet til fremmedheten i denne type tekster og en form for lydhørhet. Det vil si at vi setter vår subjektive rolle til siden og lar verkene «tale til oss». Som adressater av verkene vil det kreve noe å gå inn i uttrykkenes form som

inngang til meningsskapning basert på kunstnernes historisk situerte erfaringer og som dermed er fremmed for eleven og noe som læreren da må stillasere i tolkningsprosessen.

Det er dermed en mulighet for at elever ikke føler seg «talt til» av verkene og at læreren da må revurdere hvordan elevene veiledes inn i tekstene. Følelsene verkene kan vekke er ubehagelige, de er del av en kontekst som er fremmed og traumatisk, og det vil ikke være rart om innlevelse i verkene vil kunne møte motstand. Som tidligere nevnt, kan de påkalle, hos enkelte elever, minner om ubehagelige opplevelser. Et slikt arbeid der elever skal engasjere seg emosjonelt, stiller krav til et klassemiljø som trygger eleven. Allikevel mener jeg det er mulig å arbeide innenfra og ut og at det vil være en viss intersubjektivitet i hvilke følelser grunnstemningen i diktet og maleriene appellerer til. Med felles perseptuelle og kulturelle referanser og vil tro at det i grupper og i fellesskap vil kunne være mulig å sette ord på det ubehagelige og traumatiske i den følelsesmessige responsen.

Den fenomenologiske tilnærmingen er tenkt å danne et grunnlag for kontekstualiseringen og tolkningen av diktet og maleriene. Samlet danner adaptasjonsanalysen avslutningsvis grunnlag for elevenes arbeid med å lage et selvstendig multimodalt uttrykk basert på deres resepsjon og tolkning av et minnesmerke over Holocaust. Kunnskap om Holocaust, ferdigheter i analyse og bruk av semiotiske ressurser som meningsskapende element og et metaspråk danner et kompetansegrunnlag som de da kan anvende i egen kommunikasjon. Ved å selv skape et uttrykk gis eleven en stemme som del av en demokratisk selvforståelse og deltagelse og som svarende på kulturens ytringer. Ifølge Klafki bør elever også få mulighet til å ta stilling til ulike tilnærminger og løsninger på nøkkelproblem noe som da kan bidra inn i utvikling av selvbestemmelse- og solidaritetsevne (Klafki, 2018, s. 307). En kritisk analyse av samtidens kollektive erindring av folkemordet kan gi elever en mulighet til å ta stilling til de verdier og diskurser som minnesmerkene representerer. Hvordan læreren kan planlegge prosessen inn i et tema om Holocaust vil jeg diskutere nedenfor.

5.4.1 Fungerer den fenomenologiske lesemåten?

I Hansens kognitive litteraturredidaktikk legges det vekt på kognitive prosesser som persepsjon og forståelse med utgangspunkt i billedskjemaer og det kroppslig erfaringsbaserte (Hansen, 2011, s. 48), og gjennom ulike lesemåter legges det opp til en progresjon fra det subjektive til et objektivt meningsdannende nivå og til å se tekstene som del av en større kontekst. Den fenomenologiske forestillingen om kroppens *jeg kan* ligger danner grunnlaget for bevissthetens, *jeg tenker*, kroppens fortrolighet med omgivelsene går forut for den intellektuelle forståelsen (Hansen, 2011, s. 48) og kan på den måten danne et grunnlag for forståelse av mening i verkene.

Diktet og malerienes estetikk appellerer til flere sanser og følelser som kan bidra til å gi dypere innsikt i forståelsen av estetikkenes funksjon som form og betydning i tematikken verkene tar opp. Den kognitive språkteorien som ligger til grunn for den kognitive litteraturredaktikken legger til grunn at tenkning både er kroppslig, stemt, topologisk, metonymisk, metaforisk og at språklige mønstre er betydningsmønstre.

En lese måte som kan fremme forståelse, er da den kognitive som kan legge til rette for en prosess og faser i arbeidet som kan utvikle elevenes kognitive kompetanse, tenkemåter og fortolkningsnivåer. Som jeg har pekt på i avsnittet om kognitiv litteraturredaktikk, er det ene nivået et fenomenologisk nivå, der det er leserens førstepersonsmøte som er utgangspunkt. Gjennom følelser og opplevelser tekst og verk kan fremme, leses teksten innenfra og ut. Det er den enkelte elevs forforståelse og fordom som kan aktiveres og danne grunnlag for forestillinger og det foreløpige i meningsskapingen. Det vil også bety at det vil være ulike opplevelser av mulige betydninger. Læreren bør være tydelig på at det i denne fasen er rom for et mangfold av forestillinger og assosiasjoner, det vil være resultat av elevenes ulike forforståelser. En slik tilnærming til teksten vil legge vekt på divergerende og utprøvende tenkemåter som antagelser, assosiasjoner og idéskapning.

I den neste fasen, i teksten, er det de kognitive skjemaene og analysebegrepene som utgjør forforståelsen slik at de legger grunnlaget for å gjenkjenne mønstre og gir rammer og retning for persepsjonen. Tekstenes ulike skjemaer gir et grunnlag for å aktualisere og arkivere tekstene og som skal gjøre elevene i stand til selv å kunne trekke slutninger basert på lærerens tilrettelegging. Den lærerfaglige analysen har dannet grunnlag for å finne frem til hvilke analysebegrep og skjema som er relevante, og jeg har valgt ut noen for å identifisere maktrelasjoner. I diktet er for eksempel kraftdynamikkskjema viktig, da det viser til et motsetningsforhold i relasjonene mellom deltakerne og til en asymmetrisk maktrelasjon. Opp og ned-skjema som plasseringen av verselinjen om Margarete over verselinjen om Sulamith, sammen med adjektivene, det gyldne og askegrå, viser til raseideologien som grunnlag for folkemordet. Et annet skjema i diktet, er romskjemaet som i denne sammenhengen markerer et maktskille i status og relasjon, mellom kommandanten i huset og jødene som utfører tvangsarbeid ute. I maleriene er perspektivvinkelen del av den interpersonelle metafunksjonen og situasjonskonteksten og understreker det asymmetriske i relasjonen mellom betrakter og den offentlige og institusjonelle konteksten kunstverket er del av. Det kroppslige erfaringsbaserte danner da grunnlag for konsepter og meningsskaping inn i en kontekst som jeg mener kan være fruktbar inn i en læringssammenheng.

Prosessen starter med hvordan erfaringen med Holocaust kommuniseres som fenomen fra Celans vitnesbyrd, gjennom Kiefers adaptasjon og til minnesmerker i ulike land, og samlet utgjør det

rammen for elevenes arbeid med tekstene og viser dermed til ulike perspektiv på Holocaust gjennom en tidsperiode.

5.4.2 Literacy, dybdelæring og menneskeverd

Utvikling av et metaspråk om tekst viser til et literacydidaktisk perspektiv (Hansen, 2011, s. 26).

Klafki ser på grunnleggende ferdigheter som instrumentelle kunnskaper som ikke i seg selv antyder hvordan de kan anvendes i demokratiets, det humanistiskes og medmenneskelige målsetningers tjeneste og at disse ikke bør være forutsetninger for dannelsesmål og prosesser, men at de bør inngå i en læringssammenheng med det emansipatoriske og demokratiske, og at elevene innser at de utgjør en instrumentell nødvendighet (Klafki, 2018, s. 96).

Det vil bety at læreren også bør legge til rette for læringssituasjoner der innholdsvalget er eksistensielt. Innholdsvalg bør også legge til rette for det Gert Biesta kaller subjektivitetshendelse der elever påkalles til ansvarliggjøring gjennom en intervensjon med en andre (Biesta, 2017, s. 45). Det er selvfølgelig ingen garanti for at eleven vil ta ansvaret, men skolen bør ifølge Biesta ikke frarøve eleven mulighet for at de møter situasjoner der de som subjekt pålegges et ansvar for et ansvar som allerede ligger i samtiden. Et ansvar for toleranse, solidaritet og likeverd kan være et slikt ansvar som noe eleven kan ta og dermed gi.

Utfordringen i arbeidet med undervisningsopplegg og analyse vil da være at det krever et parallelt løp der metaspråket introduseres eksplisitt og der elevene får mulighet og rom til selv å reflektere over innholdsvalg og utfordres til å ta stilling til verdier om solidaritet, mangfold og likeverd. Spørsmål som kan oppstå, er for eksempel: Hvilke konsekvenser vil det få dersom det målstyrte og ferdigdefinerte får råde? Hva med utvikling av rommet for elevenes forestillinger og håp om en bedre verden? Og dannes individet kun gjennom utvikling av læringsevne og det rent individualistiske eller gjennom å ta del i fellesskapet utfordringer og at det samtidig gis frihet til selv å skape mulige fremtidsforestillinger? Jeg trekkes mot det siste, at utdanning kan handle om at eleven også utfordres på ansvarlighet og engasjement i samtidens nøkkelproblem og en etisk relasjon til den andre. Det er en form for etisk imperativ der man også kan trekke inn eksistensielle perspektiv i elevens samtid.

Et slikt syn utfordres av en skolepolitikk som i stor grad dreier seg om det målbare og forutbestemte, og som paradoksal nok samtidig argumenterer med at elever skal rustes til møte med en uforutsigbar fremtid i rask endring. Et forutbestemt syn på dannelsen, vil også berøve elevens frihet og rom til selv å eksperimentere, forestille seg og utvikle håp om alternative framtid, og det bør være grunn til å stille spørsmål ved en slik innskrenking av elevens selvdannelse.

Grunnlag for tekstvalget og metodevalget med bakgrunn i den lærerfaglige analysen har i større grad tatt med *hvorfor* tekstvalget er viktig og tanken er å utvikle elevens solidaritetsevne, og på hvilken måte. Samtidig må også prosessen legge opp til at elevene kan reflektere over hvilken funksjon de ulike lesemetodene og analyseverktøyene har.

Utvikling av metaspråk er del av didaktikkens *hvordan* og er da en forutsetning for dybdelæring som handler om å overføre kunnskap fra en sammenheng til en annen og bruke det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner. Kjerneelementene, *tekst i kontekst*, og *kritisk tilnærming til tekst*, kan bidra til progresjon og til forståelse av hva norskfaget handler om og til å se sammenhenger mellom teksten, historien og virkninger i samfunnet. Prosessen i arbeidet med tekstene handler om å jobbe med de vitenskapelige begrepene, men som problematiseres utfra hvilken mening og kontekst de kan leses inn i, og tematisering av hvordan mellommenneskelige relasjoner og institusjonell makt blir representert.

Dybdelæring, som ifølge læreplanen, er å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i faget, og refleksjon over egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2019) fremstår som kognitivistisk ved at det legges stor vekt på tenkemåter og metoder i faget og metakognisjon over egen læring. Aspekt som ikke trekkes inn som del av begrepet, er estetisk opplevelse, det relasjonelle, å skape, sansing gjennom kroppslig erfaring, og å ta utgangspunkt i følelser som grunnlag for erkjennelse og forståelse. Følelser som innlevelse, medfølelse og måter å assosiere følelser på kan også bidra inn i en læringsprosess i møte med diktning og kunst. Dybdelæring slik det blir beskrevet i læreplan er et smalt syn på hva som gir læring ved at det legges så stor vekt på det kognitive. Samtidig gir det rom for tolkning, og jeg mener det kognitive kan ses i sammenheng med flere innganger til læring.

I sammenheng med kjernebegrepet, *tekst i kontekst* kan dybdelæring ses i lys av et historisk perspektiv og det relasjonelle som i det situerte, elevens livsverden og utfordringer i et sosiohistorisk perspektiv. Det er vel først med utgangspunkt i en situert forankring man kan orientere seg om retning videre. Kunnskap utvikles jo ikke uavhengig av den livsverden man er del av og dybdelæring bør derfor også knyttes til verdimeslige tema som angår fellesskapets utfordringer. I utdypingen av dybdelæringsbegrepet presiseres imidlertid forholdet mellom dybdelæring og den overordnede delen. «Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan jo åpne for å trekke inn menneskeverd, solidaritet og holdninger som del av et innhold eleven kan ta stilling til.

Operasjonaliseringen av menneskeverdbegrepet krever at skolen eller læreren gjør en tolkning av ulike aspekter ved begrepet. Det skal kunne resonneres i en mangfoldig og sammensatt elevgruppe. Skolens rolle består og i å se elevens sosiale dannelse som del av identitetsutvikling i en helhetlig sammenheng med verdimeslige behov i samfunnet. Samtidig er vi del av det historisk situerte og de relasjonelle og etiske utfordringer som det dermed må tas stilling til. Det vil si at eleven som subjekt må utfordres på de moralske kapasiteter og ressurser eleven har til ansvar og solidaritet som noe den kan gi. Et slikt syn på det relasjonelle, kan gjennom innsikt i historien bak rasisme og antisemittismen som noe konkret, kunne inspirere til dialog og deltakelse gjennom kommunikasjon som sosial handling. Solidaritet kan da ses på noe som gis og kan være et element som arbeidet med tekstene kan stimulere til, men det er som tidligere nevnt ingen garanti for at en utvikling vil finne sted. Et slikt ansvar er ikke noe som kan påtvinges, men noe som den enkelte selv på velg å ta. Elevenes multimodale presentasjon av og dialog om hvilken funksjon minnesmerker over Holocaust kan ha som uttrykk for felles forestillinger og fremtid kan være et eksempel på en måte å arbeide med etisk refleksjon på.

I utviklingen av holdninger og dømmekraft mener jeg at dybdelæring også kan ses i sammenheng med kroppens, relasjonene, følelsenes og sansenes grunnleggende funksjon som fundament i begreps- og konseptutvikling. Persepsjon, sansemotoriske kapasiteter, subjektiv erfaring og det emosjonelle er også element som bør være med i arbeidet med meningsskaping der empati og solidaritetsevne kan være viktige element inn i demokrati- og medborgerskapsrollen. Det er derfor ikke uvesentlig hvilke estetiske kvaliteter verkene man arbeider med, har. De estetiske dimensjonene bidrar til å «fordype» læringen.

Begrepet eller konseptet dybdelæring inneholder en vertikalitet, ikke bare på bakgrunn av kjernebegreper og historisk kontekst, men også innover mot den subjektive erfaringen og det sansemotoriske som grunnlag for slutninger og konseptforståelse. Den direkte erfaringen i møte med kunst og kontekstualiseringen med det historisk situerte, bør også ses på som element for dybdeforståelse og meningsskaping; det som har vært, det som er, og det fremtidige som individet har mulighet til å påvirke. I diktet og Kiefers malerier er det ulike lag av mening som både er knyttet til representasjonen inn i historien, men det appelleres også til kroppens sansorganer som grunnleggende element i opplevelsen, persepsjon og forestillingsevne inn i meningsskapingen. I tillegg kan begrepet knyttes horisontalt til samtiden, og andre fag.

Arbeidsmåtene i arbeidet med tekstene er prosessbasert og ses i sammenheng med et sosialkonstruktivt læringssyn. Men for å kunne åpne verden for eleven trenger eleven metaspråket inn i den faglige diskursen. Begreper, metoder og lærestrategier utgjør del av den formale dannelsen og har som mål å utvikle eleven som lærende og samsvarer med læreplanens vekt på eleven som

lærende. Gjennom utvikling av et metaspråk om den virkeligheten som blir mediert som konstruksjon i verkene, kan det skapes distanse til teksten. En slik lese måte trenger man for å hjelpe eleven fra en sympatisk til en kritisk lese måte.

Som jeg tidligere har skrevet, kan Jerome Bruners begrep syntagmatisk tenkemåte og paradigmatisk tenkemåte være relevante her og i en litteraturredidaktisk sammenheng. Syntagmatisk tenkemåte har fortellingens struktur, narrativ, den er kontekstuell og er knyttet til det sosiale selvet (Skarstein, 2013, s. 34). Den paradigmatisk tenkemåten er å generalisere metaforisk, gjennom dekontekstualisering til begrep som har overføringsverdi som kunnskap og generell erfaring (Skarstein, 2013, s. 34). Norskfagets tenkemåte er gjennom fortellinger, hermeneutisk og kontekstuell. Det er en syntagmatisk tenkemåte og den ligger nært opp til hverdagspråket (Kleve & Penne, 2012, s. 9). Bevisstgjøring av den syntagmatisk funksjonen gjennom analyse og tolkning av tekster kan utvikle elevers tenkning til å nærme seg den paradigmatisk tenkemåten – noe vi ønsker for å ruste elevene til å bli kritisk tenkende og deltakende medborgere. Kritisk tenkning kan læres ved å utvikle nøkkelbegreper, et metaspråk om tekst som også har gyldighet i andre sammenhenger, og som kan gi analytisk distanse til det opplevde. Metaspråket blir den medierende ressursen og gir eleven mulighet til å se teksten som konstruksjon i dens kontekst gjennom et metaperspektiv.

Læreren valg av innhold og metoder og det faglige kravet på det analytiske og metaspråklige kan fremstå som lærerstyrt og autoritær. Det er et stort krav til metaspråklig kompetanse og at læreren da må analysere tekster inngående. Både med tanke på innhold og utvikling av literacy, men også som grunnlag for refleksjon over elevenes egen læring. Imidlertid kan det tenkes at et for stort trykk på det metaspråklige kan stå veien for elevens individuelle møte med et verk. Den personlige opplevelsen og den egne forestillingsverden som gjerne er det første møte, kan med en ensidig slagside på tilegnelse av metaspråk om tekst, gis for lite rom for elevens egne opplevelser.

En alternativ prosess til den analytiske lese måten kan være å forbli i den resepsjonsorienterte lesefasen. Det vil åpne for ulike tolkninger og dialog om ulike meningspotensialer og kan vise til hvordan tekstene kan åpne for det flertydige og hvordan elevers ulike erfaringsbakgrunn kan farge hvordan tekster oppleves og tolkes. En slik lese måte kan gi grunnlag for dialog og åpne opp, «se» den andre. Det blir en annen måte å jobbe med forestillingsevne og subjektive erfaringer på. En slik lese måte der elever deler sine opplevelser er i stor grad relasjonell og kan bidra til eksistensielle møter med den andre som unike medmennesker. Men kun å legge vekt på den resepsjonsorienterte lese måten kan kritiseres for å være ukritisk. Samtidig er det krav i læreplan til at eleven gjennom et metaspråk om tekst og læring skal kunne mediere læreprosessen og læringssituasjonen og dermed også vurdere egen læring som den overordnede delen legger opp til (Udir, 2019). Det er et krav til kritisk refleksjon som læreren også må legge til rette for.

Semiotikkens tegnsystemer slik de er representert gjennom maleriene kan også utgjøre et språk for meningsskapning fordi sosialsemiotikk inkluderer fag som diskurs og sjangre i en sosiokulturell kontekst. Dermed kan en semiotisk tilnærming i arbeidet med tekster bidra til å bevisstgjøre elever om tekstens funksjon som sjanger i kulturkonteksten, i dette tilfelle som dikt- og billedkunst. På den måten kan eleven bevisstgjøres på fagets literacy og utvikle affordans for lese måter i møte med denne type sammensatte tekster. Resepsjon av maleriene til Anselm Kiefer kan gjennom multimodal analyse skape mening og forståelse. Verkene åpner for en dialogisk kommunikasjon der mening skapes i subjektet og meningsskapingen er dermed relasjonell.

I et literacy-perspektiv er norskfaget del av en sosiokulturell kontekst og en sekundærdiskurs. En diskurs kan ses på som et meningsnettverk (Skarstein, 2013, s. 23). Elever får gjennom tekstene møte ulike diskurser som eksempelvis modernismen som kunst- og litteraturhistorisk epoke. Bevissthet om kunst som del av et utvidet tekstbegrep i norskfaget har et større potensial mener jeg. Tekstene som del av et minnearbeid om Holocaust og dens virkningshistorie kan være en inngangsport til denne delen av vår felles kulturhistorie.

5.4.3 Prosessen og hvordan svarer opplegget på lærerplanens forventninger og samfunnets behov?

Hvilken funksjon har læreren i utvikling av opplegget? Læreren må i sitt didaktiske arbeid alltid planlegge undervisningen på en kvalifisert måte. Det er ingen garanti for at opplegget treffer, det er ingen fasit, men læreren kan gjøre en analyse av elevens forutsetninger, rammefaktorer og tekstens didaktiske potensiale. Læreren kan legge opp til elevens dialog med et innhold, der innholdet vil påvirke hvilke metoder og literacy eleven kan utvikle, dette er element på individnivå, men også viktige i dannelsen til demokrati og utvikling av elevens stemme. Det er en didaktikk der fasene skal legge til rette for kognisjon gjennom persepsjon og elevenes oppmerksomhet systematisert gjennom et faglig begrepsapparat. Prosessen må legge til rette for en åpen tilnærming og til mer lukkede faser i en vekselvirkning mellom opplevelse, forestillinger, kontekstualisering og refleksjon.

Didaktisk er de ulike delene i prosessen tenkt å tilsvare ulike deler i en taksonomisk progresjon gjennom en tolkningsprosess som både inkluderer det å lese verk innenfra, med utgangspunkt i det kroppslige erfaringsbaserte, til å lese verkene utenfra, med utgangspunkt i verkenes historiske bakgrunn og kontekst. Læreren kan legge til rette for et opplegg som danner eleven inn i et demokrati både gjennom å utvikle deres literacy, og ved at de utvikler sin identitet gjennom å ta stilling til utfordringer med antisemittisme og det historiske som grunnlag for refleksjon, men der elever også får skape og kommunisere hvordan menneskeverd kan realiseres videre inn i en fremtid.

En for stor pedagogisk slagside på å lære å lære, læringsutbytte og det forutbestemte og målbare som argument for kompetanse eleven trenger i framtiden, som om det er en niste eleven kan trekke opp ved behov, er jeg noe tvilende til overføringsverdien av. Literacy kan være verktøy eleven kan benytte i aktuelle tema og problemstillinger som angår elevens livsverden her og nå fordi de fungerer som nøkler for forståelse. Øvelse i bruk av analysemetoder og begrep kan gi elever redskap for å se tekstene i et metaperspektiv. På den andre siden kan metode og metaspråk oppleves som instrumentelt og meningsløst dersom det ikke gis et innhold og en form elevene kan se mening med og forstå relevansen av.

Innholdsvalget bør derfor ta utgangspunkt i et nøkkelproblem og en historisk situasjon som er del av elevenes og lærerens livsverden og som kan utfordre elevene på refleksjon rundt det etiske og på noe som angår dem direkte som subjekt. Adaptasjonsanalysen kan bidra som estetisk læremiddel ved at elevene gjennom dem «stedfestes» til en historisk situasjon gjennom ulike perspektiv. Tekstene og den historiske situasjonen de representerer, kan danne grunnlag for refleksjon og forståelse. Diktet og maleriene har et moralsk potensial som utfordrer følelsene, og åpner for innlevelse i andres livserfaringer og gir mulighet til å utvikle solidaritetsevne som del av sosialisering, men samtidig er det et valg eleven må velge selv. En åpen tilnærming der elever utfordres til å ta stilling kan også bidra til å utvikle elevers forestillingsevne om en bedre fremtid og løsninger på de utfordringer tekstene adresserer.

Verkene kan aktualiseres inn i elevens samtid ved at det gjennom verkenes historiske kontekst kan trekkes linjer til hvordan Holocaust i Norge er del av samtidens diskurs, i oppreisningen etter 2.verdenskrig og i litteratur. Læringsprosessen er situert og gjennom arbeidet med kunstverkene som sosial samhandling og gjennom språk og ulike multimodale og semiotiske ressurser som medierende ressurser kan elevene konstruere sin kunnskap. De har også en overføringsverdi ved måten kunsten kan være en alternativ måte å diskutere identitetspolitikk på, som et innlegg i debatten om protest og aktivisme og voldelige og ikke-voldelige uttrykksformer til mer dialogiske former som krever innlevelse og som kan inspirere til en mer åpen og lyttende mottakerrolle.

Hvorfor er utvikling av nettopp kunnskap om Holocaust viktig? I argumentasjonen for dybdelæring, er ett av premissene reduksjon av fagstoff og det fremheves at stofftrengsel gjør det utfordrende å legge til rette for dybdelæring (Universitet i Oslo, 2021). Men det vil også bety at *hva* som velges av innhold bør begrunnes godt. Informasjon er lett tilgjengelig, samtidig er tematikken om Holocaust blitt en stor del av underholdningsindustrien. Elevene bør derfor utvikle kunnskap og et faktagrunnlag ved å trekke inn relevante kilder i kontekstualiseringen av Holocaust i møte med alternative fortellinger. Dels for å kunne forstå hva som er fantasi og hva som er manipulering av

historien, i resepsjonen av historiske hendelser og for å kunne møte konspirasjonsteorier og gi grunnlag for en kritisk tenkning.

En ferdigdefinert, målstyrt pedagogikk vil imidlertid kunne begrense elevs frihet og dannelsesprosess til selv å kunne skape egen fremtidsfortelling. Samtidig trenger refleksjonen begrep for å kunne formes. Begrepsutvikling skjer i en vekselvirkning mellom hverdagspråket, det erfaringsbaserte og fagspråk som tilhører mer abstrakte tegnsystemer. Prosessen i arbeidet med verkene i denne oppgaven tar utgangspunkt i førstepersonsmøte med tekstene. Det erfaringsbaserte språket kan da være med på å gi innhold til de mer abstrakte vitenskapelige begrepene.

Dersom begrepene skal utvikle refleksjon som er viktig for utvikling av kognitive strukturer, må begrepene gjøres til gjenstand for bevisst utforskning (Wittek & Dale, 2013, s. 28). Ulike lesestrategier fra den indre lesingen, med utgangspunkt i egne kropps- og sanseerfaringer til å lese teksten kontekstuell og vurdere de ulike delementenes mulige sammenheng gjennom hermeneutisk metode og kan være en måte å utvikle en bevisst refleksjon på. På den andre siden er ikke en adaptasjonsanalyse av disse verkene den eneste måten å skape et møte mellom elever og ofre for Holocaust. Det er i dag mange sakprosaer og filmer som formidler den personlige historien til enkeltpersoner og familier som ble rammet av katastrofen og som også vil kunne gi kunnskap og legge til rette for elevs innlevelse og forståelse som grunnlag for empati og utvikling av solidaritetsevne. Imidlertid kan tekstene og adaptasjonsanalysen i denne oppgaven vise hvordan erfaringen med Holocaust kan formidles symbolsk, estetisk, interarterielt og intertekstuell som kommunikasjon, og der også oppgjøret med fortellingen etter den andre verdenskrig er tematisert. På den måten kan adaptasjonsanalysen gi en alternativ innfallsvinkel til temaet. De kan dermed være et bidrag tematisk inn i formidlingen av Holocaust.

Tilbakemelding til læreren på innholdsvalg, metodevalg og relevans bør være en del av prosessen ved at elever får mulighet til å gi respons underveis og etter endt prosess. Som oppsummering og refleksjon etter læringsprosessen kan elevene jobbe med å vurdere i hvilken grad tekstene, og arbeidet med dem har vært relevant for deres forståelse av Holocaust og de prosessene som ledet fram til folkemordet, og hvordan prosessen med de ulike fasene har påvirket deres følelser som grunnlag for forståelse, holdninger og solidaritetsevne. Tilbakemeldingen kan bidra til å styrke elevenes medbestemmelse og selvbestemmelse som grunnlag for lærerens refleksjon, og dermed kunne påvirke og endre undervisningen. Et dialektisk samspill mellom elev, metode og innholdsvalg bør også være dynamisk og i det ligger endring både hos elev og læreren.

Ifølge Gadamer er historiske tekster ikke først og fremst interessante som dokumentasjon på forgangent, historisk liv, men fordi de vil si oss noe om hva det vil si å være menneske i verden her og nå (Lægneid & Skorgen, 2014, s. 227). Som mennesker er vi situert i en historisk tid. Elevenes

identitet formes gjennom den historiske konteksten de er del av. Gjennom å se seg *snakket til* av overleveringen er ikke historien en avsluttet gjenstand vi kan disponere, men noe vi tar del i og «er» (Læg Reid & Skorgen, 2014, s. 227). Heideggers syn på menneskets er værens mening ved menneskenes endelighet og som kastet ut i tiden (Læg Reid & Skorgen, 2014, s. 223). Gadamer hermeneutikk ser forståelsen som bundet til vår historisk tidsbundne situasjon og noe som til enhver tid krever fortolkning (Læg Reid & Skorgen, 2014, s. 223).

Like viktig er det imidlertid også å legge for utvikling av elevens evne til fortolkning ved at verkene trekker deres historiske ståsted inn i fortolkningen av verkene. Verkene kan åpne for resepsjon, opplevelse og forståelse gjennom aktiv innlevelse og kontekstualisering. Gjennom kjerneelementet, *tekst i kontekst*, kan den kulturhistoriske konteksten verkene er del av også ses i sammenheng med elevens samtid. Den andre verdenskrig og folkemordet er bakgrunn for dannelsen av overnasjonale institusjoner som FN, NATO og EU og den historiske konteksten er noe elevene kan bevisstgjøres på. Verkenes kontekst ses dermed i denne sammenhengen ikke kun som del av et formuttrykk og modernismens vekt på form og innhold, men i en utvidet kulturhistorisk kontekst. Både historisk og i elevens samtid.

Den kontekstuelle bakgrunnen som Holocaust utgjør, diskursen og sjanger som tekster og minnesmerker over hendelsen, er referansegrunnlag for den siste fasen i arbeidet med tekstene, ut av teksten, Hansen (Hansen, 2011, s. 138). Nøkkelproblemer i samfunnet som rasisme og antisemittisme og presentasjon av minnesmerker om Holocaust som del av fellesskapsforestillinger både lokalt, nasjonalt og globalt kan bidra et mulighetsrom for eleven til selv å ta stilling til ansvarlighet for solidaritet og likeverd. Målet er at elevene med utgangspunkt i lyd, bilde, tekst og bevegelse som semiotiske ressurser skaper egne multimodale uttrykk, ved å bruke fagets sekundærdiskurs, og ved å skape, praktisere kunstens tenkemåte.

5.4.5 Kreativitet i norskfaget

Hva kan elever lære av selve adaptasjonsprosessen? Adaptasjon av minner, innhold fra en traumatisk historisk hendelse til en annen historisk kontekst, og adaptasjonen fra ett estetisk uttrykk til et annet? Tekstene er samlet sett et minnearbeid om Holocaust og krever engasjement, kunnskap og forestillingsevne inn i meningsskapingen. Adaptasjonen viser til ulike perspektiv, det personlige erfaringsbaserte gjennom Celans vitnesbyrd og til Kiefer og Tyskland som representant for skyld og ansvar. Kiefers rekontekstualisering av Celans dikt er også en dialogisk, etisk og relasjonell stillingstaking. De kan derfor også ses på som estetiske læremiddel som grunnlag for det Biasta ser på utdanningens formål, nemlig å være en skapende prosess i dannelsen av menneskets subjektivitet (Biasta, 2017, s. 27). Biasta beskriver det han kaller en svak, eksistensiell skapelse og til Emanuell

Levinas forståelse av subjektivitet som en hendelse og som noe som kan favnes i eksistensiell forstand (Biesta, 2017, s. 27). Det kan da dreie seg om holdninger og til ansvarlighet. Norskfaget kan legge til rette for et eksistensielt møte med den andre gjennom litteratur og kunst. Estetikk, litteratur, språk, kommunikasjon og kulturhistorie er element i norskfaget som bidrar inn i elevens identitets- og dannelsesprosjekt. Et slikt syn på kreativitet handler derimot ikke om å utvikle elevens egen kreative evne. Kreativitet kan imidlertid ses på som instrumentelt dersom det kun er elevens evne til kreativ problemløsning som vektlegges. Det er derfor viktig at begrepet ses i sammenheng med utdannelsens formål og den overordnede delen om menneskeverd og der det skapende også ses i utvikling av elevens subjektivitet og etiske stillingstagen. I den overordnede delen i kapittelet om menneskeverdet står det om likeverd og likestilling: «Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Solidaritet og mangfold er verdier som fremmes i denne delen. Men i læreplanen settes begrepet kreativitet blant annet i sammenheng med entreprenørskap. «Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling.» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Et slikt syn på kreativitet ser på individet som en gründer og til produksjon og har et samfunnsøkonomisk perspektiv. Det utdyper ikke menneskeverdbegrepet i retning solidaritet eller likeverd. Jeg mener det er mulig å se kreativitetsbegrepet nettopp i sammenheng med at elever også utfordres på solidaritetsevne og ansvarliggjøring i lys av nøkkelproblemer i samtiden som rasisme og antisemittisme. Jeg vil derfor argumentere for en dialektisk orientert didaktikk der kreativitet ses i sammenheng med samfunnets utfordringer. Målet vil da være å påvirke holdninger gjennom å utvikle forståelse og kunnskap. Sider ved kreativitetsbegrepet kan også være å jobbe utforskende, divergerende og skapende der temaet har som mål å utvikle subjektets solidaritetsevne og ansvarliggjøring i å forebygge brudd på menneskeverdet.

I norskfaget er det rom for elevene som skapende både gjennom resepsjon, analyse og tolkning og gjennom at de selv bruker metaspråket om multimodale ressurser i et selvstendig uttrykk. En slik prosess der det skapende også er en viktig del av tekstarbeidet. Den danske morsmålsdidaktikeren Ellen Krogh argumenterer for morsmålsfagets rolle i utvikling av elevens stemme og identitet gjennom at faget også er: «et medium for betydningsproduksjon og for produksjon av subjektivitet.» (Krogh 2003, s. 4 er sitert i (Smidt J. , 2018, s. 147)).

Analogier mellom form og innhold som funnene i analysen viser, som gjennom den kroppslige erfaringen kan for eksempel være opplevelsen av tempoet gjennom det jagende i fugeformen og rytmen i diktet. Formen underbygger innholdet, semantikken. Tyngden i opplevelsen og sansingen av maleriet kan også være element som grunnlag i fortolkningen og meningsskapingen. Et slikt

perspektiv der eleven i større grad er medskapende i resepsjonen av verkene kan bidra til utvikling av forestillingsevne.

Forestillingsevne er et viktig element i innlevelse i å forstå andre menneskers skjebne, og de ulike kunstformene kan gis en rolle i utvikling av denne evnen. Marta Nussbaum beskriver i artikkelen, «Den narrative forestillingsevne» hvordan kunstformer kan bidra til å forme vår forståelse av mennesker rundt oss som del av et verdensborgerskap (Nussbaum, 2006, s. 26).

Dersom demokrati og medborgerskap handler om en samfunnsdeltakelse der den enkelte kan gjøre opplyste samfunnsvalg og at litteratur og kunst kan gi innsikt i ulike menneskeskjebner, bør det også berøre valget av tekster og måten det jobbes med dem på (Nussbaum, 2006, s. 29). Den sympatiske lesingen og den kritiske lesingen bør gå hånd i hånd mener hun (Nussbaum, 2006, s. 45). Hva er det som påvirker hvordan vi fordeler vår sympati? Det innebærer en veksling mellom innlevelse og distansering. En slik samfunnsorienterende og evaluerende tilnærming innebærer en moralsk og politisk holdning til teksten (Nussbaum, 2006, s. 45). Men resepsjonen og en kritisk drøfting rundt tekstenes form og innhold bør ikke være den eneste formen for forestillinger tekster kan utvikle.

Det kan argumenteres for dannelse som prosess der selvbestemmelse og solidaritetsevne er del av formålet, men også demokratisk gjennom å utvikle evne til å påvirke gjennom handling. Det å forestille seg ulike løsninger på samfunnsproblemer kan med Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk ses på som den skapende delen og som del av en aktiv medborgerrolle. Sammenhengen mellom undervisning og læring er en interaksjonsprosess der eleven i økende grad selvstendig skal utvikle evne til erkjennelsesmåter, vurdering og handling med utgangspunkt i deres historisk-samfunnsmessige virkelighet for aktivt å kunne analysere og ta stilling til den (Klafki, 2018, s. 301).

Kunst har en særegen plass som ytring i vårt demokrati. Den estetiske dimensjonen og det flertydige som indirekte ytringer om virkeligheten, har gjennom sin ikke-påståelighet et rom for det ambivalente og refleksjon. Det er en viktig kvalitet ved kunst som demokratisk institusjon og del av offentligheten. Den estetiske dimensjonen åpner for å utvikle forestillingsevne, toleranse for ambivalens, og utvikling av det kreative gjennom divergente og konvergente tenkemåter. I læreplanen er den kreative prosessen knyttet til arbeidsmåter og underveisvurdering, det kreative skal ikke måles som del av sluttkompetanse. Det kan da være en fare for at det kreative i prosessen velges bort.

Dersom det i mindre grad legges vekt på den fenomenologiske lesingen kan kreative sider som å danne seg forestillingsbilder og utvikling av forestillingsevne bli oversett. I dag er det i skolen en sterk vektlegging på det målbare og produkt som resultat som kan gå på bekostning av kreative arbeidsprosesser som det eksperimenterende, utprøvende og midlertidige i tenkemåter. Å legge til

rette for utforsking betyr at det må være trygt å prøve ut uten at noe blir definert som feil, det må anerkjennes som del av kompetansen eleven kan utvikle. Prosessen bør tillegges større vekt og også undervisvurderingen hevder Klafki, den skal utvikle evne til selvstendighet, autonomi og selvvurdering (Klafki, 2018, s. 98).

Men eleven skal ikke bare møte kunst og diktning gjennom resepsjon, og det kognitive gjennom opplevelse, analyse og refleksjon, men også kunne agere og være handlende som del av selvbestemmelse og medbestemmelse og medborgerskapsrollen. Det krever en åpen innstilling til det nye som nye erfaringer, og mot til å være utforskende. Problemløsning som del av læringsprosess vil være å gi eleven mulighet som handlende. Å utvikle en holdning med åpenhet for det ukjente kan være et viktig element i utvikling av kreativitet, vel så viktig vil også evnen til å «se» problemer være og å gi eleven muligheten til handling og etisk subjektivitet.

5.5 Metaspråk for læreren og undervisningsdesign for lærende elever

5.5.1 Metaspråk for lærerens valg av metode og innhold i undervisningen

På hvilken måte bidrar teorigrunnlaget for oppgaven til å gi læreren et metaspråk i arbeidet med å begrunne tekstvalg og metodevalg? Eleven skal lære å lære, men læreren må velge innhold som både kan utvikle eleven som lærende, men også dannelse som kan gjøre de i stand til å møte utfordringer samfunnet står overfor. Utdanning og *hva* eleven utdannes til handler om det Gert Biesta kaller «education» til forskjell fra «learning». Utdanning har en kunnskapsmessig innholdsside og en etisk bevissthet ved hva man lærer. Biesta mener man bør gå tilbake til utdanning for ikke å miste innholdssiden og hva man lærer ut av syne. Også Wolfgang Klafki setter innholdssiden først og utvikling av evne til solidaritet. Menneskeverdbegrepet kan tolkes både som å gi eleven verktøy for læring og utvikling, men også der holdninger og verdier skal utvikles som grunnlag for deltakelse i samfunnet.

Kritisk-konstruktiv didaktikk, kognitiv analyse og en sosialsemiotisk tilnærming gjennom multimodal analyse kan være verktøy for læreren i planleggingen og gi begrunnelse for valg av metode gjennom et metaspråk. Imidlertid er dannelse av eleven mer enn tilegnelse av literacy. Innholdsvalget er noe læreren må ta stilling til på bakgrunn av verdier og etiske normer, ikke bare for elevens formaldannelse, men også som oppdragelse. Hos Klafki er solidaritetsevnene viktig, elevens selvbestemmelse og medbestemmelse skal ikke gå på bekostning av solidaritet med andres mulighet til utvikling og utdanning. Også i den overordnede delen av læreplanen er det menneskeverdet som blir fremhevet. Som tekstvalget i denne oppgaven tematiserer, må verdivalg

knyttet til menneskeverd og demokrati ses i sammenheng med hvilke kompetanser eleven skal utvikle.

Gjennom arbeid med nøkkelproblemer som er aktuelle i elevens samtid kan det legges opp til læringsprosesser som utvikler eleven som lærende i en dialektikk med samfunnets behov. Det kan legges opp til tekster som tematiserer ansvar knyttet til holdninger og verdier rundt rasisme og antisemittisme ved at elever utvikler kunnskap om og bevisstgjøring rundt den historiske konteksten og den virkning hendelsen har på utvikling av institusjoner for å forbygge rasisme og antisemittisme. Det er en i stor grad en lærerstyrt prosess som kan føre til at eleven utvikler et metaspråk i arbeidet med diktet og maleriene. Metaspråket er viktig for at eleven skal kunne reflektere over egen læring gjennom metakognisjon, men det betyr at læreren også må også legge opp til refleksjon gjennom å eksplisitt fremheve læringsstrategien og gi rom for dialog og refleksjon rundt metode og innholdsvalg og hvordan eleven vurderer arbeidet som relevant for sin dannelse og identitetsutvikling. Metakognisjon som element i elevens selvregulering legger vekt på det kognitive som del av lære å lære og kan være krevende og kanskje også fremstå som instrumentelt dersom det blir for enerådende.

Prosessen bør imidlertid også åpne for medbestemmelse ved at eleven selv kan ta stilling til handlinger og forslag til løsninger på utfordringer knyttet til tematikken. Læreren rolle blir i større grad å se på det mulighetspotensiale tekstvalg og metode har for eleven som lærende og samtidig elevenes oppdragelse og evne til selv- og med-bestemmelse og solidaritet. Det er en krevende rolle som utfordrer lærerens kreative, didaktiske og pedagogiske evner og metodekompetanse da det både skal tas hensyn til kreativ utvikling, metakognisjon og selvregulering, og samtidig formidle verdier gjennom et litteratur- og kulturhistorisk innhold.

5.6 Samfunnet

5.6.1 Fellesskapsforestillinger og norskfaget

Fagfornyelsen legger nå i større grad opp til at historiske tekster skal gjøres aktuelle for eleven i elevens samtid. Målet kan være å gjøre tekstene mer relevante for elevene ved å tematiseres inn i elevens samtid som del av norskfaget identitets- og dannelses mål. Hvordan forestillinger om fortiden formes som del av individers og storsamfunnets bevissthet, kan handle om hvilke temaer eller forestillinger som fremheves og for Norges del, hvilke holdninger til ansvar, skyld eller solidaritet som kommuniseres gjennom minnesmerker og diskurser rundt Holocaust.

Valget av diktet som vitnesbyrd på Holocaust er del av en internasjonal litteratordiskurs, men berører også en norsk fortelling om folkemordet og som derfor er relevant for elever inn i en

norskfaglig diskurs om kulturell forståelse. I hvilken grad blir elever i dag bevisstgjort begreper, symboler og uttrykk knyttet til antisemittisme og deres historiske opprinnelse? Ord og uttrykk knyttet til antisemittisme er ikke verdinøytrale, og kunnskap om deres historiske kontekst og mening er derfor et tema som bør adresseres og problematiseres i undervisningssammenheng. I læreplanen er jødernes historie et innhold som elever skal få kunnskap om. Det kan ses i lys av et demokrati- og medborgerskapsperspektiv der menneskeverd kan ses i relieff historisk og intertekstuel gjennom diktet og maleriene.

Men hvordan er tekstene egnet til å problematisere menneskeverd? Ved å innta rollen som empatisk leser, kan følelser verkene appellerer til, bidra til å forme vår forståelse av individers og folks erfaringer som her er relatert til jødehat, krenkelser, avmakt, traume, frykt og sorg. Tekstenes intertekstualitet viser på ulike vis til det historiske og ideologiske bakteppet for jødeforfølgelsene.

Per Thomas Andersen stiller spørsmålet: hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? (Andersen, 2011). Post litteraturens nasjonale fellesskapsprosjekt argumenterer Andersen for det globale perspektivet, det emosjonelle grunnlaget for holdninger og livspraksis og imaginasjonsevnen som grunnlag for samfunnsfellesskap (Andersen, 2011, s. 3). Han argumenterer videre for at synet på nasjonalspråkfaget må reetableres og at transnasjonale perspektiv kan vektlegges med sikte på kosmopolitisering av fagtradisjonen (Andersen, 2011, s. 5).

Teksters intertekstuelle relasjoner er et tema han foreslår som identifikasjon av hvilke kulturelle tradisjoner som representeres og hvilke kulturelle referanser det vises til (Andersen, 2011, s. 5). Vil ikke den representasjon av stemmer som gis plass i tekster, i et dialogisk perspektiv også gjennom å forstå fortiden også påvirke hva som formidles videre, og hva som dermed bidrar til å konstituere fellesskapsforestillinger gjennom identifikasjonsmuligheter og handlingsrom?

6 Konklusjon

6.1 Tekstvalget og norskdidaktikkens hva, hvordan og hvorfor

Jeg har nå diskutert hvordan diktet og maleriene er ytringer om mellommenneskelige relasjoner tilknyttet Holocaust gjennom tema som makt og avmakt, traumet og tomheten etter humanismens sammenbrudd og til et oppgjør med de vi kan kalle fortidsen. Tekstene kan, dersom man arbeider med dem på måtene jeg har foreslått, ivareta ulike deler av fagfornyelsen, nemlig utvikling av metaspråk om tekst som øker literacykompetansen og kritisk tenkning – og gir kunnskap om Holocaust som grunnlag for bevisstgjøring om et etisk valg og holdninger. Med utgangspunkt i verkene som estetiske læremidler mener jeg de kan møte norskfagets krav til estetisk dannelse. Gjennom adaptasjonsanalysen håper jeg å ha sannsynliggjort at arbeidet med tekstene kan aktivisere kognitive, kroppslige, emosjonelle, relasjonelle, og skapende sider som også kan trekkes inn som del av dybdelæringsbegrepet.

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven er: «Hvorfor og hvordan kan diktet «Dødsfuge» og maleriene *Margarete* og *Sulamith* anvendes didaktisk for å bidra til å løse norskfagets identitets- og dannelsesoppdrag?» Konklusjonen er at didaktikken ikke ukritisk skal overta eksisterende vurderinger av verkene basert på den rollen de er tildelt i samfunnet, men at læreren også kan velge politiserende verk som reiser komplekse temaer og åpne verkene på nytt i to steg: først for seg selv, så for elevene. Teoriene og metodevalget kan da begrunne en operasjonalisering av læreplan og en arbeidsprosess der det fenomenologiske, hermeneutiske og skapende kan gi retning i arbeid med holdninger og verdier og for ansvarliggjøring knyttet til holdninger mot antisemittisme dersom eleven åpner seg for det.

Verkene er relevante som del av vår kultur og adaptasjonen gir rom for en utvidet kontekstuell lese måte og språkliggjøring av estetiske virkemidler og hvordan et tema kan formidles gjennom ulike modaliteter. Elever kan selv være skapende ved å bruke metaspråk om semiotiske ressurser i sin kommunikasjonsprosess. Samtidig kan verkene ses i sammenheng med elevenes samtid og utfordringer i et globalisert samfunn.

Jeg stilte opp tre delspørsmål. For å svare på det første om hvordan ulike teorier herunder Klafkis dannelsesteori, teori om kognitiv litteraturredaktikk, literacy og sosiosemiotikk kan bidra i operasjonaliseringen av fagfornyelsen, og til dybdelæring, mener jeg begrep fra teoriene didaktisk kan gi læreren rammer og argument for innhold og metodevalg. Konklusjonene har et forbehold om at de er mulige, hypotetiske og basert på antagelser. Jeg har diskutert og argumentert for tekstene som estetiske læremiddel og hvordan det kroppslige erfaringsbaserte kan påvirke mottakeres opplevelse av verkene og bidra til å utdype forståelsen om Holocaust som fenomen. En

sosialsemiotisk tilnærming ser på verkene som dialogiske og relasjonelle fordi meningen dannes hos mottakeren og appellerer til en aktiv tilnærming i meningsskapingen. Metaspråk fra sosialsemiotikk og kognitiv litteraturredaktikk kan da fungere som bevisstgjørende og være et grunnlag for en kritisk tilnærming til tekstene, kontekstualisering av verkene og refleksjon over verkens sosiale rolle, meningspotensiale og funksjon i kulturen og dermed gi læring.

Med det andre delspørsmålet søker jeg å få svar på hvilke innsikter om verkene og hvilken læringsprosess elever og lærer kan få gjennom en kognitiv analyse og en multimodal analyse av slike verker. Som mine analyser viser, kan læreren ved å velge ut og systematisere lese måter og kognitive skjema og modaliteter i analysen legge opp til en elevorientert læringsprosess gjennom kognisjon som strukturering av persepsjon. Læreren kan trekke veksler på det kroppslige erfaringsbaserte som del av meningsskapingen. Et analyseverktøy som multimodal analyse tilbyr et begrepsapparat om semiotiske ressurser som kan ses i sammenheng med kontekst. Utvikling av et språk om semiotikk og tegnskaping knyttet til sammensatte tekster er viktig i dag der det estetiske gjennom det visuelle er sterkt påtrengende i elevens hverdag. Selv om tekstene i denne undersøkelsen tilhører et smalt felt, er begrepene overførbare til andre sammensatte tekster, og kunnskap om hvordan mening konstrueres som tegnskaping og kommunikasjon kan derfor ha relevans også utover tekstene i denne oppgaven. Verken som åpen og flertydig kommunikasjon, kan brukes som estetiske læremiddel der estetisk erfaring og forståelse utvikles i et samspill mellom kulturen verkene er del av, og hvordan de kommuniserer og realiserer sosiale relasjoner. Læreren bør også velge tekster med et innholdsvalg som kan utfordre elevers etiske subjektivitet og utvikle elevers forståelse av at læringsstrategiene er nødvendige element i læring, der formålet er danning.

Det tredje delspørsmålet skal jeg besvare mer inngående nedenfor i et forsøk på å gi perspektiver på bruk av kunst i undervisningen om Holocaust. Verken tjene som eksempler på stillingtagen til en spesifikk sak på et gitt tidspunkt, her som minnearbeid over Holocaust og som kunnskap om konsekvenser av nazistiske og antisemittiske holdninger og bidra til å utvikle det Klafki kaller selvbestemmelses- og solidaritetsevnen (Klafki, 2018, s. 307), og også være en mulighet der elever påkalles til ansvarliggjøring i lys av den overordnede delen om solidaritet og likeverd.

6.2 Tekstvalget sett i lys av elevens samtid – perspektivering – diktet og kunsten som minnearbeid

Det tredje delspørsmålet handler om på hvilken måte norsklæreren kan trekke verker om Holocaust inn i en norskfaglig sammenheng? Kjernebegrepene i LK20, *tekst i kontekst* og *kritisk tilnærming til tekst*, kan bidra til kunnskap og forståelse, men også til kritisk refleksjon over funksjonen tekstene

har også inn i elevens samtid. Narrativet rundt tekstenes historiske kontekst sammen med vektleggingen av tekstenes ambivalens og ulike fremstillinger av Holocaust kan bidra til mer nyanserte forståelser og til forståelse for kunsten som del av en demokratisk ytring, og en moralsk ytring som problematiserer humanistiske verdier og deres vilkår i en globalisert verden.

Hovedspørsmålet om hvorfor og hvordan diktet og maleriene kan anvendes didaktisk for å løse norskfagets identitets- og dannelsesoppdrag mener jeg både handler om en elevaktiv læringsprosess, men også om å trekke inn nøkkelpoblemer i samtiden som del av norskfagets innholdsdimensjon.

Ansvar er et konsept som maleriene tematiserer og som storsamfunnet etter krigen har adressert som del av en minnekultur. I Norge er det flere offentlige minnesmerker over Holocaust. I 2000 vant Antony Gormley konkurransen med åtte seteløse stoler plassert i grupper og enkeltvis ved Akershus festning der 529 norsk jøder ble deportert 26. november 1942 med skipet Donau og 158 ble deportert 25. februar 1943 med skipet Gotenland. Først i 1999 ble det gjennomført et restitusjonsoppgjør som oppreisning for jødene etter innstilling fra NOU:22 *Inndragning av jødisk eiendom i Norge etter 2. verdenskrig* (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016). I 2012 på Holocaustdagen 27. januar, fikk jødene en unnskyldning av statsminister Jens Stoltenberg for overgrepene begått på norsk jord.

Holocaust har hatt en påvirkning som skjellsettende politisk hendelse, og vært med på å styre retningen for politikken og demokratiet. Diktet og maleriene kan derfor representere et minnearbeid og en påminnelse om kreftene som årsaket Holocaust og noe vi alle har et ansvar for å forebygge.

Det er etablert minnesmerker over ofrene for Holocaust i flere land i Europa. Gjennom å tematisere Holocaust kan man tydeliggjøre et verdivalg mot de kreftene som gjorde Holocaust mulig. Samlet kan man si de utgjør del av en demokratisk humanistisk diskurs, eller en tematisering og et verdivalg som det gjennom et sosialkonstruktivistisk og sosialsemiotisk perspektiv kan skapes bevissthet om som grunnlag for holdninger. Minnesmerket i Berlin er for eksempel et minnesmerke som har en verdimesig funksjon. Det monumentale minnesmerket i Berlin, består av 2711 betongklosser, og det offisielle navnet er *Minnesmerke over Europas myrdete jøder* (2005) og kan være et eksempel på hvordan fortiden kan gjøres til del av samtiden. Den kulturelle og historiske konteksten kan også utgjøre del av elevens identitets- og dannelsesgrunnlag. Gjennom å reflektere over tekstene i lys av elevenes samtid kan også minnesmerker trekkes inn ved at verkene knytter en bro mellom de døde og de levende der de grusomme hendelsene ikke skal glemmes. Diktet og maleriene har denne funksjonen, et minnearbeid der formålet er å knytte tråder til historien og de som ble offer for en dehumaniserende ideologi.

Minner kan være traumatiske, og de kan være kollektive. Minnesteder knyttes gjerne til det historiske og det som har vært og til hva fellesskapet mener er viktig å minnes. Det er noe vi kan velge å gå inn i og så forlate. De kan utgjøre del av vår kollektive hukommelse. Tekstene kan være del av et tekstkorpus knyttet til trusler mot menneskeverdet og demokratiet sammen med andre minnesmerker og minnemiljøer knyttet til Holocaust, men også til 22. juli og angrepet på demokratiet. Og her mener jeg tekster – i en utvidet forstand slik at begrepet også inkluderer minnesteder og minnesmerker.

Holdninger knyttet til menneskeverd, solidaritet, inkludering og antisemittisme stadig aktuelt. Det er utfordringer i samfunnet knyttet til verdier og holdninger som arbeid med tekster kan adressere. Minnearbeid er knyttet til etiske og verdimeslige temaer som skyldfortellinger, solidaritet og ansvar som tekstvalget da kan ses i lys av.

Litteraturliste

- Abousnoug, G., & Machin, D. (2013). *The language of War Monuments*. Huntingdon: Bloomsbury Publishing.
- Aksnes, M., & Økland, T. G. (2019, 01 16). *kontekstbegrepet*. Retrieved from NDLA:
<https://ndla.no/subject:18/topic:1:193402/topic:1:68661/resource:1:68672?filters=urn:filter:4a73afd7-f263-48fa-b6fb-49bd21e517ab>
- Andersen, P. T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* Retrieved from Nasjonalbiblioteket, Norsk lærerens årgang 35, nr. 2: <https://www.nb.no/nbsok/nb/ae24637650decc2e046022e57557cbfa>
- Arasse, D. (2019). *Anselm Kiefer*. London: Thames & Hudson.
- Askeland, N., & Agdestein, M. W. (2019). *Metaforer hva, hvor og hvorfor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aulin-Gråhamn, L. P. (2011). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakken, J., & Oxfeld, t. E. (2017). *Idunn*. Retrieved from Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privileier : <https://www.idunn.no/apne-dorer-mot-verden/norske-ungdommers-mote-med-fortellinger-om-skyld-og-privilegier>
- Baque, D. (2016). *Anselm Kiefer, A monograph*. Spania: Thames & Hudson.
- Barthes, R. (1980). Billedets retorik. In B. Fausing, & P. Larsen, *Visuel kommunikasjon* (pp. 42-57). København: Medusa.
- Berg, Ø. (2005). *Paul Celan: Etterlatt, dikt og prosa i gjendiktning*. Oslo: Kolon forlag.
- Berg, Ø. (2020). *Paul Celan/ Etterlatt*. Oslo: Kolon Forlag.
- Berge, I. (2019). "Da oppdaget jeg mye nytt som jeg ikke så første gangen...". *Norsk lærerens nr. 1*.
- Biesta, G. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuelle teksten*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Bruhn, J. (2008). Intermedialitet Framtidens humanistiska grunddisciplin? *TFL*, pp. 21-38.
- Celan, P. (2008, september 29). *paulantschell*. Retrieved from YouTube:
<https://www.youtube.com/user/paulantschell/about>
- Celan, P. (2014). Todesfuge. <https://www.youtube.com/watch?v=gVwLqEHDCQE>.
- Christiansen, A. (2016, 09 08). *Forsker har undersøkt traumer i litteraturen*. Retrieved from Forskning. no:
<https://forskning.no/partner-universitetet-i-agder-kunst-og-litteratur/forsker-har-undersokt-traumer-i-skjonnlitteraturen/398650>
- Colard, J.-M. (2019). Det tapte pictura poesis. In G. B. Kvaran, *Anselm Kiefer Bøker og tresnitt* (pp. 29-35). Oslo: Astrup Fearnely Museet .
- Dahlgager, L., & Fredslund, H. (2012). Hermeneutisk forståelse - forståelse og forforståelse. In S. Vallgård, & K. Lene, *Forskningsmetoder i folkesundhetsvidenskap* (pp. 157-182). København: Munksgaard.
- Dale, E. L. (1992). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (2018). *Om utdanning*. Oslo: Gyldendal.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin Books.
- Dypvik, A. S. (2019, april 11.). *SS*. Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/SS>
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbasert undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelstad, A. (2001). *Interart*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen, T. B., Harket, H., & Lorenz, E. (2006). *Jødehat: Antisemittismens historie fra antikken til i dag*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Fagbokforlaget. (n.d.). *Den romantiske "Lorelei" - les og analysér*. Retrieved from Signatur:
<https://signaturbm.portfolio.no/read/133e5809-3411-4d2f-9924-e156c1054eee>

- Filosofileksikon*. (1996). Oslo: Zafari forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foros, P. B. (2012). *Dannelsens dialektikk: spenningen mellom det formale og det materiale*. Retrieved from Nasjonalbiblioteket: <https://www.nb.no/nbsok/nb/b7691e4483839acc766806b7cf35b23e?lang=no>
- Første Mosebok*. (n.d.). Retrieved from Bibel.no: <https://www.bibel.no/Nettbibelen>
- Fredens, K. (2019). *Læring - et samspill mellom hjerne, kropp og omverden*. København: Hans Reitzels forlag.
- Frøland, C. M. (2017). *Nazismens idéunivers*. Riga: Vidarforlaget.
- Fure, O.-B. (2002). *Nytt Norsk Tidsskrift 2 (Volum 19)*. Retrieved from Tilintetjørelsen av de europeiske jødene: https://www.idunn.no/nnt/2002/02/tilintetjorelsen_av_de_europeiske_jodene
- Garner, V. J. (n.d.). *Cornelius Castoriadis*. Retrieved from Internet Encyclopedia of Philosophy: <https://www.iep.utm.edu/castoria/>
- Gustavsen, T., Hinna, K. R., Borge, I. K., & Andersen, P. S. (2014). *Cappelen Damm Akademisk*. Retrieved from QED 5-10 bind 2 Ulike filosofiske baktepper for kvalitative metoder: <https://qed.cappelendamm.no/binfil/download2.php?tid=1859381&h=1d9d58a85e8cd13b7062dcfc2c89f79b>
- Halvorsen, E. M. (2003). *Estetisk erfaring. En fenomenologisk tilnærming til Roman Ingardens perspektiv*. Retrieved from Universitetet i Sør-øst Norge, åpent arkiv: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439182>
- Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020*. (2016, 09). Retrieved from Kommunal- og moderniseringsdepartementet: <https://www.nhri.no/wp-content/uploads/imports/MjAuMTIuMTYuMTMuMTAuMDFSyXBwb3J0IG9tIGhhbmQ=.pdf>
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturredidaktikk*. Dansk lærerforeningens forlag.
- Hatlehol, D. G. (2019, januar 09). *Wannsee-konferansen*. Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/Wannsee-konferansen>
- Haugane, K. (2020). *Språk og erfaring*. Oslo: Gyldendal.
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjorth, I. (2018, 02). *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift 02/2018 (volum 21)*. Retrieved from Hvorfor minnesteder?: https://www.idunn.no/nkt/2018/02/hvorfor_minnesteder
- HL-senteret. (2013, september 06). *Novemberpogromen/Krystallnatten*. Retrieved from HL-senteret Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter: <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/holocaust/tyskland-1933-1939/novemberpogromen-krystallnatten.html>
- Hohr, H. (2013). *John Deweys estetikk*. Retrieved from Uio, Institutt for pedagogikk: <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/hohr-deweys-estetikk/index.html>
- Hohr, H. (2015) *Oppdragelse til verdensborgerskap*. Retrieved from Universitetet i Oslo. Vitenarkiv: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/50169>
- Hohr, H. (2015) *Kunst og estetisk oppdragelse*. Retrieved from Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk: <file:///C:/Users/lis1709/Downloads/113-Artikkeltekst-1091-2-10-20160925.pdf>
- Hutcheon, L., & Siobhan, O. (2013). *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge.
- International Holocaust Remembrance Alliance. (2019). *International Holocaust Remembrance Alliance*. Retrieved from Anbefalinger om undervisning om Holocaust: <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Anbefalinger%20for%20undervisning%20om%20Holocaust%20.pdf>
- Iser, W. (1981). Iser, Wolfgang (1981) "Tekstens appelstruktur". In M. Olsen, *Værk og læser* (pp. 102-132). Borgen.
- Jansson, K. B., Kristoffersen, K. E., Krogh, J., & Michelsen, P. A. (2008). *Tema vg3 Norsk språk og litteratur*. Oslo: Det norsk samlaget.
- Kaldestad, P. O., & Knutsen, H. (2019). *Diktboka*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kaplan, E. (1972). *Gaston Bachelard's Philosophy of Imagination: An Introduction*. Retrieved from ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/269578597_Gaston_Bachelard's_Philosophy_of_Imagination_An_Introduction/link/57aaaaeb08ae0932c96eca73/download

- Kiefer, A. 1. (n.d.). *Margarete*. Saatchi gallery, London.
- Kiefer, A. (n.d.). *Margrethe*. Saatchi gallery, London.
- Kiefer, A. (n.d.). *Sülamith*. Saatchi gallery, London.
- Kittang, A. (1968). intensjonalitet og ikke-intensjonalitet i kunsten. In A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. H. Skei, *Moderne litteraturteori* (pp. 29-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kleve, B., & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevissthet også for de svake elevene. *Acta Didactica Norge*, pp. 1-18.
- Koefoed, H. (1998). *Modernismen i kunsthistorien fra 1870-1990-årene*. Oslo: Yrkesopplæringen ANS.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020*. Retrieved from regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/16f1826b438748f1991b606f0b194ea6/8041-handlingsplan-antisemittisme-7k.pdf>
- Kompetanse i fagene*. (2021, 03 02). Retrieved from Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images*. New York: Routledge.
- Krogh, E. P. (2015, 01 12). *Languages, literatures and literacies. Researching paradoxes and negotiations in scandinavian L1 subjects*. Retrieved from Educational Studies in languages and Literature: file:///C:/Users/lis1709/Downloads/Krogh_Penne_2015-20160207T203019.pdf
- Læg Reid, S., & Skorgen, T. (2014). *Hermeneutikk - en innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy of the Flesh: The embodied Mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Langås, U. (2016). *Litteratur inter artes*. Kristiansand: Portal forlag.
- Lauterwein, A. (2007). *Anselm Kiefer Paul Celan: Myth, Mourning and Memory*. New York: Thames & Hudson.
- Leonardsen, Y. (2015, januar 1.). *Det lange oppgjøret*. Retrieved from Aftenposten, innsikt: <http://www.aftenposteninnsikt.no/viten/det-lange-oppgj-ret-0>
- Lovdata. (1998, 07 17). *Opplæringslova*. Retrieved from Kapittel 1: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik*, pp. 1-18.
- Løvlie, L. (2019). John Dewey: Danning til demokrati. In I. Straume, *Danningen filosofihistorie* (pp. 252-263). Oslo: Gyldendal.
- Lund, H. (2002). *Intermedialitet. Ord, bild och ton i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, H. (2002). Medier i samspel. 9-22.
- Maagerø, E., & Tønnessen, S. E. (2010). Sosialsemiotikk-meningsskaping mellom funksjon og system. In V. S. Knudsen, & B. Aamotsbakken, *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (pp. 125-150). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Machin, D. (2016). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury.
- Mason, R. M. (2019). Anselm Kiefer-- bøker, inkubatorer og ekkokammere. In Katalog, *Anselm Kiefer: Bøker og tresnitt* (pp. 13-28). Oslo: Astrup Fearnely Museet.
- Mendelsohn, O., & Groth, B. (2019, juni 7.). *jødeforfølgelser i oldtid og middelalder*. Retrieved from Store norsk leksikon: https://snl.no/j%C3%B8deforf%C3%B8lgelser_i_olddid_og_middelalder
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Musolff, A. (2014). *Metaphor, Nation and the Holocaust*. New York: Routledge.
- NDLA. (2021, 04 28). Retrieved from De første nasjonsbyggerne: <https://ndla.no/nb/subject:19/topic:1:186579/topic:1:176287/resource:1:26394?filters=urn:filter:f3d2143b-66e3-428c-89ca-72c1abc659ea>
- NRK. (2002, august 20.). *8 Lesekunst: svart daggrymelk*. Retrieved from Litteratur og det ubevisste 11: https://www.nrk.no/kultur/8_-svart-daggrymelk.-litteratur-og-det-ubevisste-ii-1.536827

- Nussbaum, M. (2006). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag.
- Ongstad, S. (2013). Relasjonen estetikk - epistemologi - etikk og fagdidaktikk. Et semiotisk-kommunikativt perspektiv på estetikk og utdanning. *Nordic Journal of Art and Research*, pp. 82-108.
- Østerberg, D. (1994). Innledning. In M. Merlau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (pp. V-XII). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Øverenget, E., & Mathisen, S. (2000). Etterord. In Heidegger, *Knustverkets opprinnelse* (p. 138). Oslo: Pax Forlag A/S .
- Penne, S. (2008). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Persson, M., & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Retrieved from Malmö University: <http://muep.mau.se/handle/2043/1446>
- Rainer, M. M. (2019). Anselm Kiefer-- bøker, inkubatorer og ekkokamre. In G. B. Kvaran, *Anselm Kiefer-- Bøker og tresnitt* (pp. 13-27). Oslo: Astup Fearnely Museet.
- Rodina, K. (2018, 12 27). *Lev Vygotskij*. Retrieved from Store norsk leksikon: https://snl.no/Lev_Vygotskij
- Rødnes, K. A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Retrieved from Acta Didactica Norge: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097>
- Rosenblatt, (2005). *Making meaning with texts*. Portsmouth: Heinemann.
- Rosenblatt, L. (2012). *Litteraturläsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois : Southern Illinois University.
- Røskeland, M., Bakke, J., Aksnes, L. M., Akselberg, G., & Time, S. (2015). *Panorama vg 3 Studieforbereidende*. Oslo: Gyldendal.
- Schwarz, D. R. (2008). *In Defense of Reading: Teaching Literature i the Twenty-First Century*. Wiley-Blackwell.
- Siss, V. (2011, 11 5). *Å skrive med morderens spåk*. Retrieved from Bokklubben: <https://www.bokklubben.no/SamboWeb/side.do?dokId=561310>
- Skaftun, A. (2015). *Leseopplæring og fagenes literacy*. Retrieved from Nordic Journal of Literacy Research: <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skarstein, D. (2013, 11). *Meningsdannelse og diversitet*. Retrieved from Universitetet i Bergen: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skjerdingstad, K. I. (2012). *Det fenomenologiske blikket - Et materialistisk perspektiv*. Retrieved from Høgskolen i Oslo og Akershus: <https://oda.hioa.no/en/det-fenomenologiske-blikket-et-materialistisk-perspektiv/asset/dspace:3323/877873.pdf>
- Skovholt, K., & Veum, A. (2015). *Tekstanalyse, ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skurtveit, N. (2007, 08 31). *Hitlers forbudte kunst*. Retrieved from NRK kultur: <https://www.nrk.no/kultur/hitlers-forbudte-kunst-1.3260642>
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. K. (2011). *Litteratursosiologi og estetikk*. Retrieved from Sakprosa: <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/156>
- Straum, K. (2018, April 13). *Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk*. Retrieved from Idunn: <https://www.idunn.no/kategorial-danning-og-bruk-av-ikt-i-undervisning/2-klafkis-kategoriale-danningsteori-og-didaktikk>
- Thorsnes, T., & Veum, A. (2013, 04 21). *Multimodale skapande praksisar*. Retrieved from FORMakademisk: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/593>
- Tjønneland, E. (2018, 02 20). *Estetikk*. Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/estetikk>
- Tjønneland, E. (2018, 02 20). *Estetikk*. Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/estetikk>
- Tranøy, k. E. (2021, februar 7). *Naturrett* . Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/naturrett>
- Udgaard, M. (2006, 05 22). *Holocaust-verk erobret Berlin*. Retrieved from Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/verden/i/KzoB4/holocaust-verk-erobret-berlin>

- Udir. (2019). *1.4 Skaperglede, utforskertrang og engasjement*. Retrieved from Overordnet del av læreplanverket: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Ulvik, M. (2014, 04 06). *Undervisningens estetiske dimensjon - Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare*. Retrieved from Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/undervisningens-estetiske-dimensjon---om-a-vage-a-ta-i-bruk-det-uforutsigbare/>
- Universitet i Oslo. (2021, 3 9). *Det utdanningsvitenskaplige fakultet*. Retrieved from Fire premisser for dybdeløring: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/fire-premisses-for-dybdelering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 03 13). *Dybdeløring*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Menneskeverdet*. Retrieved from Overordnet del av læreplan: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/menneskeverdet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Retrieved from Kjerneelementer: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?TilknyttedeKompetansemaal=true&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 03 18). *Læreplan i norsk*. Retrieved from Høringsutkast: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Vinje, E. (1993). *Tekst og tolking: Innføring i litterær analyse*. Oslo: Gyldendal.
- Vold, J. E. (2019). *Tolv diktere i blått*. Oslo: Gyldendal.
- Weimar, K. (1974, Januar). *Paul Celan's "Todesfuge": Translation and Interpretation*. Retrieved from jstor.org.: https://www.jstor.org/stable/461671?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=Todesfuge&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DTodesfuge&ab_segments=0%2Fbasic_SYC-5187_SYC-5188%2Fcontrol&refreqid=search%3Aef6ddef5cc1f6edf394e6a825b9db66a&seq=1
- Westlie, B. (2019). *Det norske jødehatet. Propaganda og presse under okkupasjonen*. Oslo: Res Publica.
- Wischer, S. A. (2012, 06 07). *Incarnations of Paul Celan's Todesfuge in the Paintings of Anselm Kiefer and Daniel Libeskind's Jewish Museum, Berlin*. Retrieved from Architectoni : http://ccaasmag.org/arch_2012/vol2/Wischer_multipleArt.pdf
- Wittek, L., & Dale, E. L. (2013). Skrivng som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier. In N. Askeland, & B. Aamotsbakken, *Syn for skriving* (pp. 24-42). Oslo: Cappelen Damm.