

Att undervisa om poesi

Ingrid Mossberg Schüllerqvist och Marie Wejrums, Karlstads universitet

Lyrisk utgör ett omfattande område inom skönlitteratur med prosalyrik, centrallyrik, rap, ramsor, rim och nonsensvers (Boglund & Nordenstam, 2010, 2016). Eleverna behöver därför få möta och arbeta med många olika typer av poetiska texter i undervisningen. Litteraturdidaktisk forskning och svensklärare diskuterar ofta på vilka sätt undervisning om lyriska texter kan genomföras för att utveckla elevers faktiska läsförståelse, läskompetens och poetiska litteracitet. I en forskningsöversikt visar Anna Sigvardsson (2017) att forskning om lyrikundervisning domineras av reader-responseteorier. De flesta studier har ett fokus på upplevelsen av den lyriska texten baserat på Rosenblatts teorier om att läsa texter efferent eller estetiskt, det vill säga att fokusera antingen på information och kunskaper eller endast på upplevelser (Rosenblatt, 1994). Några få studier hade undersökt undervisning som fokuserar på att analysera och tolka lyrisk text. Få studier behandlade hur en poetisk litteracitet kan utvecklas via explicit undervisning för alla åldrar. Poetisk förståelse undersöks oftast hos gymnasieelever. Men det finns några undantag. I den här artikeln behandlas undervisning om högläsning av lyrik och multimodala framställningar för att synliggöra förståelse, tonsatt poesi och poesipoddar, men även analys och tolkning vid läsning av lyrik, rytm och bildspråk för yngre och äldre elever.

Forskning om en utvecklad lyrikundervisning

Några forskningsresultat visar hur elevers läsförståelse och läskompetens gällande poesi kan utvecklas och fördjupas. Hanratty (2011) beskriver resultat från ett undervisningsprojekt inriktat mot utmanande, explicita frågor i klassrumsdialoger för mellanstadiet med fokus på både innehåll och form i de lyriska texterna. Eleverna uppskattade och läste poesi kvalitativt annorlunda efter projektet, trots att de flesta ansåg att poesi var tråkigt innan projektet startade. Pike (2000) menar att lärare behöver undervisa om vad poesi är för slags text för att eleverna ska utveckla en mer specifik förståelse. Peskin och Wells-Jopling (2012) argumenterar också för att undervisning tidigt behöver visa hur lyrik kan läsas och förstås symboliskt.

I en intervjustudie av femton erfarna lärare med ett stort intresse för poesi beskriver Anna Sigvardsson (2019) fyra undervisningsstrategier i deras poesiundervisning. Den första strategin handlar om att engagera elever i poesiläsning. Lärarna väljer dikter som de själva är engagerade i och förstår och läser dem högt i undervisningen. En viktig aspekt är att få eleverna att bli berörda av lyriska uttrycksätt.

Den andra strategin hänger ihop med den första. Lärarna berättar att många elever är rädda och känner sig främmande för poesi. De anser att lyriska texter är riktade mot en utbildad elit och inte något för dem. Det är svårt och konstigt och bara smarta människor läser

poesi. Lärarna strävar efter att få eleverna att se att poesi även kan läsas av dem. Urvalet behöver vara brett, ge utrymme för flera olika tolkningar och vara utmanande. Eleverna kan få möta de lyriska texterna genom högläsning, inspelningar och filmer.

Den tredje strategin tydliggör vikten av att det finns en tillåtande och trygg klassrumsatmosfär. Om eleverna är ovana vid poesi och ser det som främmande och svårt, behöver lärarna hitta arbetsformer så att eleverna vågar uttrycka tankar och känslor inför, under och efter läsningen av lyrik. I Sigvardssons forskningsöversikt (2017) beskriver hon att få studier behandlar socioekonomiska bakgrundsfaktorer hos elever vid lyrikläsning. Hon konstaterar att heterogeniteten hos elever när det gäller läsning av lyrik har fått lite uppmärksamhet i forskning. En studie av Weaven och Clarke (2013) undersökte hur lärare gjorde urval för läsning av poesi i relation till socioekonomiska faktorer. Det fanns indikationer på att lärare läste mindre poesi i klasser där föräldrarnas utbildningsnivå var låg. Det är viktigt att introducera ramar för hur samtal om lyrik ska genomföras i klassrummet, fundera över urval av texter och vilka frågor som kan behandlas i undervisningen och i vilken takt. Andrew Lambirth, Sarah Smith och Susanna Steele (2012) har intervjuat ämnesansvariga för läs- och skrivutveckling och literacy i några brittiska skolor motsvarande lågstadiet och de betonar också den sociala situationens betydelse för ett lyckat resultat. När lärare och elever tillsammans och på olika sätt framförde och tog del av poesin blev det en positiv upplevelse (Lambirth mfl., 2012). Även Hanratty betonar den sociala dimensionens betydelse i de öppna diskussioner som diktsamtal kan generera (Hanratty, 2008). Fokus på vad texten säger måste alltså kombineras med ett öppet klassrumsklimat där elevernas uppfattningar efterfrågas.

Den fjärde strategin i Sigvardssons studie utgår från principen att uttryck för upplevelser och känslor kan interagera med diskussioner om form och lyriska språkeffekter. I en sådan växelverkan kan undervisningen utveckla elevers tolkningar av lyrisk text. Undervisningen kan behandla både efferenta och estetiska aspekter (Rosenblatt, 1994).

Tolkningsdiskussionerna kan initieras av frågor om på vilka sätt eleverna blir berörda av texten tillsammans med frågor som undersöker varför författare skrivit som de gjort, varför det bara står ett ord på raden, varför texten inte har någon direkt handling, varför det inte är stora bokstäver eller skiljetecken och hur rymmen fungerar. Några internationella studier stödjer Sigvardssons resultat (Harris, 2018; Peskin & Wells-Jopling, 2012; Ofsted, 2007).

Hur kan en läsare förstå lyrik?

I Sigvardssons studie definierade lärarna själva vad poetiska texter är. I kollegiala samtal om lyrikundervisning kan lärare diskutera vad det är för texter som behandlas i undervisningen och som eleverna läser. Andra diskussionspunkter kan handla om hur undervisningen tar upp skillnader mellan poesi och romaner och dramatik. En tredje möjlighet är att diskutera kollegialt om elevernas egna upplevelser står i centrum, om den lyriska texten berättar om människors erfarenheter och känslor eller på vilka sätt form och bildspråk uttrycker tankar, bilder och erfarenheter. Inte minst viktigt är det att undersöka hur elever ser på lyrisk text.

Är de mycket främmande inför sådana texter behöver lärare introducera dem på ett sätt som väcker nyfikenhet.

Pär-Yngve Andersson (2019) diskuterar dessa frågor med hjälp av en dikt, ”Etude för sommarvind” av Claes Andersson.

Hon går med vinden i sitt hår
Jag älskar hennes sätt att gå
Jag älskar hennes sätt att gå
med vinden i sitt hår
Jag älskar sättet
vinden går i hennes hår
och vindens sätt
att gå i hennes hår.
Jag älskar när hon går
Jag älskar hennes sätt att gå med vinden i sitt hår
Jag älskar vindens sätt med hennes hår
Jag älskar vindens sätt att gå i hennes hår
Jag älskar henne
då hon går med vindens sätt att gå i hennes hår
Jag älskar henne och jag älskar vinden
när hon går med vinden i sitt hår
och vindens sätt att älska hennes hår
Jag älskar henne när hon går med vinden i sitt hår.

(Andersson, 1970, s. 29).

Pär-Yngve Andersson skriver att diktens handling eller innehåll är ganska lätt att sammanfatta. Någon älskar en kvinna som är ute och går i blåsten. Men upprepningarna, sättet att bilda meningar, variationerna i texten av orden ’gå’, ’vind’ och ’älskar’, visar att texten innehåller något mer.

Claes Anderssons dikt är byggd på musikaliska principer om etyder. En etyd är ett musikaliskt övningsstycke, där den som musicerar kan sägas vrida och vända på en viss musikalisk fras eller struktur som återkommer, ofta något ändrad. Dikten gestaltar i text ett mönster som kan kännas igen från en viss musikalisk genre, något titeln anger i klartext. Därigenom kan man också tala om ”intermedial imitation”, då dikten genom språkliga medel söker imitera etydens strukturdrag (Wolf, 2002, s. 205).

Att prata om handlingen blir ganska enkelt. Diktjaget älskar kvinnan som promenerar en blåsigt dag. Men läsaren får också veta en del om hur vinden fungerar när den möter ett hår och hur hår rörs till av vinden.

Effekten i Claes Anderssons ”Etude för sommarvind” kan här sägas ligga i själva formen menar Andersson (2019). Radbrytningarna och upprepningarna varierar, och allt påminner

etablerade författare kan skriva dikter som Åkessons. I undervisningen kan lärare också läsa eller titta på sångdikter av Lennart Hellsing för att bredda uppfattningen om vad lyriska texter är. Flera av texterna i *ABC*-boken och *Sjörövarbok* finns inspelade på YouTube.

Lyriskt språk – en särskild form av kommunikation

Rita Felski (2009) menar att kunskaper om texter inte behöver stå i vägen för upplevelser av text, något som Sigvardsson också poängterar i sin studie av lärares lyrikundervisning. Även erfarna litteraturvetare får upplevelser av poesi men kanske av ett annat slag än elever på mellan- och högstadiet. Andersson (2019) och Perloff (2004a, 2004b) menar också att om elever inte har begrepp och kunskaper om den lyriska textens särskildhet och kulturella tillhörighet, möter deras egna tolkningar inget motstånd och de kommunicerar bara med sig själva och eventuellt klasskamraternas egna upplevelser. Perloff (2004a, 2004b) visar att om elever saknar kunskaper om hur äldre lyrik skrevs kan de få svårigheter att förstå lyriska texter från andra tider. Bergsten (1994) menar också att poetisk kommunikation, det vill säga undervisning om lyrik och samtal om lyrik i klassrummet, behöver ett gemensamt språk för att undersöka den lyriska texten, prata om upplevelser, tolkning och förståelse.

Förslag på lyrikundervisning

En ny form av närläsning

Andersson (2019) menar att undervisningen kan använda frågor som ”varför griper det här stycket tag i oss?”, ”hur kommer det sig att vi uppfattar sammanhanget så?”, ”kan vi ana en avsikt med att just detta ord är placerat ensamt på raden?”, ”varför tror ni att den här frasen upprepas flera gånger?” för att utveckla elevernas tolkningsförmåga och uppmärksamhet på det lyriska språkets funktioner.

Andersson (2019) menar vidare att en ny form av närläsning behöver användas i undervisning. En detaljerad läsning med uppmärksamhet på språk, tidskontext och författarskapet som helhet kan användas i tolkningsarbetet i undervisningen. Vad som behandlas behöver utgå från elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter av lyrisk text för att byggas på undan för undan.

Fokus på ämneskunskaper i bildspråket

Bergsten (1994) visar att kunskaper från olika ämnesområden är viktiga vid tolkning av teman och bildspråk i lyriken. I en läsning av *Aniara* av Harry Martinsson behövs kunskaper om rymden och rymdfärder. Bildspråk och teman i Katarina Frostenssons diktsamling *Joner* utgår från kunskaper om fotografering och en antik myt om hur Artemis jagar Achtaion. Lennart Hellsings *Sjörövarbok* baseras på kunskaper om matrosar, kaptener och kapare och en mängd begrepp som används i arbetet på sjön. Forskning om ämnesspecifikt läsande och skrivande (disciplinary literacy) betonar att eleverna tidigt får tillgång till ett ämnesspråk för att kunna samtala om och förstå olika texter (Shannahan & Shannahan, 2012).

Att undersöka rytm i lyrisk text

Att undervisa om poesi eller lyrik, innebär enligt Showalter (2003) att lärare och elever fokuserar på texternas rytm. Poesi har en musikalisk kvalitet i språket som används i lyrik, men också i sångtexter, hejaramsor, vardagligt språkbruk och när barn och vuxna leker med språket (Michelsen, 2018). När elever läser och lyssnar till lyrik erfar de ljud och rytm. I småbarnsåren även rörelser, via ramsor och sånglekar.

Staffan Bergsten (1994) menar att lyrikläsning är ett ”sätt att läsa som inte inskränker sig till intellektet utan inbegriper både öron och ögon och hela kroppen” (Bergsten, 1994, s. 13). Det finns två olika rytmmonster, enligt Bergsten (1994). I bunden vers bestäms rytmen av versmåttet. Undervisning om hur elever kan läsa och erfar de olika versmåttens behöver inkludera högläsning och många övningar. I läsning av äldre texter kan användningen av bundna versmått visas och diskuteras. Rap innehåller också bundna versmått.

Men i fri vers bestäms rytmen av obetonade och betonade stavelser, satsmelodi, radbrytningar, betydelsefulla upprepningar, ljudlikheter och tempo. Bergsten menar att en erfaren lyrikläsare kan identifiera rytmen i en tyst läsning, men högläsningen ger mer information och tydlighet. Upplevelsen av lyrisk text ökar via högläsning. Undervisning om lyrik kan uppmärksamma hur något sägs och inte bara vad som sägs (Michelsen, 2018). Undervisningen kan också behandla klang till exempel via allitterationer och inrim och traditionella rim i slutet av raderna.

Betoningspartitur för högläsning av lyrik

Flera forskare poängterar betydelsen av att undervisning om lyriktolkning ska betona högläsning och muntliga framföranden för att eleverna ska få erfar rytm, struktur, ord och deras betydelse för tematik och tolkning. Tina Hoeg (2009) visade i sin avhandling hur elever arbetade med att skriva uppläsningsspartiturer för muntliga framställningar av lyrik. Ett uppläsningsspartitur innehåller den lyriska texten och ett underlag, ett slags manuskript, som eleverna håller sig till när de framför texten i en uppläsning. I partituret skulle de markera prosodi, gester och kroppsliga uttryck i det framtida muntliga framförandet. Vad som betonades och framfördes i de olika elevpartituren var beroende av hur eleverna tolkade dikten de valt. Varje elev fick berätta om varför partituret utformades som det gjordes och de olika uppläsningarna och framförandena diskuterades sedan i klassen. Hoeg menar att en sådan undervisning ger möjligheter att föra in begrepp för olika lyriska kvaliteter i texterna, men också reflektera över de musikaliska aspekterna av lyrik. Uppläsningsspartitur och uppläsningar ger möjligheter att jämföra tolkningar av dikter. Hoeg visade att eleverna kunde använda olika röster och röstlägen i uppläsningarna, för att ge ljud och visuell betoning åt texterna. Högläsningsspartitur kan användas för undersökningar av bundna versmått i lyrik.

Körläsning

Gabrielle Cliff Hodges (2016) visar ett liknande förslag för undervisning om lyrik som Hoeg i sin studie om korusläsning. Elever i åldern elva till arton fick i grupper utforma

manus för gemensamma uppläsningar i grupp, med utgångspunkt i användningen av deras olika röster i gruppuppläsningen. Rösterna kan skapa harmonier, disharmonier, rytm och kontrapunkt. Eleverna diskuterade och förhandlade inom gruppen för att till slut enas om ett möjligt sätt att läsa poemet. Till sin hjälp i diskussionen om tolkning och gruppframförande hade de ett underlag utarbetat av läraren, som föreslog ett urval av röstkvaliteter, som volym, rytm, intonation, stereofoniska röstframträdanden, det vill säga flera röster hörs samtidigt, crescendo och avtoning. Cliff Hodges föreslår att framförandena spelas in och samlas i antologier. I undervisningen kan elever och lärare lyssna igen, diskutera och eventuellt utveckla och förändra framförandet, allt eftersom förståelse och kunskap utvecklas.

Högläsningmodellering som visar hur texten kan läsas med olika sätt att betona ord och sekvenser, kan visa för eleverna hur poesi kan läsas inför en partitur- eller köruppläsning. När klassen har tagit del av och lyssnat på olika uppläsningar av partitur, körer och tittat på multimodala framställningar som synliggör elevers förståelse (se nedan) kan läraren ställa frågor om vad som händer med förståelsen när eleverna betonar och lägger vikt vid olika ord och fraser.

Multimodal tolkning av poesi

Heidi Höglund (2017) visar i sin avhandling *Video poetry* hur elever i åttonde klass förhandlar och synliggör tolkningar av deras diktläsning. Efter att ha valt en dikt diskuterar eleverna i grupp hur de ska visa sin tolkning med hjälp av bilder, ljud och bildvinklar. Arbetet visar komplexiteten i tolkningsprocessen och hur deras förståelse av dikten fördjupas när de tillsammans förhandlar fram en multimodal video. Undervisningen kan förbereda och stötta eleverna genom att behandla hur ljud, ljus, bilder och så vidare kan användas och tolkas inför produktionen av videon. Litteraturundervisning behöver utveckla kunskaper om och förmåga att använda multimodala resurser i läsning och förståelse av litterära texter.

Tonsatt lyrik, poetry slam och rap

För att förbereda elever på arbete med högläsningpartitur, korusläsning och inspelning av multimodala framställningar kan eleverna få lyssna och titta på inspelningar av författaruppläsningar, rap och poetry slam i undervisningen. Idag är det vanligt att lyriker läser poesi högt och dessa uppläsningar och inspelningar kan också användas i undervisningen för att tydliggöra lyrikens särskilda textkvaliteter. Jonas Ellerströms *Podpoesi* innehåller författaruppläsningar av dikter. Under 2018 framträdde flera olika musiker med nytolkningar av äldre texter i en uppmärksam serie på SVT, *Helt lyriskt*, i tolv avsnitt. Kända artister fick tolka och tonsätta tolv klassiska svenska dikter. En av dikterna var Edith Södergrans dikt ”Vierge moderne” som fick stort genomslag i Molly Sandéns tolkning ”Jag e (vierge moderne)”. Dikten finns tillgänglig på Litteraturbanken. En undersökning av Molly Sandéns version kan ge konkreta insikter i hur tolkningsarbete inverkar på framträdandet och förståelsen av dikten. Ett annat program på samma tema är ”Poppoesi” som är en del av litteraturprogrammet *Babel* i SVT. Loreen tolkar till exempel Mercies Mays

dikt ”Gröna leksakssoldater” i den sista poppoesin under 2018. (Länk till ett kort klipp som ligger på Facebook finns i referenslistan).

Det finns tävlingar i poetry slam. Dessa diktuppläsningstävlingar har enligt Boglind och Nordenstam (2016) utvecklats tillsammans med rap. Deltagarna har tre minuter på sig att framföra egna dikter och en jury visar tummen upp eller ned. I kapitlet om ungdomslyrik i *Från fabler till manga 2* (2016) skriver Boglind och Nordenstam om flera diktsamlingar i slam-genren. Olivia Bergdahl har i en samling skrivit om *Flickorna med svart mascara* och en vers återges här:

flickorna med svart mascara

aldrig behöver förklara

eller försvara

vad de har valt att vara

Hon liksom fler slam-poeter publicerar sig på nätet, på egna hemsidor och YouTube. Kanske kan klassen besöka tävlingar i poetry slam eller se dem på nätet.

Poetry slam kan genomföras i klassrummet efter noggranna förberedelser i undervisningen, eventuellt med stöd av uppläsningsspartitur. Sådana framföranden kan utmynna i intressanta diskussioner om vad som kan behandlas i en lyrisk text, idag och tidigare, hur poetiskt språk används och hur texter kan framföras. En genre som har förbindelse med rap och slam är rocklyrik. Hillevi Ganetz (1997) har studerat hur tre kvinnliga rocklyriker använder lyrik för att tala om alla livsaspekter, även politiska ställningstaganden. Undervisning kan undersöka hur musik och text samspekar, vilket poetiskt språk som används och vilka ämnen texterna behandlar.

Undervisning om poetiskt bildspråk

Michelsen (2018) menar att undervisningen framförallt ska behandla poesins särskilda bruk av bilder, bildspråk och retoriska grepp. Vilka litterära verktygsmedel som ska behandlas i undervisningen är en viktig del av kollegiediskussionen men eleverna behöver få möta ett flertal av bildspråkets olika uttryck under grundskoletiden. I artikeln behandlas några former. Showalter (2003) menar att jämförelser mellan ett poem och ett uttalande på prosa som behandlar samma tematik eller ämne, tydliggör poesins särskilda bildspråk. Man kan också jämföra flera olika poem som behandlar samma tema.

Onomatopoetiska dikter

Ljudhärmande eller onomatopoetiska dikter som Åkessons ”Neeijj” kan med hjälp av undervisningen ta udden av idéer om att dikter är något för en elit. Efter att ha läst och diskuterat några ljudhärmande dikter kan eleverna skriva eller multimodalt gestalta hur moderna maskiner kan beskrivas poetiskt. Inled studiet med att läsa ”Maskinsång” av Elmer Diktonius, som använder orden orlodoffa doschkoff ett flertal gånger, och Åkessons

”Neeijj”. Diskutera hur författarna får fram ljuden i skrift, i olika rader och hur bilderna uttrycks med hjälp av de ljudhärmande bokstavskombinationerna. Eleverna kan diskutera hur elbilar, brölände basgångar i EPA-traktorernas högtalare och diskmaskinen hemma kan beskrivas poetiskt.

Metafor

Metaforer är den vanligaste uttrycksformen för bildspråk i modern poesi. En metafor väcker känslor och beskriver författarens sätt att gestalta diktens tema och kommunicera vad dikten vill visa, enligt Bergsten (1994). Staffan Bergsten (1994) menar att användningen av metaforer förvandlar det som uttrycks i dikten så att texten får flera tolkningsplan. För att förstå och tolka metaforer behöver eleverna få diskutera sina egna tolkningar av till exempel metaforisk användning av ordet ros, men också få kunskaper om hur andra tolkar eller har använt ordet. En ros doftar ibland särskilt på kvällen, har ibland taggar och det är skillnad på knoppar och vissna rosor. Undervisningen kan undersöka vilka ord som används och diskutera varför det ena ordet valts istället för det andra. Exempel på olika metaforers användning ger insikter i vad en metafor gestaltar.

Maria Larsson (2004) använder ett svart panterskinn som bild för natten i dikten ”Natt”:

Nu går jag mellan husen

känner

detta svarta panterskinn

natten kittlande längs vaden stryker med sitt lena sammets huvud upp längs låret

Larsson leker med metaforen om svarta sammetsnätter som brukar användas om augustis ljumma nätter. Vilka metaforer om nätter av olika slag kan skapas i era klassrum? I undervisning om nattmetaforer kan skillnaden mellan liknelser och metaforer betonas, svart som natten blir mer konkret än sammetsnätter och att natten kittlar.

Besjälning och personifikation

Två andra vanligt förekommande bildkonstruktioner är personifiering och besjälning. När något abstrakt beskrivs som en person kallas det för personifikation. I Daniel Möllers dikt ”DU! Hitta rytmen” har måndagen blivit en person som agerar ihop med huvudpersonen. ”Måndag slår dig i huvudet med kylskåpsdörren”.

Besjälning är snarlik men innebär istället att det är ett konkret fenomen som beskrivs som något levande. I ”Etude för sommarvind” av Claes Andersson finns exempel på besjälning i ”vindens sätt att gå i hennes hår”. I undervisningen kan eleverna prova att besjåla eller personifiera klassrummets stolar, golv eller papperskorgarna. Allt behöver inte heller vara snällt eller vänligt inställt.

Undervisning om analys och tolkning

Michelsen (2018) menar att analys och tolkning är två viktiga komponenter i undervisning om lyrik. Analysen utgör en systematisk undersökning av den lyriska texten för att förklara hur texten är uppbyggd av kännetecken etablerade inom litteraturvetenskap. Tolkningen i sin tur bygger på dessa förklaringar och kännetecken men syftar till att visa hur läsaren förstår texten. Analysens beståndsdelar kan lärare och elever vara överens om när kunskaperna om delarna är etablerade. Men tolkningen är viktig att samtala om så att läsare förstår olika tolkningsansatser (Michelsen, 2018).

Analys av lyrik kan uppfattas som ett sönderdelande av en upplevelse, men analysen kan ge insikter om upplevelser, varför tolkningar görs, vilket kan ge insikter till nya upplevelser. Staffan Bergsten (1994) beskriver litteraturvetaren som en poesins botaniker, som plockar isär och kategoriserar men även elever i skolan behöver få undervisning om hur en analys kan genomföras och vilka begrepp som kan vara till hjälp.

För att kunna kommunicera poetiskt och diskutera en poetisk text behöver eleverna ha tillgång till begrepp och teorier. Analyser är ett redskap för att utveckla kommunikation och diskussion. Analyser kan föregå en tolkning men de kan också genomföras för att utröna varför en uppläsning, ett framförandepartitur, såg ut som det gjorde.

Hos Bergsten (1994) och Elleström (1999) finns grundläggande analys-scheman. Liknande resonemang finns också i Boglind och Nordenstam (2016).

Undervisningen kan ställa frågor om innehållet i den lyriska texten. Frågor som

- Finns det en handling?
- Vilket tema innehåller texten? Kärlek, politik eller vardagshändelser?
- Finns det några personer som talar i texten? Ett jag eller ett du? Ett hon, hen eller han?
- Utspelar sig handling och tema i någon särskild miljö, på natten eller på dagen, i stan, på landet, inne eller ute?
- Vilken tid anges?

Analysen kan också inriktas mot genre och bakgrund. Här kan partituranalysens frågor stötta i diskussionen (Tønnesson, 2012). Partituranalysen lägger vikt vid kontexten, skribenten och mottagaren av den lyriska texten. I diktsamlingen *Joner* av Katarina Frostenson är kunskap om partiklar och delar viktigt, likaså kunskaper om antika myter, medeltida bildspråk och fotografering. Kunskaper om ämne, form, bildspråk och poetiskt språkbruk är viktiga ingredienser i lyrikundervisning. Frågor inom denna del av analysen kan vara:

- När är poemet skrivet? Nutid? Vem har skrivit texten? Vad har författaren skrivit tidigare och har hen behandlat samma rum, miljö, tematik?
- Är texten typisk för sin tillkomsttid?

- Har läsaren läst något liknande tidigare? Känns rum, tid, miljö, personer, tematik igen eller är det främmande eller obekant?

För elever på mellanstadiet och för elever som inte är så vana vid poesi är urvalet av texter viktigt. Läraren kan läsa några dikter, modellera frågorna och visa för eleverna vilka kunskaper som behövs för att svara på frågorna och var svaren kan finnas.

När analys av lyrisk text nämns tänker de flesta kanske på analys av form. Men det utgör bara en del av analysen, men en viktig sådan eftersom det lyriska språket uppmärksammas. Muntliga uppläsningar och gruppuppläsningar kan fungera som en ny ingång till formdiskussioner.

- Är versen bunden eller fri? Finns det särskilda versmått som kan markeras musikaliskt, till exempel med foten? Finns det rim av olika slag? Är raderna olika långa? Vilka mellanrum finns mellan rader och ord?
- Finns det språkliga ljudligheter? Assonans? Alliterationer? Onomatopoetiska ord och uttryck?
- Går det att beskriva en språklig stil i dikten?
- Finns det symboler i poemet? På vilka sätt kan undervisningen diskutera vad en symbolisk läsning kan betyda och vilka språkliga redskap som används för att skriva symbolisk dikt?
- Vilka metaforer används? Personifikation? Besjälning? Annat bildspråk?

I undervisningen kan lärare kombinera de olika frågorna med frågor om hur dikten berört eleverna eller vilka känslor och tankar som väckts. Att uppmärksamma båda aspekterna, upplevelse och form, utvecklar förståelse och tolkningsförmåga hos eleverna.

Att vara lärling i lyrikens värld

Skaftun och Michelsen (2017) menar att för att utveckla elevers förståelse av litterära texter kan undervisningen fokusera på att göra analys, göra tolkning. Att vara lärling innebär att man lär sig av, diskuterar med, får handledning och undervisning av någon som är kunnig inom området. Det handlar inte om att efterapa eller härma, utan få möjligheter att öva, pröva och utveckla sitt kunnande inom olika områden. Kunnande är inte medfött, genereras inte av mognad utan av explicit och tydlig undervisning. Under lärlingstiden inom det lyriska fältet behöver elever få möta undervisning om lyrikens särskilda sätt att språkligt kommunicera och utforma visuella, och ljudliga, uttryck.

Läsa högt och genomföra olika framträdanden av poesi underlättar förståelsen av de lyriska texterna. Showalter (2003) menar också att undervisning om en lyrikers hela produktion där olika former används, samt utantillinlärning också kan bidra till en utvecklad förståelse och intresse för poetiska texter. Urvalet av poetiska texter behöver utgå från elevernas erfarenheter av poesi, tidigare undervisning, styrdokumentens skrivningar, lärarens egna preferenser och vilka läs- och kunskapsutmaningar som lärare vill undervisa om. I Litteraturbanken finns äldre texter att hämta till undervisningen. Showalter (2003) betonar

att elevernas egna erfarenheter och föreställningar om lyrik/poesi bör undersökas när lyrikundervisningen inleds. Många är ovana och ibland skrämda inför detta sätt att använda språket. Tematik och form i en favoritsångtext kan vara en utgångspunkt för studiet av poetiskt språk för att sedan leda vidare till andra jämförelser. Om undersökningar tar sin utgångspunkt i rap, slam, rocklyrik, sångtexter och barndomsminnen kan den lyriska texten och rytmen komma närmare.

Att låta elever göra egna antologier, illustrerade med bilder, klipp från nätet, ljud och egna inläsningar rekommenderas av Showalter (2003). Sådana antologier kan också bli multimediala eller tryckta portföljer (Höglund, 2017) som kan inkludera elevernas egna texter och reflektioner.

Referenser

- Andersson, C. (1970). Etude för sommarvind. I *Det är inte lätt att vara villaägare i dessa tider*. Stockholm: Bonniers, s. 29. Originalutgåvan utkom 1969.
- Andersson, P. (2019). Lyrikläsning som didaktisk praktik. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 103(1), 66-76.
- Bergsten, S. (1994). *Lyrikläsarens handbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2010). *Från fabler till manga*. Malmö: Gleerups.
- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2016). *Från fabler till manga 2. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups.
- Cliff Hodges, G. (2016). Becoming Poetry Teachers. Studying Poems through Choral Reading. *Changing English. Studies in Culture and Education*, 23(4). Routledge.
- Diktonius, E. (1930). Maskinsång. I *Stark men mörk*. Helsingfors: Schildt.
- Ellerström, J. (2019). *Podpoesi*. Hämtad från <http://podpoesi.nu/poeter/jonas-ellerstrom/>
- Elleström, L. (1999). *Lyrikanalys. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Felski, R. (2009). After suspicion. *Profession* (1), 28–35.
- Frostenson, K. (1991). Negativ tindra. I *Joner: tre sviter*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Ganetz, H. (1997). *Hennes röster: Rocktexter av Turid Lundqvist, Eva Dahlgren och Kajsa Grytt*. Diss. Stockholm : Univ.. Eslöv.
- Hanratty, B. (2011). Poetry and gender: A comparative evaluation of boys' and girls' responses to poetry at key stage 4 in Northern Ireland. *Research Papers in Education*, 26(4), 413–426.

- Harris, K. L. (2018). *The practices of exemplary teachers of poetry in the secondary English-language arts classroom*. (Diss. ed.) Boston University, Boston. Hämtad från <https://hdl.handle.net/2144/32689>
- Hoeg, T. (2009). *Poetisk pædagogik. Sprogrytme og mundlig fremførelse som litterær fortolkning. Forslag til ny teksteori og til pædagogisk refleksion*. (Diss.) Köpenhamn: Köpenhamns universitet.
- Höglund, H. (2017). *Video poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Lambirth, A., Smith, S., & Steele, S. (2012). 'Poetry is happening but I don't exactly know how': Literacy Subject Leaders' perceptions of poetry in their primary schools. *Literacy* 46(2), 73–80.
- Larsson, M. (2004). Natt. I M. Isaksson (Red.), *Orden brinner i hjärnan. 42 moderna Svenska författare och en från Polen*. Stockholm: En bok för alla.
- Michelsen, P.A. (2018). Lyriske tekstar for barn. I R. Seierstad Stokke & E. Seip Tønnessen (Red.), *Möter med barnelitteratur. Introduksjon for Lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ofsted, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2007). *Poetry in schools: A survey of practice 2006/2007*. Hämtad från www.ofsted.gov.uk/publications
- Peskin, J., & Wells-Jopling, R. (2012). Fostering symbolic interpretation during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 13–23.
- Perloff, M. (2004a) Crisis in the humanities? Reconfiguring literary study for the twenty-first century. I *Differentials: Poetry, Poetics, Pedagogy*. Tuscaloosa: University of Alabama Press, s. 1–19.
- Perloff, M. (2004b). Introduction: Differential reading. I *Differentials: Poets, Poetics, Pedagogy*. Tuscaloosa: University of Alabama Press, s.xi–xxxiv.
- Pike, M. (2000). Keen readers: Adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 52(1), 13–28.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (New pbk ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary Literacy and Why Does it Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Malden: Blackwell.
- Sigvardsson, A. (2017). Teaching poetry reading in secondary education. Findings from a systematic literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 584–599.

Sigvardsson, A. (2019). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2019.1650823

Skaftun, A., & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa*. (2 utg.) Oslo: Universitetsforl.

Weaven, M., & Clark, T. (2013). 'I guess it scares us'—Teachers discuss the teaching of poetry in senior secondary English. *English in Education*, 47(3), 197–212.

Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Åkesson, S. (1966). Neeijj. I *Jag bor i Sverige*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Länkar

https://litteraturbanken.se/red/skola/lyrik/pdf/elev_gy_Sodergran.pdf

<https://www.facebook.com/svtbabel/posts/10156707433959098/>

<https://sv-se.facebook.com/svtbabel/videos/261748607875506/>