

INTENSJONEN I FORTELLENDE ELEVTEKSTER

Maja Lisa Lemjan



Våren 2012

Masteroppgave i nordiskdidaktikk ved det
Utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

29. juni 2012

© Maja Lisa Lemjan

2012

INTENSJONEN I FORTELLENDE ELEVTEKSTER

Maja Lisa Lemjan

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: OK PrintShop (Oslokopisten AS)

II

Sammendrag

Studien tar utgangspunkt i tekster som er frembrakt av egen undervisning i norsk på ungdomsskolen. Som lærer har jeg vært ansvarlig for norskundervisningen i to klasser gjennom deres 9. og 10. skoleår. Denne studien omhandler begge klassene. En stor del av undervisningen omfattet arbeid med fortellende tekster. I 10. klasse la jeg opp til at elevene skulle arbeide med tekster med vekt på å få fram en intensjon, og det er elevtekstene som ble skrevet i etterkant av denne undervisningen, og som ble vurdert som gode, som er grunnlaget for studien. Analysene av elevtekstene undersøkes ut fra følgende problemstilling: *Hvordan kommer elevintensjonen til uttrykk i gode fortellende elevtekster på ungdomsskolen?*

Metoden er kvalitativ, og har blitt utformet i tilpasning til materialet. Studien er en analyse av elevtekster, der jeg ut fra en tredelt analysemodell undersøker om handlingen har en form for allmenngjøring i form av et budskap eller en innsikt og hvordan det eventuelt formidles i teksten. Ved utformingen av oppgaven har jeg søkt støtte i tekstanalytisk teori.

Tekstkvalitetene undersøkes ut fra en tekstanalytisk modell som benyttes av Kjell-Lars Berge i KAL-studie 6 ut fra Lars Sigfred Evensens relieffteori som benyttes i KAL-studie 7.

Tekstutvalget består av gode elevtekster. Utvalget ble foretatt strategisk med den hensikt å undersøke hvordan elevintensjonen kommer til uttrykk og hvilken betydning det har for vurderingen av teksten.

Analysene viser at samtlige av tekstene i utvalget kommuniserer med leseren gjennom å formidle et budskap, i form av en moral eller livsvisdom ved å sette teksten i et perspektiv. Slik kommer elevintensjonen til uttrykk. Analysene viser også at tekstene har et lite framtreddende handlingsforløp, samtidig som refleksjoner over handlingsforløpet er framhevet. Refleksjonene skaper kommunikasjon ved å få fram betydningen av hva som ligger bak hendelsene. Analysene av tekstene i denne studien bidrar dermed til å bekrefte at det er en sammenheng mellom om teksten når leseren med et budskap, altså om den kommuniserer, og kvaliteten på teksten.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for arbeidet.....	1
1.2	Studiens sikte og problemstilling	1
1.3	Presentasjon av prosjektet	2
1.4	Forankring innenfor forskning.....	2
1.5	Oppgavens utforming	3
2	Teoretiske utgangspunkt	4
2.1	Forskningsteoretiske grunnlag.....	4
2.2	Kvaliteter i fortellende elevtekster	5
2.3	Den gode fortellende teksten	5
2.4	Modelleser	6
2.5	Tekstmodell for analyse av fortellende tekster.....	7
2.6	Tekstens relieff	10
2.7	Elevers stemme og identitet.....	11
3	Metode.....	12
3.1	Undervisningsprosjekt og forskningsprosjekt	12
3.2	Tekstutvalget	13
3.2.1	Anonymisering	16
3.2.2	Analysen av elevtekstene	16
4	Analyse.....	18
4.1	Gustavs tekst.....	18
4.2	Viljas tekst	25
4.3	Filips tekst.....	30
4.4	Helles tekst	37
4.5	Selmas tekst	43
4.6	Saras tekst.....	50
5	Drøfting	56
5.1	Elevintensjonen	56
5.2	Konklusjon.....	60
	Litteraturliste	61
	Vedlegg	62

Figurliste

Figur 1: Rammemodell (Berge 2005: 99)	9
Figur 2: <i>Samfoto</i>	18

Tabelliste

Tabell 1: Skrivesituasjoner, oppgaver og tekstutvalg.	13
Tabell 2: Kjennetegn på måloppnåelse for skjønnlitterære tekster på 10. trinn skoleåret 2010-2011.	15
Tabell 3: Kjennetegn på måloppnåelse ved sluttvurdering i norsk etter 10. trinn – gjelder for sentralt gitt skriftlig eksamen våren 2010.	15
Tabell 4: Hendelsesforløpet i Snarveiens Omvei.	22
Tabell 5: Hendelsesforløpet i Den tryggaste staden i verda.	27
Tabell 6: Hendelsesforløpet i Klippa.	33
Tabell 7: Hendelsesforløpet i Livet sitt måleri.	40
Tabell 8: Hendelsesforløpet i Hokken ska'n blonke tel.	47
Tabell 9: Hendelsesforløpet i Vesle Stille.	53
Tabell 10: Tekstutvalgets moral og livsvisdom.	58

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for arbeidet

Gjennom flere år som norsklærer på ungdomstrinnet har jeg ofte møtt elever som sliter med å løfte sine fortellende tekster fra middels til høy kvalitet, til tross for at de viser mange skriveferdigheter som oppfyller kravene på høyt nivå. Eksempler på dette kan være gode formelle skriveferdigheter, god tekststruktur og godt språk. Noen ganger kan det da være vanskelig å gi eleven forståelsen av hva som mangler for å heve teksten ytterligere.

Ut ifra egen undervisningserfaring, fagsamtaler med kollegaer og lesing av eksamensbesvarelser er det min oppfatning at elevens intensjon med teksten er en avgjørende faktor ved vurderingen av teksten. Ofte formidler lærere dette ved å gi tilbakemeldinger om at teksten bør ha en *x-faktor*, at den bør *kommunisere* eller at den bør *ha verdi for noen andre enn forfatteren*. Gjennom flere års erfaring som norsklærer har jeg opplevd at slike tilbakemeldinger blir vage for mange elever. Jeg har ikke alltid klart å formidle tydelig nok hva som skal til for å løfte teksten fra middels til god. Etter hvert la jeg opp til en undervisning med større vekt på formidling i forbindelse med tekstarbeid, og dermed ble det fokus på at elevene skulle få fram en *intensjon* med tekstene sine. Arbeidet gav resultater, og flere gav inntrykk av at de fikk en aha-opplevelse. I etterkant av denne undervisningen var det flere elever enn tidligere som skrev tekster som tilfredsstillte kravene til høy kvalitet.

1.2 Studiens sikte og problemstilling

Det kan være vanskelig for noen elever å vite hvordan de skal angripe oppgaven for å skrive en tekst som kvalifiserer til å bli vurdert til høy grad av måloppnåelse. Denne studien kan bidra med å utvikle mer sannsynlige antakelser om hva som kjennetegner elevtekster av høy kvalitet. Hvis det viser seg at det er en sammenheng mellom hvordan elevintensjonen kommer til uttrykk og kvaliteten på teksten, kan denne studien gi fyldigere informasjon om sammenhengen, og på den måten bidra til å gjøre det lettere for lærere å formidle og for elevene å forstå hva som kreves for å løfte kvaliteten på tekstene fra middels til høy måloppnåelse. I kvalitetsinndelingen vurderes svake tekster (lav grad av måloppnåelse) til karakterene 1 eller 2, middels gode tekster (middel grad av måloppnåelse) vurderes til 3 eller

4 og gode tekster (høy grad av måloppnåelse) vurderes til karakterene 5 eller 6. Gjennom analyse av gode elevtekster er målet med denne studien å besvare følgende problemstilling:

Hvordan kommer elevintensjonen til uttrykk i gode fortellende elevtekster på ungdomsskolen?

1.3 Presentasjon av prosjektet

Til grunn for studien ligger seks fortellende tekster skrevet av elever i 10. klasse skoleåret 2010-2011. Tekstutvalget er plukket ut fra tekster skrevet i 10. klasse fordi elevene da har hatt muligheten til å nærme seg sluttkompetansen for grunnskolen. Samtlige av tekstene i tekstutvalget er vurdert til høy grad av måloppnåelse av norsklærere på ungdomsskolen. I denne studien analyseres tekstene for å finne ut hvordan en eventuell intensjon kommer til uttrykk, og hvordan det påvirker vurderingen av teksten.

1.4 Forankring innenfor forskning

Forskningsprosjektet henter teoretisk støtte innenfor skriveforskning. I studiet av tekstkvaliteter er det tatt utgangspunkt i forskning om skriveundervisningen innenfor den norske skolen. *Kvalitetssikring av læringsutbyttet ved avgangseksamen i grunnskolen (KAL)* er et omfattende forskningsarbeid om elevtekster i den norske grunnskolen i en nasjonal sammenheng. Kjell-Lars Berges studie 6 og Lars Sigfred Evensens studie 7 i KAL-prosjektet omfatter kvaliteten i elevtekster, og det er disse studiene som benyttes i denne masteroppgaven. I tillegg trekkes William Labov og Joshua Waletzky's narrative sjangerskjema inn, presentert i Tone Senje og Synnøve Skjongs *Elevfortellinger*. I likhet med Berge studie benyttes Johan Tønnessons teori om en tilstedeværende kommunikativ relasjon mellom sender og mottaker, og hans begrep *modelleser* brukes, begrepet er presentert i Tønnessons doktorgradsavhandling *Tekst som partitur*. Materialet i min studie er elevtekster fra 10. klasse, derfor kan de betraktes i lys av eksamenstekstene i KAL- studien. Det er hentet teoretisk støtte fra Jon Smidts *Sjangrer og stemmer i norskrommet* når elevstemmer og elevidentiteter presenteres. Stine Berg har i sin masteroppgave i Nordiskdidaktikk *Tolkninger av gjengangere* analysert elevtekster og undersøkt hvordan Ibsen aktualiseres i dem. Ved utformingen av analysen har hun søkt støtte i både resepsjonsteori og tekstanalytisk teori. Tekstkvalitetene undersøkes ut fra en tekstanalytisk modell som benyttes av Berge i en av KAL-studiene. I likhet med hennes oppgave er denne masteroppgaven en tekstanalytisk

studie, der tekstanalyser benyttes for å besvare problemstillingen ved bruk av tekstanalytisk teori og Berges tekstanalytiske modell.

1.5 Oppgavens utforming

Først gjør jeg rede for mitt teoretiske grunnlag i teorikapitlet (2 Teoretiske utgangspunkt). Deretter følger metodekapitlet (3 Metode) hvor undervisningen som ligger til grunn for tekstutvalget blir presentert. Videre redegjør jeg for tekstutvalget og beskriver analysen. Det følgende analysekapitlet (4 Analyse) består av analyser av hver enkelt elevtekst. I oppgavens siste kapittel (5 Drøfting) drøfter jeg resultatene av analysene og svarer på problemstillingen.

2 Teoretiske utgangspunkt

2.1 Forskningsteoretiske grunnlag

I dette kapittelet presenteres først forskningsprosjektet *Kvalitetssikring av Læringsutbytte i norsk skriftlig* (KAL). KAL-studiet som omhandler kvaliteter i fortellende elevtekster (Berges studie 6 og Evensens studie 7) benyttes som teoretisk forankring i denne oppgaven. Følgende teori blir gjort rede for: Berges tekstanalytiske modell, Labov og Waletskys narrative sjangerskjema og Evensens relieffteori. I tillegg presenteres: Tønnessons modelleserbegrep, Smidts syn på elevstemme og elevidentitet.

KAL-prosjektet fra 2005 er en studie av kompetansenivået blant avgangsskoleelevene i den norske grunnskolen, der formålet var å kartlegge norske skoleelevers skrivekompetanse. Studien er et svært omfattende forskningsarbeid, der over 3300 besvarelser fra avgangsprøven i norsk hovedmål i grunnskolen etter L97 ble vurdert og belyst fra flere viktige perspektiv. KAL-prosjektet består av mange delstudier, der flere av Norges fremste tekst- og skriveforskere har vært bidragsyttere. Berges tekstanalytiske modell i KAL-studie 6 og Evensens relieffteori KAL-studie 7 danner et teoretisk utgangspunkt for min studies analyse som omhandler kvaliteter i elevtekster. Jeg er klar over at elevtekstene i studien kan innby til analyser basert på ulike områder innen skriveforskning, og at tekstene kan analyseres fra andre innfallsvinkler enn det som blir gjort. I studien er det først og fremst relevant å trekke inn forskning som belyser narrative strukturer i elevtekster, da samtlige tekster i utvalget kan defineres som narrative tekster.

Det overordnede formålet for Berges analyser var å finne ut hvordan skriverne på ulike kvalitetsnivåer, mestrer å oppfylle kravet om at besvarelsen skal *kommunisere* i eksamenskonteksten (Berge 2005: 83). Hans utvalg bestod derfor av tekster som er typiske for de ulike kvalitetsnivåene (Berge 2005: 13). Berges analyser representerer et teoretisk grunnlag for min studie, og hans tekstanalytiske modell danner utgangspunkt for tekstanalysene. Elevtekstene som analyseres i min studie er ikke skrevet på avgangseksamen, men ble skrevet som en del av undervisningen i 10. klasse. Analysene og konklusjonene til Berge er likevel viktig som referansebakgrunn da min studie direkte berører hvordan elevintensjonen kommuniseres og hvilken betydning det har for tekstkvaliteten.

2.2 Kvaliteter i fortellende elevtekster

På avgangsprøven i norsk får elevene ofte oppgaver der de blir bedt om å *skrive en tekst* (Berge 2005: 14), og ikke i én bestemt genre, derfor skriver Berge om ulike skrivemåter og ikke genre. Han skiller mellom følgende skrivemåter: fortellende, resonnerende og mellompersonlig.

Hovedfokuset ved den fortellende skrivemåte er å gjengi hendelser i kronologisk rekkefølge, der deltakerne i hendelsene inngår i en slags konflikt eller intrige (Berge 2005: 54). I den fortellende skrivemåten ligger mange ulike fortellingsstrategier. Ofte er fortellingen registrerende, men som regel har den et poeng, en moralsk og moraliserende evaluering av det som er fortalt. Svært ofte kan fortellingen ha vekt på fortellerens indre samtale og refleksjoner og forsøk på å gi mening til det som har skjedd (Berge 2005: 54). Resonnerende skriving skiller seg fra fortellende skriving ved at skriveren i en resonnerende tekst tar stilling for og imot noe og argumenterer for et standpunkt. I mellompersonlig skriving tematiseres relasjonen mellom sender og mottaker (Berge 2005: 54), dette gjøres ikke i fortellende skriving.

I KAL-materialet for alle år samlet, valgte 62,6 % av elevene fortellende skriving, 16,2 % valgte mellompersonlig skriving, men kun 21,2 % valgte resonnerende skriving (Berge 2005: 57). Berge skriver at mange av de mellompersonlige tekstene er preget av fortellende skrivemåter, ved at det mellompersonlige ofte ser ut til å være et bindeledd til den fortellende teksten, og at den fortellende skrivemåte derfor er enda mer dominerende enn den kvantitative sorteringen viser (Berge 2005: 57). Fortellende skriving må derfor regnes som den dominerende skrivemåten. Siden KAL-studien viser at norske elevers valg av fortellende skrivemåte er utbredt, har jeg valgt å studere nettopp denne skrivemåten.

2.3 Den gode fortellende teksten

Berge skriver at forskjellene i realisering på kvalitetsnivåene ikke først og fremst viser seg ved gode formelle skriveferdigheter, skrivelengde og god tekststruktur. Det tekstkriteriet som foran alt skiller gode tekster fra de andre tekstene på lavere kvalitetsnivåer, er at elevene viser at de har et forhold til andre, mer avanserte og ofte høykulturelle, skrivemåter utviklet utenfor den skolske kulturkonteksten (Berge 2005: 70). Dette vises gjennom at tekstene i KAL-materialet, som sensorene bedømmer som gode, nesten uten unntak har en lite framtreddende

intrige. Dette beskriver Berge som et idealtypisk trekk som må være til stede for å oppnå en god vurdering. Det er refleksjonen over intrigen og hendelsene som settes i fokus, gjennom bruk av indre samtale og eller refleksjon (Berge 2005: 72). I en kommunikasjon eleven har med seg selv gjennom teksten, brukes intrigen og hendelsene som redskap og gjør denne kommunikasjonen eksistensielt og etisk orientert (Berge 2005: 84).

2.4 Modelleser

Johan Tønnesson har en antakelse om at skriveren forsøker å etablere en kommunikativ relasjon mellom en modelleser og en modellsender gjennom ytringen (Tønnesson 2002: 226), som her er besvarelsen. Denne antakelsen er tolkningsgrunnlaget for Berges analyser (Berge 2005: 88). Tønnesson skriver i sin doktoravhandling *Tekst som partitur* at måten modellesere er bygd opp på, er forankret i tekstens intensjonalitet, og at denne nødvendigvis ikke behøver å være identisk med forfatterens bevisste intensjon. Videre skriver han at modelleseren ikke er fullt ut identisk med noen leser, men at han har en identifiserbar språklig og kulturell kompetanse, samtidig som modelleseren kan bygge opp ny kompetanse under lesingen, og komme til syne gjennom et normsamspill. Normativ innforståthet hos leseren er derfor viktig for å nærme seg som modelleser. Å kjenne til normer og adferd i de aktuelle sosiale felt blir dermed grunnlaget og en forutsetning for å identifisere modellesere. Den tilsvarende avsenderinstansen er modellsenderen (Tønnesson 2004: 145).

Tønnessons antakelse forutsetter at besvarelsene er skapt slik at det er mulig for sensorene å innta rollen som modellesere i løpet av lesningen. Da må besvarelsene være skrevet slik at sensorene er i stand til å lese besvarelsene på måter som gjenskaper meningen i overenstemmelse med elevens hensikt(er), og dermed er relevante for *elevens intensjon*. Dette innebærer at eleven gjennom ytringen (besvarelsen) må kunne etablere seg som modellsender. Derfor forutsetter en innfrielse av den antatte kommunikasjonsrelasjonen at besvarelsen synliggjør modellsenderens/elevens mening på en måte som er gjenkjennelig for modelleseren/sensoren. Grunnlaget for analysemetoden blir derfor å sette seg inn i rollen som modelleser/sensor (Berge 2005: 88). Det er ingen selvfølge at en elev klarer å få fram intensjonen/meningen i ytringen sin på en måte som gjør det mulig for sensoren å finne ut hva eleven ønsker å formidle. Det å lære å mestre og etablere seg som modellsender og leseren som modelleser for en skriftlig tekst, er kjernen i skriveopplæring. Om dette skal være mulig må eleven skape noe som forstås som en «ytring» i kultur- og situasjonskonteksten. Noe som

igjen innebærer at den må skrives slik at den muliggjør en relevant mellommenneskelig forståelse i både situasjonskonteksten og kulturkonteksten (Berge 2005: 89). Forutsetningen for at modelleserposisjonen kan inntas, er at bedømmerne er åpne ovenfor besvarelsen de leser, og at de kan lete etter og framheve elementene som kan bære ytringsintensjonaliteten. Konsekvensen av en slik holdning gjør at kvalitetsundersøkelsene ikke kun skal finne ut om den kommunikasjonsrelasjonen er til stedet, men *hvordan* relasjonen er etablert. Derfor studerer Berge *hvordan eleven gjør seg selv til modellsender i teksten*. Dette innebærer at han studerer *hvordan den kommunikative relasjonen er realisert og artikulert på tekst- og språknivå* (Berge, 2005: 90).

2.5 Tekstmodell for analyse av fortellende tekster

Berge har valgt en tilnærming til en kvalitativt basert produktorientert analyse der han tar utgangspunkt i den enkelte besvarelsens representative og typiske trekk, slik at det som analyseres, utelukkende er de egenskapene ved besvarelsen som står fram som det typekonstituerende ved den. Analysetilnærmingen har han valgt eklektisk ut ifra flere ulike relevante språk- og tekstvitenskapelige modeller (Berge 2005: 92). I tekstmodellen for analyse av fortellende elevtekster som Berge har brukt, stilles det flere spørsmål. Først undersøkes de teksteksterne referansene for fortelling. Hvem forteller fortellingen til hvem og når? Og i hvilken grad evner kandidaten å overskride denne relasjonen, og skape en virtuell kontekst (Berge 2005: 97)? Deretter ser han på historiens referanse til forhold utenom teksten, det vil si tematikk i vid forstand. Hva handler fortellingene om? Virker de troverdige, og i så fall på hvilken måte? Ofte er tematikken gitt i oppgaveteksten, selv om det er et visst spillerom for kandidatens vinkling av det. Til slutt undersøkes tekstens/ytringens ytre form og indre struktur.

Berge opererer med tre tekstrammer. I den første ligger fortellerhandlingen, og gjennom den etableres modellsender- og modelleserposisjonene og forholdet mellom dem. Om teksten skal kunne tillegges en rettethet som gjør det mulig for leseren å bli en modelleser, må denne rammen utvikles. Relevante spørsmål i analysen av denne rammen kan være: Hvem er det som forteller? Hvilken identitet, rolle eller posisjon forsøker fortelleren å utvikle? Og hvilken kompetanse forutsettes leseren å ha dersom vedkommende skal kunne innta posisjonen som modelleser i teksten? I denne rammen skapes en alternativ verden (Berge 2005: 99).

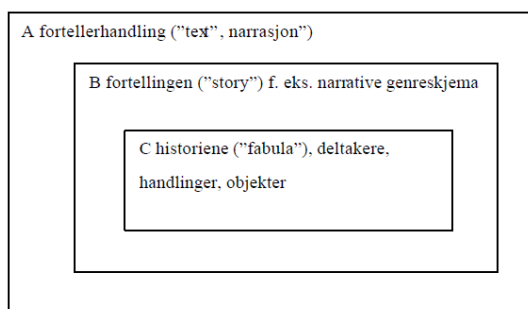
I den andre tekstrammen ligger selve fortellingen, som har mer eller mindre utviklede strukturer (Berge 2005: 99). Hendelsesforløpet er viktig for sammenheng og forståelse, og handlingshendelsesstrukturen kan beskrives ved hjelp av et *narrativt sjangerskjema*. Et slikt skjema er en måte å beskrive den overordnede sammenhengen i fortellinger på.

Sjangerskjemaet som er utviklet av de Labov og Waletzky er laget på grunnlag av muntlige fortellinger og egner seg derfor godt til fortellende skriftlige tekster, som også har et utgangspunkt i et ønske om å fortelle noe som er verdt å fortelle (Senje og Skjong 2005: 48-49). Fortellinger som følger komposisjonen i et sjangerskjema som Labov og Waletzky, har ofte en form for allmenngjøring, der handlingen formidler et budskap eller en innsikt (Skjelbred 2005: 71). Som Berge benytter jeg dette sjangerskjemaet i analysen av den andre tekstrammen i min studie.

Sjangerskjemaet består av følgende komponenter: sammendrag, orientering, komplikasjon, evaluering, løsning og avslutning. Komponentene behøver ikke alltid følge etter hverandre, men de danner ofte en ringkomposisjon der innledning og avslutning møtes (Senje og Skjong 2005: 49). Sammendraget er en presentasjon av hva som er hovedpoenget med fortellingen. Denne komponenten er et signal til leseren om hvilke forventninger fortellingen bør møtes med, gjennom å gradvis åpne det fortellingsrommet fortellingen utspilles i. Formålet med et godt sammendrag er også å vise til tematikken. I forventningene sammendraget skaper, skal det ligge noe mer enn hva fortellingen handler om, det skal også skapes forventninger til hvorfor fortellingen blir fortalt (Senje og Skjong, 2005: 51). Orienteringskomponenten fungerer som miljøbeskrivelse i fortellingen. Den gjør fortellingsrommet mer konkret ved å orientere mottakeren om for eksempel tid, sted og personer. I tillegg kan den introdusere det mentale landskapet i fortellingen og dermed gi bakgrunnen for det som skjer (Bruner 1991) (Senje og Skjong: 2005: 52). I enkle fortellinger er det vanlig å finne hele orienteringsdelen i starten av teksten. I mer utviklede fortellinger er orienteringsdelen fordelt utover i teksten og ofte er den også plassert på strategiske steder i tekstens helhetlige utvikling (Senje og Skjong, 2005: 52-53). Komplikasjonen utgjør «fortellingens hjerte». Denne komponenten gjør fortellingen verdt å fortelle. Den får fram handlingens utvikling, fortellingens spenningsoppbygging med ett eller flere problem, løsningsforsøk og vendepunkt. Et hovedvendepunkt blir ofte brukt, men ikke nødvendigvis alltid. Fortellingens hovedinnhold ligger her, og følgelig har denne delen den største tekstmassen (Senje og Skjong: 2005: 53). Der fortelleren eksplisitt gir mening til fortellingen, finner vi evalueringskomponenten (Senje og Skjong, 2005: 55). Løsningskomponenten avslutter handlingsutviklingen, men det betyr

ikke nødvendigvis at problemene som plottet er knyttet til blir løst. Formålet med fortellingen kan være å fastholde det problemfylte, ambivalente og usikre. En lykkelig slutt eller endelig løsning er ikke krav for å oppnå innsikt, og det er mulig å leve med den innsikt som er vunnet, selv om den ikke skaper noen konkret løsning (Senje og Skjong: 2005: 56). Er det et tydelig plottmønster, samles alle løse tråder i tekstens avslutning. Da får leseren mulighet til å forstå hva som har hendt. En del av tekstkvaliteten i andre typer fortellinger kan ligge i at slutten ikke gir et definitivt svar, men lar flere muligheter være åpne. Dette er fortellinger som holder tilbake opplysninger, og som dermed skaper en åpen slutt som leseren selv må tolke. For å skrive tekster med denne typen avslutning kreves god tekstkompetanse. Skriveren må hele tiden vurdere hva som kan ligge implisitt som en uttrykt mulighet, og hva som må skrives eksplisitt (Senje og Skjong: 2005: 57).

Tekstens historie finnes i den tredje tekstrammen. En og samme fortelling kan inneholde en eller flere historier. Historiene er fortellingenes råmateriale og kan utnyttes mer eller mindre eksplisitt i tekstene. En historie består av et antall deltakere som utøver en handling eller flere handlinger som skaper en eller flere situasjoner. Berge gir følgende eksempel på dette: En jente (deltaker 1: aktør) går på en fest (handling 1) og drikker alkoholholdige drikker (handling 2) for å komme i kontakt med (handling 3) en gutt (deltaker 2: objekt) hun er forelsket i (prosjekt). Det vil være interessant å se om det er et kvalitetstrekk å bruke flere historier i en og samme fortelling. Det vil også være interessant å se om det er et kvalitetstrekk at kandidaten kan skille mellom historienivået og fortellingsnivået. Figur 1 viser hvordan hver innrammet ramme forutsetter rammen som rammer den inn (Berge 2005: 98).



Figur 1: Rammemodell (Berge 2005: 99)

Som prosedyre for å analysere rammene stiller Berge spørsmålene: Hva er tekstens referanse? Hvordan er teksten strukturert? Hvordan er fortellerhandlingen realisert i teksten? Hva er tekstens fortelling? Hvordan er fortellingen bygd opp? Hva er tekstens historie? Er det

framtreddende språklige trekk ved teksten? De samme spørsmålene brukes i min studie. Berge prioriterer å studere den eller de trekkene som kvalifiserer besvarelsens egenart som ytring i sine analyser. (Berge 2005: 100). På samme måte vil jeg prioritere å studere elevintensjonen i mine analyser.

2.6 Tekstens relieff

Evensen bruker «dialogisme» som det generelle teoretiske grunnlaget når han studerer KAL-tekstenes innhold i KAL-studie 7. Dialogismen ser kommunikasjon som forhandling om mening, det er ikke noe som formidles fra en sender til en mottaker, men noe som oppstår i samspillet mellom dem. Dette krever samarbeid, men det er samtidig preget av drakamp. Sosialpsykologen Ragnar Rommetveit har presentert dette generelle samhandlingsperspektivet gjennom følgende kommunikative prinsipper: Vi skriver på leserens premisser og leser på skriverens premisser. Gjennom vår kommunikasjon streber vi etter å nå fram til en felles, avgrenset virkelighetsforståelse. Underveis i tolkningsprosessen vil vi nærme oss våre kommunikasjonspartneres tilnærming til oss og resultatet vil kunne bli en delt, avgrenset virkelighetsoppfatning (Rommetveit, i Evensen 2005: 194). Dette synet på kommunikasjon ligger også til grunn når tekstene i min studie analyseres.

Det teoretiske grunnlaget for Evensens studie er «relieffteori». Teorien går i dybden på hva det betyr at forhandling om perspektiv gjennom tekst er lik forhandling om mening. Evensen forstår perspektiv som et livsverdensrelatert samspill mellom en *forgrunn* og en *bakgrunn* i teksten (Evensen 2005: 195). Han skriver at en god tekst har en «forgrunn», et tekstlig meningsfokus som får sin gjennomgripende mening nettopp gjennom at den blir satt i relieff mot en kulturell «bakgrunn». Dette samspillet mellom forgrunn og bakgrunn omtaler Evensen som tekstens «relieff». Videre skriver han at en god tekst ikke bare har et innhold, men også et gjennomgående perspektiv på innholdet. Perspektivet i fortellende tekster kommer altså fram i tekstens relieff, som er et samspill mellom hendelsesforløp på den ene siden (tekstens forgrunn) og beskrivelse, skildring, dialog eller andre former for evaluering (tekstens bakgrunn) på den andre (Evensen 2005: 191). Evensens hypotese er at framveksten av ulike former for bakgrunn, som setter den tekstlige forgrunnen i relieff, er avgjørende for elevers skriveutvikling, og blir dermed vektlagt i sensorers vurdering (Evensen 2005: 192).

Sammenlignes begrepene i Berges rammemodell med Evensens begreper, forstår jeg det slik at tekstens historie kan leses som tekstens forgrunn og tekstens fortelling som tekstens

bakgrunn, videre at fortellerhandlingen har samme betydning som samspillet mellom de to og dermed får fram tekstens perspektiv på innholdet.

2.7 Elevens stemme og identitet

Smidt skriver at våre egne ord og stemmer er fulle av andres tanker, ord og stemmer (foreldres, læreres, venners, kollegers, medias og lignende), og at vi i dem igjen finner et uendelig antall ord og stemmer fra bakover i historien. Når man ytrer seg, gjør man uansett ordet til sitt. Dette er Bakhtins syn på ord og ytringer, og med dette synet blir elevene aktive «svarere» i dialog med tekster og stemmer fra fortid, samtid og framtid (Smidt 2004: 20). En klassiker av Hamsun eller en elevtekst tar derfor med seg andres ord, tanker, erfaringer og formspråk. Hamsuns tekster var et svar på alt det han selv hadde lest og erfart. Klassikere, så vel som elevtekster, inngår i det Bakhtin kaller en uendelig «kjede av ytringer» gjennom historien, det er menneskehetens dialoger om livet og verden (Bakhtin 1998:11) (Smidt 2004: 17). Kulturer forandrer seg, merkbart og umerkbart, med hver som «tar ordet». Barn og unge (som vi alle) låner andres stemmer, og skaper nye uttrykk. Men de gjør mer enn å tilegne seg eller tilpasse seg voksenkulturen omkring dem, ved å aktivt bidra til å skape og forandre kulturene de inngår i (Smidt 2004: 19).

De som lærer og utvikler seg, har et ønske om å bli betydningsfulle deltakere i bestemte sosiale sammenhenger (Smidt 2004: 27). Slik henger det å skape mening sammen med det å *skape kultur* på den ene siden og det å *skape identiteter* på den andre. Meningen kan for eksempel skapes i arbeid med egne og andres tekster. (Smidt 2004: 28) Det å kommunisere med skrift handler ikke bare om å formidle noe, men også om å være noen. Hvem presenterer eleven seg som i teksten sin (Smidt 2004: 24)? Smidt presenterer følgende sitat av Sylvi Penne: «Det moderne mennesket må skape sin identitet gjennom språkets mangfoldige ytringer». Ifølge Penne mangler mange unge tro på framtiden, og norskfaget er en mulighet for elevene til å lære «å bruke kulturens språk og fortelling til å skape egne livsfortellinger med forankring i fortida og med tro på framtida». Slik sees elever på som aktive kulturskapere som skaper sin egen identitet gjennom språket og gjennom sitt syn på kultur og identitet (Smidt 2004: 23).

3 Metode

3.1 Undervisningsprosjekt og forskningsprosjekt

Denne oppgaven er en kvalitativ tekststudie der egen undervisning har frembrakt tekstutvalget som utgjør grunnlaget for studien. Elevene gikk i 10.klasse da tekstene ble skrevet og jeg hadde vært deres norsklærer siden oppstarten av 9. klasse. Undervisningen i forkant av elevenes skriving gikk ut på at elevene skulle opparbeide seg kunnskap om hva som kjennetegner gode fortellende tekster, samt opparbeide seg skriveferdigheter deretter. Gjennom lesing og analyse av skjønnlitterære modelltekster lærte elevene om betydningen av sjangertrekk, bruk av språklige virkemidler, tekstoppbygging og språk. Tekstene som det ble arbeidet med, var en variasjon mellom gode elevtekster og klassiske tekster av kjente forfattere. En annen del av undervisningen var skrivetrening. Elevene fikk mindre skriveoppgaver der de skulle øve på en type skriveferdighet av gangen, for eksempel kunne dette være å skape virkelighetsnære skildringer. Til disse skriveoppgavene fikk elevene veiledning av lærer underveis, i tillegg hadde elevene hver sin arbeidspartner, som de både fikk tilbakemeldinger fra og gav tilbakemeldinger til. I forkant av samarbeidet med arbeidspartner fikk elevene undervisning i hvordan de kunne gi og motta respons på skriveoppgavene på en konstruktiv måte.

Det var først etter at elevene hadde gått ut 10. klasse, og jeg ikke lenger var elevenes lærer, at problemstillingen ble formulert og studien påbegynt. Avstanden i tid gav meg distanse til undervisningen og elevene, da jeg som mastergradsstudent formulerte problemstillingen. At jeg hadde vært elevenes norsklærer, innebar likevel at jeg hadde en viss forforståelse av elevene, fordi jeg kjente dem personlig og hadde vurdert mange av deres tekster tidligere. Til tross for at jeg selv mener at jeg er profesjonell i min vurdering og møter nye tekster med blanke ark, ser jeg at et slikt kjennskap til elevene *kan* påvirke vurderingen. For å kvalitetssikre min egen vurdering har tre andre norsklærere fordelt på ulike trinn og fagteam vurdert tekstene som brukes i denne studien. Alle vurderte tekstene til høy grad av måloppnåelse, det vil si til karakterene 5 eller 6. Teorien som ligger til grunn for studien, har også medvirket til at jeg har distansert meg fra lærerrollen, ved at jeg gjennom teorien har tilnærmet meg tekstene på et mer objektivt grunnlag.

3.2 Tekstutvalget

Til grunn for studien ligger seks kvalitativt gode tekster skrevet av elever i 10. klasse skoleåret 2010-2011. Tekstene kan alle plasseres innenfor skrivemåten fortellende tekster. Tekstutvalget består av seks tekster da tilgangen til tekster vurdert til høy grad av måloppnåelse var begrenset. Tekstutvalget representerer et fyldig materiale for å vurdere hvordan elevintensjonen kommer til uttrykk, og hvordan det eventuelt kjennetegner den fortellende elevteksten som lærere vurderer til høy grad av måloppnåelse. Tekstene er skrevet som en trening fram mot avgangseksamen. Fordi skrivesituasjonen skulle ligne så mye på eksamen som mulig, fikk ikke elevene vurdering underveis i skriveprosessen, slik de hadde fått i tidligere skriveprosesser. Vurderingen elevene fikk av tekstene i tekstutvalget, var en sluttvurdering.

Tekstene ble skrevet i situasjoner som er sammenlignbare med eksamenssituasjonen og innenfor flere av de samme rammene. Tidsrammen for skrivingen var tilsvarende en eksamensdag. Tekstene måtte skrives på skolen og elevene skulle vise i hvilken grad de mestret å skrive fortellende tekster med novellistisk preg, uten muligheter for veiledning og støtte, og uten tilgang til internett. Tekstene er hentet fra elevenes besvarelser på heldagsprøver i norsk høsten 2010 og våren 2011 og annen skriving vinteren 2011. Tabell 1 gir en oversikt over hvilke tekster som ble skrevet i de ulike skrivesituasjonene, og hvilke oppgaver som ble gitt.

Tabell 1: Skrivesituasjoner, oppgaver og tekstutvalg.

Skrivesituasjoner	Heldagsprøve	Skoleskriving	Heldagsprøve
	Høsten 2010	Vinteren 2011	Våren 2011
Oppgaver	Et sett med eksempeloppgaver fra 2009 i hovedmål og sidemål -Skjønnlitterære oppgaver	Åpen oppgave som gikk ut på å skrive en novelle der temaet var	Et sett med eksamensoppgaver i hovedmål fra 2010 (Utdanningsdirektoratet,

	(Utdanningsdirektoratet, 2012)	valgfritt	2012)
Besvarelser	<i>Klippa</i> <i>Hokken ska 'n blonke tel?</i> <i>Livet sitt måleri</i>	<i>Den tryggaste staden i verda</i> <i>Vesle stille</i>	<i>Snarveienes omvei</i>

Elevene fikk tilgang til en forberedelsesdel (Utdanningsdirektoratet, 2009-2010) to dager i forkant av heldagsprøvene, slik at de skulle ha de samme forutsetningene som om det var en ordinær eksamen. Vinteren 2011 fikk elevene fire økter til å skrive en novelle på skolen. En økt varte i 70 minutter. Skrivningen ble lagt til norskøktene og var derfor spredt over fire dager. Elevene fikk ikke arbeide med teksten hjemme. Temaet for teksten var valgfritt, men skulle godkjennes av lærer før skrivningen startet.

Kriteriene for tekstutvalget var at teksten skulle være *1: fortellende og 2: vurdert til høy grad av måloppnåelse*. Resultatet av utvelgelsen ble at fem av seks tekster var skrevet på nynorsk. Denne fordelingen er tilfeldig, da målform ikke var vektlagt i utvelgelsen. I ulike perioder i undervisningen lå hovedfokuset på ulike skriftlige ferdigheter, og i undervisningsperioden i forkant av skrivningen som produserte tekstene i denne studien, lå fokuset først og fremst på handling og oppbygning. Som vurderingskriteriene i Tabell 2 viser, ble formelle ferdigheter også vurdert. Vurderingen speilet undervisningen i den grad at de formelle ferdighetene ikke ble tillagt like stor vekt som handling og oppbygning. I forbindelse med andre skriveoppgaver var vektleggingen annerledes.

Vurderingskriteriene som var en del av sensorveiledningen til eksamen 2010, ligger til grunn for vurderingen som ble gjort av tekstutvalget i denne studien. Gjennom arbeid i norsk fagteam på 10. trinn ble disse veiledende kriteriene brutt ned til delmål. To av de andre lærerne som har vurdert tekstene, underviste på andre trinn og har vurdert tekstene etter delmål som ble utarbeidet på deres trinns fagteam. Formålet med å lage delmål var å gjøre kriteriene tydeligere og mer forståelige for elevene. Delmålene var kjente for elevene i forkant av skrivningen. Delmålene tekstene ble vurdert etter, og vurderingskriteriene i sensorveiledningen, er presentert i Tabell 2 og

Tabell 3.

Tabell 2: Kjenntegn på måloppnåelse for skjønnlitterære tekster på 10. trinn skoleåret 2010-2011.

Mål	Høy grad av måloppnåelse
Handling	
	Temaet engasjerer
Bruk av virkemidler i forhold til sjangeren.	Bruker virkemidler som passer til sjangeren og har en formålstjenlig symbolbruk. Mestrer å formidle handlingen gjennom et lite persongalleri, begrenset sted og kort tidsrom. Har ett tema og overraskende slutt.
Oppbygging	
Disposisjon	Det er logisk, formålstjenlig struktur som virker gjennomtenkt
Avsnitt	Avsnitt er brukt bevisst
Mottakerbevissthet	Tar hensyn til den som skal lese teksten og setter leseren inn i problemstillingen
Språk	Har varierte setningskonstruksjoner og ordbruk med god flyt
Formelle ferdigheter	
Rettskriving og grammatikk	Mestrer de fleste kravene for rettskriving og grammatikk
Tegnsetting	Mestrer de fleste reglene for tegnsetting

Tabell 3: Kjenntegn på måloppnåelse ved sluttvurdering i norsk etter 10. trinn – gjelder for sentralt gitt skriftlig eksamen våren 2010.

Kompetansenivå	Karakteren 6 <i>uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget.</i> Karakteren 5 <i>uttrykker at eleven har mykje god kompetanse i faget.</i>
Helhetsvurdering av teksten	Eleven kan skrive en tekst som kommuniserer med mottaker skrive en tekst som er et relevant svar på oppgaven
Oppbygging og innhold	Eleven kan skrive en tekst med en klar og formålstjenlig struktur

	skrive en tekst med tematisk sammenheng fortelle, beskrive, informere og/eller argumentere formålstjenlig i valgte sjanger skrive en tekst som er i samsvar med oppgavens intensjon bruke kilder på en relevant måte i egen sakpreget tekst
Språk	Eleven kan skrive en tekst med en språkføring som er formålstjenlig i valgte sjanger uttrykke seg presist bruke et nyansert og variert ordforråd variere setningsoppbygging og tekstbindingsord bruke et bredt register av språklige virkemidler mestre formverk, rettskriving og tegnsetting

3.2.1 Anonymisering

All informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt i følge forvaltningsloven. Resultater fra prosjekter som inneholder personopplysninger skal formidles i anonymisert form, og de som deltar i studien skal kunne være trygge på at det ikke kommer ut informasjon som kan tilbakeføres til dem (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2005: 98). Elevene i denne studien er anonymisert med fiktive navn, og skole og klasse er også anonymisert. Det er innhentet aktivt samtykke fra elevene om at tekstene deres kan brukes i forskningsarbeidet. Brevet som ble sendt dem og returnert til meg med deres underskrift, ligger vedlagt, se vedlegg 1. Læreren som hadde undervisningen som tekstutvalget er et resultat av og forsker i denne studien, har samme identitet. Derfor kan ikke jeg anonymiseres.

3.2.2 Analysen av elevtekstene

I analysen undersøker jeg hva de enkelte elevene vektlegger og fremhever i sine tekster for å få fram sin intensjon med teksten. Jeg undersøker betydningen av at elevintensjonen kommer fram, og hvordan relieffet i teksten bidrar til å tydeliggjøre den. Videre ser jeg på hvilke stemmer og elevidentiteter som viser seg i tekstutvalget. Min første analysekategori er *Tekstkvaliteter*, og jeg bruker den samme analysemodellen som Berge gjør i sine tekstanalyser ved å studere tekstenes historie(r), fortelling og fortellerhandling. I forbindelse med analysen av tekstenes *fortelling* i Berges analysemodell, trekkes Labov og Waletzky's sjangerskjema

inn. Min andre analysekategori er *Tekstrelieff*, og jeg benytter meg av Evensens relieffteori når jeg studerer tekstenes relieff, og hvilke perspektiv på teksten relieffet frambringer. Smidts teori om stemmer og identitetsbygging kommer inn som grunnlag når jeg behandler de ulike tekstenes elevstemme og identitet. Ved bruk av tekstanalytisk metode svarer jeg på problemstillingen.

Gjennomsiktighet er et viktig krav til rapporteringen av kvalitative forskningsresultater (Johannessen, Tuft, Kristoffersen 2005: 80). Denne studien er gjort troverdig og holdbar ved at jeg i analysene gjengir tekstene i sin helhet. Slik har andre mulighet til å lese tekstene og etterprøve analysene. I kapittel 2 har jeg redegjort for teorien som ligger til grunn for analysearbeidet, slik at betydningen av teoretiske begreper og framgangsmåte brukt i analysene kommer klart fram. I kapittel 3 har jeg gitt en inngående beskrivelse av konteksten tekstene er frambrakt i og hvilke verktøy jeg har brukt i vurderingen av dem.

4 Analyse

4.1 Gustavs tekst



Figur 2: Samfoto

Oppgave: La deg inspirere av bildet over og skriv en skjønnlitterær tekst om de mulighetene livet gir. Lag tittel selv.

Snarveienes omvei

1 Det er en kjølig høstmorgen 2 og han spaserer rolig nedover veien. 3 En skjære letter fra et hustak 4 og vinden visker ut all den lyden fuglen skulle ha laget. 5 Stillhet er ikke det eneste vinden skaper, 6 for den river og sliter også i alt som ligger i dens vei. 7 Utenom en person. 8 Ueberørt av luftstrømmene som presser seg mot ham, lar han seg bli trukket inn i skyggene som strekker seg ut og omfavner ham. 8 Som gamle bekjente prøver han ikke å stå imot invitasjonen inn i mørket. 9 Han ønsker å forbli usett. 10 Ukjent for alt og alle har han snodd seg gjennom livet uten å sette et eneste fotspor.

11 En mann sitter ved hovedveien og venter på trikken. 12 Han legger merke til et utydelig omriss av en person som nærmest flyter bortover fortauet. 13 På en måte en mann, men likevel ingenting. 14 Noe stort er å skimte inne i ham. 15 En gnist. 16 Et lite håp som er omringet av snarveier som slynger seg rundt og skjuler det. 17 Forsiktig smetter denne skyggen av et menneske inn i en bakgate og forsvinner ut av syne. 18 Oppgitt rister mannen på holdeplassen sakte på hodet, frem og tilbake med et ansiktsuttrykk som ikke er vanskelig å tyde. 19 En snarvei leder aldri til noe godt her i livet.

20 Alle har drømmer og han som vandrer alene i smuget er intet unntak, 21 men innsvøpet av frykt for å feile er de skjult for alle. 22 Til og med fra ham selv. 23 Med ukjente mål går han

uten noen formening om hvor han skal ende opp. 24 Alt han vet, er at han skal fremover 25 uten å sette seg selv i problemer. 26 Alltid har det vært befriende for ham å holde seg unna omverdenen, 27 skjult fra forventningsfulle blikk. 28 Han elsker å være omgitt av trange høye vegger som beskytter ham. 29 Trygghet. 30 Smugene bringer ham den følelsen.

31 I samme øyeblikk som han føler seg helt beskyttet, kan mannen som så ham forsvinne inn i bakgaten skimte en fugl på himmelen. 32 Den samme skjæra som lettet fra taket er nå på vei tilbake til plassen den dro fra. 33 Klumsete lander den. 34 Ikke der den forventa, 35 men noen skritt lengre bak.

36 En port dukker opp foran ham, 37 for selv inne i et smug møter man på hindringer. 38 Egentlig hoper de seg opp i store mengder akkurat her, 39 men de er mye lettere å komme seg unna her inne 40 enn ute i det åpne. 41 Litt krefter er alt som må brukes 42 og han kaster seg over sperringen. 43 Hans første lille utfordring for dagen og den måtte han klatre over, 44 men senere vil han måtte krype under, trenge seg imellom eller kaste seg tilside for problemene. 45 Små rifter får han hver gang et hinder forbigås og han etterlater seg en sti av blod, 46 men dette er en liten pris å betale for den enkle utvei. 47 Aldri går han rett mot utfordringene og stirrer dem inn i øynene, 48 men det er bare fordi en tanke blomstrer opp i hjernen hans hver gang et problem springer fremfor ham. 48 Ingen bra tanke. 49 Den er mer som en blomst full av torner. 50 Man vil stikke seg på den tilslutt, 51 men dette vet han ikke enda og derfor forblir tanken der: 52 ”Jeg kan ordne opp i alt senere. 53 Ingen grunn til å bry seg med problemene nå.”

54 Videre bærer det og hindring etter hindring forseres og blir etterlatt uten å bli løst. 55 Flere flenger i huden dannes, men det er bare en liten overfladisk smerte som frigjør ham fra andre vanskelige tanker. 56 Problemene glemmes fullstendig. 57 Alt blir enklere og et grått lys kan nå skimtes i enden av gangen. 58 Utgangen nærmer seg og snart vil han få se hvor dagen har brakt ham. 59 Bare noen få hundre meter til. 60 Han springer ut av smuget og ser seg rundt i sine nye omgivelser. 61 Alt virker kjent. 62 Det er nesten som om han har vært her før. 63 Et lite sjokk går tvers gjennom kroppen hans, 64 for til hans fortvilelse er han ikke bare et annet sted enn tidligere, men faktisk kvartalet lengre bak. 65 Trikkeholdeplassen kan nå bare så vidt tydes i det fjerne. 66 Beinene hans blir ustøe 67 og han krøker seg sammen til en liten ball nede på fortauet. 68 Skyggene legger seg tettere rundt ham og han forsvinner helt. 69 Alt har innhentet ham 70 og han er tilbake på start. 71 Hans snarveier er nå blitt en omvei.

Referansen for teksten

Tekstens ikke-tekstlige referanser er enkle. Fortelleren er allvitende, og forteller om en persons vandring rundt i byen, og en annens observasjon av ham en kjølig høstmorgen. Vinden virker på omgivelsene, og dens kraft blir beskrevet ved at den visker ut andre lyder, en skjæres lyd som ikke høres blir brukt som eksempel. Men hovedpersonen er uberørt av luftstrømmene. Disse konkrete referansene viser til andre referanser som egentlig handler om hovedpersonen, som melder seg ut av samfunnet og lever i en egen verden. I hans verden har selv ikke vinden krefter. Konkrete beskrivelse av omverdenen har liten verdi utenom å være metaforer for tekstens eksistensielle budskap, at den enkleste veien fort kan bli den vanskeligste. Teksten har ikke utmalende skildringer, den er ordknapp, men forteller likevel nok. Forfatteren tør å overlate tolkninger til leseren sin, samtidig etterlater han ikke forvirrende hull.

Historien og fortellingen

Tekstens historie på ytre plan er enkel. I korte trekk er det en person som spaserer i byen, møter hindringer underveis og unngår dem. Det hender altså ikke mye i teksten utover det som tematiseres i fortellerhandlingen beskrevet lengre ut i analysen. Fortellingen, tekstens overordnede struktur er bygd opp kronologisk. Den har flere av komponentene i sjangerskjemaet til Labov og Waletzky (se 2.5 Tekstmodell for analyse av fortellende tekster). Sammendraget i teksten står som en innledning og presenterer hovedpoenget i det første avsnittet (segment 1-10). Hovedpersonen representerer mennesker som av en eller annen grunn melder seg bevisst eller ubevisst ut av samfunnet. Dette kan tolkes som at kreftene som trekker i ham, er noe han trenger, de omfavner ham. Derfor lar han seg bli trukket inn i skyggene. Likevel kan vi allerede her ane at noe skurrer. Skyggene er mørke, noe som kan være et symbol på at de, til tross for omfavnelsen de gir, ikke er gode. De oppfyller hovedpersonens «ønske» om å forbli usett. Tekstkomponenten *orientering* er spesielt fremtredende i de to første avsnittene (segment 1-19) hvor vi får presentert tid, sted og personer. Men orienteringsdelen er også fordelt utover i teksten i form av miljøskildringene som kommer fram gjennom personenes observasjoner på deres vei gjennom byen. Den gir en mental bakgrunn, kontrasten av smugenes trange høye vegger (segment 27) mot det grå lyset i enden av dem (segment 57). I tekstkomponenten *komplikasjon* ligger fortellingens hovedinnhold som kan tolkes på flere måter. I denne fortellingen er komplikasjonsdelen bygd opp gjennom tekstens helhet, ingen avsnitt kan droppes. Handlingen starter ved at hovedpersonen vandrer i byen, han blir observert som noe utydelig og nesten usynlig, men

med en gnist og et håp som likevel gjør ham synlig. I mesteparten av fortellingen er han skjult for omverdenen. Da hovedpersonen, mot slutten av fortellingen, ser lyset av verden utenfor, blir han opprømt. Dette kan tyde på at han håper på en annerledes virkelighet enn den han forsvant fra, men til sin fortvilelse oppdager han at han har gått i sirkel. Komplikasjonen kan leses som å være vanskelighetene hovedpersonen har med å håndtere samfunnet og dets forventninger. Gnisten kan være et symbol på at han innerst inne har et ønske om å være en del av fellesskapet. Hva er det i så fall som hindrer ham? Dette kan leses som å være hans stolthet, sett i et slikt lys opplever han det som mer ærefullt å unnlate å sette fotspor enn å sette fotspor som ikke holder mål. Men hans frykt for å feile og hans valg som følge av den, skjuler denne gnisten. Dette er en tragisk skjebne, for alle mennesker ønsker å bli sett og ha en verdi av betydning for andre. Men ikke alle tør, og undergraver heller sin personlighet, noe skildringen av hovedpersonens kvelende og voksende angstfølelse kan tyde på.

Komplikasjonen kan også leses som å være hovedpersonens mangel på selvinnsikt. Leseren får ta del i hovedpersonens tanker som dominerer ham og unnskylder ham (ovenfor ham selv) til å handle som han gjør: «Jeg kan ordne opp i alt senere. Ingen grunn til å bry seg med problemene nå.» Min tolkning av teksten er at komplikasjonen (uansett hva den leses som) ikke løses. Hovedpersonen kommer seg ikke ut av angsten som hindrer ham i å leve det livet han ønsker. Gnisten i ham slukner og dette blir hans undergang. Vi får ikke et tydelig svar på om hovedpersonen evner å se sammenhengen mellom sine egne valg og resultatene av dem, og dermed ingen løsning. Slik sett lar eleven slutten til en viss grad stå åpen. I de direkte ytringene «En snarvei leder aldri til noe godt her i livet» og «Hans snarveier er nå blitt en omvei.» ligger tekstens evalueringsdel. Her blir hovedpersonens handling direkte vurdert som noe lite konstruktivt som kun gir et negativt resultat. Teksten holder fast ved det problemfylte og avslutningen har ingen løsning. Til tross for at slutten blir stående åpen, tyder lite på at hovedpersonen oppnår selvinnsikt og er i stand til å velge annerledes i framtiden, men vi som lesere får en innsikt i eller blir gjort oppmerksomme på noe som kan gi oss muligheten til å velge annerledes om vi skulle bli fristet til å ta den enkleste utvei, her har eleven lagt inn en moral. Teksten har sirkelkomposisjon der innledningen og avslutningen møtes, hovedpersonen ender opp på samme sted som da fortellingen startet. En oversikt over tekstens hoveddeler er satt opp i modellen nedenfor.

Tabell 4: Hendelsesforløpet i Snarveiens Omvei.

Hendelsene	Tid	Segment
En høstmorgen, vinden visker ut alle lyder.	Nåtid	1-6
Hovedpersonen «dras» ut av virkeligheten.	Nåtid	7-10
En annen persons observasjon og bedømming av hovedpersonen.	Nåtid	11-17
Frampeket: «En snarvei leder aldri til noe godt her i livet».	Nåtid / tenkt framtid	18-19
Angsten skjuler hovedpersonens drømmer .	Nåtid	20-23
Ønske om framgang og trygghet.	Nåtid	23-29
Trygghet oppnådd, smugene metaforer på beskyttelsen.	Nåtid	30
Frampek: Beskrivelse av ei kråkes landing.	Nåtid	31-35
Møter problemer, men lettere å unngå dem innenfor tryggheten.	Nåtid / tenkt framtid	36-44
Skades av unngåelsen, men tryggheten er verdt sårene.	Nåtid / tenkt framtid	45-47
Tankens kraft som forklaring på hovedpersonens økende frykt.	Nåtid	48-52
Møter mer motstand som unngås, men likevel skader.	Nåtid	53-55
Ser enden på «tryggheten», håper på en ny virkelighet .	Nåtid	56-60
Tilbake i den samme virkeligheten, men lenger bak enn før.	Nåtid	61-65
Angsten vokser og griper sterkere tak.	Nåtid	66-68
Tekstens bekreftende moral og skrekkeksempel.	Nåtid	69-71

Fortellerhandlingen

Fortelleren er allvitende og ytrer makrohandlingen eksplisitt i segment 19: «En snarvei leder aldri til noe godt her i livet». Fortelleren formidler *fortellingen* i teksten ved å skildre håpet og lyset som brenner i hovedpersonen og om skuffelsen og angsten som oppstår i enda høyere grad da han opplever konsekvensene av sine valg. Fortelleren gir leseren også, på et tidspunkt, innblikk i hovedpersonens egne tanker: «Jeg kan ordne opp i alt senere. Ingen grunn til å bry seg med problemene nå». Dette gir leseren et innblikk i hvordan hovedpersonen «lurer» seg selv ved å utsette problemene. Tekstens modelleser er mennesker som kan kjenne seg igjen i å bli fristet til å velge de letteste løsningene. Fortelleren forutsetter at leseren har denne forståelsen, for å kunne innta rollen som modelleser. Fortelleren prøver å nå leseren med et viktig budskap om at mennesker ikke kan unngå utfordringer og prøvelser uten å møte andre problemer, som etter hvert kan bli enda større enn problemene man i

utgangspunktet unngikk. Underveis blir man også skadet av selv mindre utfordringer, noe som gjør at man blir i enda dårligere stand til å møte de større. Dette kan føre til at man forgår som menneske. Skildringen av hovedpersonens fysiske reaksjon til slutt i teksten viser dette tydelig: *Beina hans blir ustøe og han krøker seg sammen til en liten ball nede på fortauet. Skyggene legger seg tettere rundt ham og han forsvinner helt. Alt har innhentet ham og han er tilbake på start. Hans snarveier er nå blitt en omvei.*

Teksten er pessimistisk i den forstand at den gir inntrykk av at hovedpersonen er fanget i en ond sirkel, marerittaktig formidler ikke forfatteren noe håp for hovedpersonen. Han er sin egen motstander ved å tenke og handle som han gjør. Han er fanget i sin egen destruktive verden. For han forstår ikke selv hva som står på spill. Han forstår ikke at det å gi etter for fristelsen vil straffe ham til slutt. Dette kan leses som fortellingens konflikt. Frampeket med kråka som lander noen skritt lengre bak enn der den lettet fra, bekrefter også dette. *Noen* skritt er ikke mange, det er i virkeligheten ikke snakk om stor tilbakegang. Det samme gjelder hovedpersonen, da han kommer ut av smugene er han lengre bak enn der han gikk inn. Men han kan fortsatt se det samme trikkestoppet. Det vil si at han er i nærheten av utgangspunktet. Sett i et slikt lys kan man spørre seg om det er naturlig at han får en såpass kraftig reaksjon som han til slutt gjør. Og det er det. Hovedpersonen vil framover og oppdager til sin fortvilelse at han har gått bakover, han har hatt tilbakegang framfor framgang, og denne følelsen er den eneste som virker på ham. Det er nettopp slik angstbarrierer bygger seg opp, og til slutt føles også små «problemer» som enormt store. Det er et universelt tema eleven skriver om.

Tekstens perspektiv

I fortellerhandlingen kommer samspillet mellom forgrunn og bakgrunn fram ved at hovedpersonens spasertur blir satt i relieff mot skildringene av hovedpersonens valg og angstpregede sjeleliv. Gjennom dette samspillet synliggjøres perspektivet på innholdet. Hovedpersonens valg gjennom spaserturen fører til at han møter mer motstand, videre kan dette tolkes som en tydeliggjøring av hvilke krefter som kan få angst til å vokse. Intensjonen fra elevens side kan være få fram perspektivet. Men intensjonen er ikke nødvendigvis entydig. Den kan være moralsk i forhold til å advare leseren mot konsekvensene av å velge enkleste utvei. Teksten etterlater ingen tvil om at det er nettopp denne veien som hindrer utvikling og framgang, og som til syvende og sist også er den tøffeste. En del av intensjonen kan også

være å belyse en alternativ verden til den de fleste lever i, og minne om at ikke alle opplever det som overkommelig å leve opp til samfunnets forventninger.

Flere av skildringene i teksten inneholder virkemidler, noe om er med på å virkeliggjøre skildringene og dermed få fram tekstens perspektiv. Virkemiddelet besjeling finnes i segment 8, 28 og 58. Skyggene skildres med menneskelige egenskaper når de *omfavner og beskytter* hovedpersonen. Utgangen av smuget blir skildret som om den *nærmer seg* og hovedpersonen vil få se hvor *dagen har brakt* ham. Teksten har eksempler på personifisering i segment 16, 21 og 47: Substantivet *snarveier* skildres med den egenskap å kunne *slynge seg rundt og skjule* hovedpersonens håp. Frykt skildres som noe konkret som kan *innsvøpe og skjule* hovedpersonen. Og begrepet *utfordringer* skildres som noe levende, *med øyne*. Virkemiddelet metafor finnes i segment 49, der *en tanke* blir skildret som en *blomst med torner*.

Avslutningsvis, i segment 67, bruker eleven sammenligning som virkemiddel, resultatet av hovedpersonens fysiske og psykiske reaksjon sammenlignes med en ball: liten, hard og lukket.

Stemme

På samme måte som Hamsuns tekster var påvirket av alt han hadde lest og erfart, er Snarveienes omvei det samme for Gustav. Han møter skriveoppgaver med det han har fått med seg i bagasjen av livserfaring, språk og tekst. Og spesielt den delen av norskundervisningen (over flere år) som har innebåret arbeid med nettopp Hamsuns forfatterskap mener jeg viser seg i Snarveienes omvei. Gustav er ordknapp og underfundig i sin stil, men skriver en tekst med et dypt innhold. Teksten bærer likevel ikke preg av etterligning. Den skaper noe nytt og formidler en livsvisdom som er aktuell. Når han gir leseren mulighet til å velge annerledes enn hovedpersonen, tyder det på at han har tro på framtida, til tross for at hovedpersonen må ofres. Gustav formidler også et framtidshåp om at leseren hans vil kunne forstå budskapet om at det for noen er vanskelig å passe inn i samfunnet. Han gjør dette ved å formidle hvordan angst fengsler og håper med dette at leseren vil bli et godt og forståelsesfullt medmenneske. Stemmen i teksten Snarveienes omvei viser at Gustav selv har denne forståelsen, og at han ønsker å være et godt medmenneske, som evner å forstå og se andre mennesker. Gustav mestrer å formidle intensjonen sin i teksten, og viser samtidig gjennom sin stemme en del av hvem han er. Han har forstått noe sentralt i livet, noe som vises gjennom hans evne til å kunne reflektere rundt viktige livsspørsmål.

4.2 Viljas tekst

Oppgave: Skriv en novelle om et valgfritt tema.

Den tryggaste staden i verda

1 Dei sveva fram og tilbake i lufta. Innimellom landa ein på bakken og smelta fort i den varme asfalten. 2 Alt var stille. Det einaste ein kunne høyre var vinden.

3 Eg var aleine. 4 Auga slo opp, trass i den håpløyse vinden. 5 Der var dei. Mange tusnar, kanskje millionar stykk. Dei så ut som ballettdansarar som gynga fram og tilbake i takt med vinden. Nokre kvite. Nokre blå. Alle hadde desse vakre strutteskjørta, og glitrande vingar som så vidt klarte å holde dei små kroppane oppe i lufta.

6 I det eg begynna å gå, hørde eg ein lyd. Ein fantastisk vakker lyd som ropa på meg. 7 Eg tok ein pause for å lytte. 7 Inga lyd. 8 Så meg omkring og stussa litt. 9 Eg starta å gå igjen. 10 Lyden kom tilbake. 11 Samtidig som heldt beina i gong, prøvde eg å sjå opp. 12 Det var dei. Dei skjønne små dansarane. 13 Eg kikka rundt meg for å sjå om nokon så meg, i tilfelle eg berre innbilte meg alt saman.

14 Øyra mine spissa seg. Prøvde å høyre kva det var dei sang. 15 «Opne auga dine!», «opne dei, barn!». 16 Orda sa meg ingen ting. 17 Beina mine tok fatt igjen. Ver gong eg tok eit nytt skritt, sa dei orda om og om igjen. 18 Det var som om dei drog i meg, utan å faktisk gjøre det. 19 «Opne dei!».

20 Nå sprang eg. 21 Dei var blitt så innpåslitne at det nesten var skummelt. 22 Auga helde eg framfor meg. 23 Da la eg merke til at vegen ikkje endra seg. Heller ikke eg, da eg sprang på same stad heile tida. Ingenting skjedde. 24 Berre nokre tårar hadde klart å presse seg ut av augekroken, men det var den einaste endringa. 25 Gjennom dei våte tårene klarte eg så vidt å skimte eit stort lys framfor meg. 26 Med alt eg makta, ropte eg hjelp. 27 Alt eg ønska var å komme meg vekk. 28 Alt eg ønska var å komme heim.

29 Ut av lyset ble to armar strakt ut. 30 Eg var berre nokon meter frå dei. 31 Med alle mine kreftar eg hadde igjen, løp eg rett inni den varme famnen. 32 Ein frysning gjekk gjennom meg. 33 Pusten forsvann og pulsen steg. 34 Eg lukka auga i berre to , sekunder. 35 I det dei slo opp igjen, opna munnen min seg, og gispa febrilsk etter luft. 36 Eit stressa andlet møtte meg. 37 «Opne auga, barn!», «du må opne dei!».

38 Eg var ein heilt anna stad. 39 Kvite vegger. Med kvite folk. 40 «Kor var eg?», 41 «hadde eg drømt?». 42 Eg reiste meg opp, 43 men alle som stod over meg rørte seg så vidt. 44 Det såg ikkje ut som om dei så meg, berre prata ut i lause lufta. 45 Eg blei følgt ut til nærmaste dør av to kvitkledde. 46 Men disse var ikkje som dei andre fråverande. Meir lysande. Meir uklare. 47 Eg drog forsiktig i handtaket på den nærmaste døra 48 og kjende ein varm vind. 49 Alt var tåkete. 50 Men eg var ute.

51 Her stod ein forlat kjelke. Med namnet mitt på seg. 52 Han fikk hukommelsen min til å røre på seg. 53 Eg hugsar ein kjelke og ein gammal og tung lastebil. 54 Nå forstod eg. «Hadde alt berre vert ein drøm? Dansarane, og dei livløyse gatene?»

55 Eg drog kjelken etter meg. 56 Dei eine skuldra mi var visst våt. 57 Eg kikka fort på ho. 58 Der var ein! Ein kritkvit ballettdansar med eit nydeleg smil om munnen. Hun vinket bort til eit digert eiketree. 59 Ut fløy tusenvis av dei. 60 Ein etter ein, tok dei tak i meg og kledd mine. 61 Først nå merka eg at eg berre var kledd i ein tynn, kvit nattkjole, 62 og alle dei små vesena dekket han så godt at det så ut som om jeg lyste. 63 Dei fløy forsiktig oppover, 64 med eit stramt tak om meg.

65 Eg var ikkje redd. 66 Ikkje nå lenger. 67 Eg skjønnte det. Alt saman. 68 Dei skulle ta meg med til den tryggaste staden i verda. 69 Himmelen.

Referansen for teksten

Teksten starter ved at hovedpersonen observerer et fenomen i form av små, lysende skapninger i lufta. Noen synger til henne, og hun blir bedt om å åpne øynene. Fortelleren løper, men blir stående på stedet hvil. Hun blir omfavnet av to armer, og plutselig er hun et helt annet sted, i en seng. Hun reiser seg opp, men menneskene som er der, ser henne ikke. Ute finner hun en forlatt kjelke med navnet sitt på, og hun minnes noe om en lastebil. Hun drar kjelken etter seg. Ved et eiketree ser hun skapningene igjen. De tar tak i henne og flyr oppover.

Fortellingen og historiene

Det er to underliggende historier i teksten: Ulykken der hovedpersonen har vært innblandet og hennes død som følge av den. Fortellingen starter med skildringene av konsekvensene ulykken har ført til, døden og opplevelsene av den. Fortellingen er kronologisk fortalt med unntak av ulykken som blir framstilt indirekte et stykke ut i fortellingen.

Viljas tekst har flere av komponentene i sjangerskjemaet til Labov og Waletzky (se 2.5 Tekstmodell for analyse av fortellende tekster). Orienteringskomponenten preger tekstens helhet. Den utgjør skildringene av været, lyden, skapningene, deres bevegelser, andre tilstedeværende, stedene handlingen foregår på, og hovedpersonens «fysiske» og følelsesmessige reaksjoner. Eleven skildrer kun tre steder, først ute, antageligvis der ulykken skjedde, så innenfor sykehusets hvite vegger og til slutt veien opp til himmelen. Eleven skildrer stedene på en enkel måte, med få, men karakteristiske detaljer. På denne måten mestrer hun å skildre kun det som er viktig for å få fram kjernen i fortellingen, noe som bidrar til hele tiden å holde spenningsnivået og leserens nysgjerrighet oppe. Hendelsesforløpet i teksten vises i hovedtrekk i Tabell 5.

Tabell 5: Hendelsesforløpet i Den tryggaste staden i verda.

Hendelsene	Tid	Segment
Miljøskildring: snø som treffer varm asfalt. Stillhet.	Fortid	1-2
Hovedpersonens «våken» drøm.	Fortid	3-5
Drømmen går mer og mer over i «fantasi».	Fortid	6-12
Hovedpersonens mistanke om at opplevelsen er uvirkelig.	Fortid	13
Budskapet om å åpne øynene, uforståelig for hovedpersonen.	Fortid	14-19
Fortvilet fluktforsøk fra «fantasien».	Fortid	20-24
Observasjon av et stort lys.	Fortid	25
Angstrop og ønske om å komme seg vekk.	Fortid	26-28
Opplevelsen av å bli reddet.	Fortid	29-37
Hovedpersonens er døende og «forlater» sin kropp.	Fortid	38-50
Minnet om ulykken med lastebilen, indirekte framstilt.	Fortid	51-53
Refleksjoner rundt opplevelsene, bare en drøm?	Fortid	54
«Drømmen» fortsetter.	Fortid	55-64
Hovedpersonen oppnår innsikt hva som skjer og forsones med det faktum at hun er død og er på vei til himmelen.	Fortid	65-69

Komplikasjonsdelen er bygd opp gjennom tekstens helhet, og ingen avsnitt er overflødig. Gjennom fortellingen går hovedpersonen fra å være fasinert til skremt til uredd. Det er mye hun opplever som hun ikke forstår. Hun ser for eksempel ikke hvem som synger til henne og ber henne om å åpne øynene. Det kan være *ballettdanserne* som blir skildret som snøfnugg. Kanskje fantaserer hun om at disse snøfnuggene er engler? Men det kan også være

medmennesker som ønsker å beholde henne i live, som ønsker at hun skal åpne øynene for å vise at hun lever. På et annet sted i teksten begynner hun å løpe, men uten å bevege seg framover. Nesten samtidig opplever hun et hvitt lys og et par utstrakte armer som omfavner henne. Mangelen på forståelse for hva som skjer med henne, gjør hovedpersonen redd, og dette kan leses som å være fortellingens komplikasjon. Gjennom følgende ytring viser hovedpersonen samtidig at hun forstår at det som skjer, er noe uvirkelig: «Eg kikka rundt meg for å sjå om nokon så meg, i tilfelle eg berre innbilte meg alt saman.» Dette kan leses som om at hun fremdeles er i live. Det går etterhvert opp for hovedpersonen hva som skjer, og som en følge av denne forståelsen, møter hun døden uten å være redd. Dette kan tolkes som tekstens hovedvendepunkt. Det inntreffer i teksten avslutning, og min tolkning er at dette også er tekstens løsningspunkt. Løsningen kommer når hovedpersonen til slutt oppnår innsikt i sin egen død og ser sammenhengen den har med ulykken som har funnet sted før fortellingen begynner. Hun har innfunnet seg med sin skjebne.

Fortellerhandlingen

Den ytre rammestrukturen er hovedpersonens opplevelser, som alle har utgangspunkt i og viser til en enkelt fortelling: hennes død. Det som tematiseres i fortellerhandlingen, er hvordan det kan oppleves å dø. Bortsett fra den indirekte fortellingen om lastebilulykken, er det ikke mange konkrete hendelser ut over temaet. Teksten er skrevet fra en personal synsvinkel ytret i jeg-form. Det er ingen distanse mellom fortelleren og hovedpersonen, og på den måten er modellsenderen representert i teksten som forteller. Gjennom og i teksten skaper eleven en modellsender som skriver til seg selv, noe som vises tydelig i segment 40-41: «Kor var eg?» «Hadde eg drømt?» Makrohandlingen er direkte ytret i segment 15, 19 og 37: «Opne auga dine!» «Opne dei barn!» «Opne dei!» «Opne auga barn!» «Du må opne dei!». Makrohandlingen kan ha flere ulike betydninger alt etter hvem det er som ytrer den, av en eller annen grunn er det noen som ønsker at hovedpersonen skal åpne øynene sine. Om det tolkes som å være de gjenværende menneskenes ytringer, er det et bilde på hvor sterkt de ønsker å beholde henne i live. Om man leser på denne måten kan man gjennom de desperate ropene føle de gjenværende menneskenes redsel og sorg. Men det kan også være de lysende vesenenes ytringer med et budskap om at hun må gi slipp på livet å godta og møte døden. Hun må «åpne» øynene for å kunne forstå hva som skjer med henne. I segment 23-24 prøver hovedpersonen å bevege seg framover uten å få det til, noe som kan tolkes som et symbol på kroppens kamp. Her viser Vilja hvordan hun ser for seg at det kan være å kjempe med døden.

I segment 18 føler hovedpersonen at hun blir dratt i, uten å bli det. Dette kan tolkes som et bilde på at noen prøver å dra henne ut av livet, men at kroppen fortsatt kjemper imot. Men det kan også tolkes som et bilde på at noen drar i henne for å beholde henne der hun er. I segment 60-64 blir hun faktisk dratt i, bestemt og oppover, av de lysende vesenene. Dette kan leses som at kroppen har gitt etter for døden, og at hun dras ut av livet og inn i noe annet. Men hun opplever det ikke som vondt og forstår dermed til slutt at det ikke er skummelt. Dette kommer tydelig fram i tekstens avslutning: «Eg var ikkje redd. Ikkje nå lenger. Eg skjønnte det. Alt saman. Dei skulle ta meg med til den tryggaste staden i verda. Himmelen.» Muligens er det slik eleven ser for seg at det kan være å dø, og det kan være dette hun ønsker å formidle, og som for henne gjør fortellingen verdt å fortelle. Modelleseren er mennesker som frykter å dø, for dem kan det være nyttig å se på døden på den måten eleven beskriver. Det er ikke nødvendigvis en grunn til å bruke krefter på å ha dødsangst mens vi lever, og heller ikke når vi en gang har kommet dit at vi skal dø.

Tekstens perspektiv

I fortellerhandlingen kommer samspillet mellom forgrunn og bakgrunn fram ved at ulykken og konsekvensene av den blir satt i relieff mot skildringene av hovedpersonens opplevelse av dødsprosessen. Dette samspillet tydeliggjør et perspektiv på tekstens innhold gjennom at hovedpersonen til slutt aksepterer sin egen død og forstår at hun ikke behøver å være redd for den. I teksten blir døden skildret som en fin opplevelse, selv om den er ukjent. Men dette kan ikke overføres direkte til virkeligheten. Det kan bare være slik eleven ser det for seg, hennes tanker om hvordan hun tror døden kan være. For hun har skrevet denne teksten og kan på det tidspunkt ikke ha opplevd å dø. Dette kan svekke teksten troverdighet, om intensjonen med den er å gjøre leseren uredd for døden. Men kanskje er ikke Viljas intensjon mer enn å peke på at døden kan være en positiv opplevelse. Slik lest beholdes troverdigheten. Nettopp på grunn av at vi ikke vet hvordan det er å dø, kan det like gjerne være en positiv som en negativ opplevelse. Intensjonen fra elevens side kan være å få fram dette perspektivet.

Virkemiddelbruk bidrar til å få fram elevens intensjon. Det første virkemiddelet vises allerede i segment 5 i form av sammenligning, et fenomen blir skildret som en ballettdanser med strutteskjørt. Eksempel på besjeling finnes i segment 51, der en kjelke får hovedpersonen til å minnes hva som tidligere har skjedd. Når det abstrakte substantivet *hukommelse* blir skildret som om det kan røre på seg, i segment 52, er dette et eksempel på bruk av personifisering. Eleven bruker også virkemiddelet gjentakelse som en viktig del av tekstoppbyggingen ved at

hovedpersonen gjentatte ganger får beskjed om å åpne øynene sine. Gjentakelsen understreker det som er sentralt i hendelsesforløpet, noe som er avgjørende å få med seg for å kunne forstå det eleven ønsker å formidle.

Stemme

Dødsangst er et kjent fenomen og det ligger i menneskets instinkt og natur å være redd døden. Det er ingen som lever, som kan vite hvordan det oppleves å dø. Det er ikke uvanlig at mennesker utvikler angst for det som er ukjent. Men noen mennesker har erfaringer med døden, de kan ha sett den på nært hold og opplevd at den ikke virker vond for de som dør. Noen mennesker kan også av andre grunner ha en overbevisende tro på at døden ikke er å frykte. En elevtekst bærer alltid med seg andres tanker, ord og erfaringer, andres stemmer, noe som også gjelder Viljas tekst. Teksten tar dødsangsten, som mange mennesker har, på alvor, samtidig som at andres erfaringer brukes til å kaste et nytt lys over denne kjente angsttypen. Gjennom Den tryggaste staden i verda bidrar Vilja til å skape og forandre den allmenne oppfatningen av at døden skal forbindes med redsel. Teksten forteller også noe om Viljas identitet, hun er trygg. Gjennom teksten formidler hun at hun ikke er redd for døden og hvorfor. Vilja presenterer seg som en forteller som har forstått noe eksistensielt. Gjennom stemmen i teksten, som hun har gjort til sin, formidler hun at hun tror døden kan være fin, noe som gjør at hun har utviklet et avslappet forhold til den. Hun er trygg overfor det faktum at hun som et levende vesen også en gang skal dø.

4.3 Filips tekst

Oppgave: Du har funne bestefar si dagbok. Der reflekterer han over nokre viktige val i livet sitt. Skriv ein skjønnlitterær tekst der du formidlar eitt eller fleire av desse vala. Vel tittel sjølv.

Klippa

1 «Sofie» Kom hit, sjå kva eg har funne!» ropte Mathias. Sofie kom sturtande inn i rommet. «Kva er det?» spurde ho. 2 Ingen av dei visste kva det var for noko. 3 Dei visste kunn at det var ei brun og gammal bok. 4 Ut ifrå boka stakk det ut eit gammalt fotografi, på fotografiet var det eit bilete av ein mann og ei dame med rød badedrakt oppe på ei klippe. 5 Han opna boka varsamt, og da skjønnte han det, 6 det var bestefars dagbok. 7 Handskrifta hans var lett

gjenkjenneleg. 8 Bestefar hadde dødd for to år sida, og Sofie og Mathias var på middag hos bestemor. 9 «Les da!» utbrot Sofie. 10 Mathias trakk pusten dypt, og begynte å lese.

11 «Sommaren eg aldri glømmar»

12 Det var ein heilt vanleg dag i sommarferien eg skulle ned på stranda. 13 Havet og bølga i Paradisbukta den dagen var blåare og klarare enn nokon gong. 14 Det mørkeblå krystallklare vatnet klamra deg fast imot klippen. 15 Klippen, 16 det var berre dei tøffaste gutane som torde å hoppe derifrå. 17 Ingen eg kjente hadde gjort det, 18 og da eg stod opp den dagen var eg fast bestemt på at eg aldri skulle gjere det heller. 19 Men det var før eg møtte deg.

20 Du var så vakker der du stod på toppen av klippa, 21 med det blonde håret flagrande i vinden og den slanke sommarbrune kroppen som utfylte den røde badedrakta di perfekt. 22 Det var eit syn eg aldri kjem til å gløyme, 23 første gang eg så deg. 24 Halvparten av gutane på stranda sikla etter deg, og dei sto nærmast i kø berre for å få snakke med deg. 25 Eg måtte få tak i oppmerksemda di, men korleis? 26 Eg prøvde å snakke med deg, 27 men det var så mykje støy at stemmen min ble overdøyd av stemmene og bølgar. 28 Plutseleg slo det meg, eg kunne hoppe frå klippen! 29 Å hoppe frå klippen var noe som vanlegvis aldri ville falt meg inn, 30 det var kjempe farleg, 31 tenk om eg ikkje hoppa langt nok, og treff klippene i staden? 32 På det tidspunktet var det ikkje dei tankane som stod oppe i hovudet mitt. 33 Eit kjent ordtak seier «kjærleik gjer deg blind», 34 og det er eg eit levande bevis på. 35 Det einaste eg kunne tenkje på var deg. 36 Eg så på klippane, 37 så tilbake på deg, 38 eg gikk forsiktig mot klippekanta. 39 Med eitt ble det musestille, 40 dei einaste lydane eg hørte var folk som kviskra «Skal han verkeleg gjere det?» eller «Det er jo livsfarleg!». 41 Da eg så nedover klippekanten virka det mykje lenger ned enn da eg stod nede, 42 rykta sa at det var 15 meter, herifrå så det meir ut som 150. 43 I det eg så ned merka eg at eg blei nervøs og eg begynte å skjelve. 44 Det var like før eg kastet inn handkle. 45 Så hørte eg en stemme si «Kom igjen, eg veit du klarer det!», det var som ein engel talte til meg. 46 Eg snudde meg og blikka våre møttest, 47 det var som om heile verda stod stille. 48 Eg tok sats og hoppa. 49 Tida eg var i lufta føltes som ein uendeleg lang flytur som brått blei avslutta med eit smell i vassflata. 50 Heldigvis hoppa eg langt nok, 51 og da eg kom opp frå vatnet kunne eg skimte deg og den røde badedrakta på toppen av klippa, vinkande til meg. 52 Alle stod og jubla 53 og eg følte meg som ein helt.

54 Da eg hadde sumt inn til land stod du i vasskanta og venta på meg. 55 «Går det bra, gjorde det vondt?», spurde du. 56 Sjølv sagt svarte eg at eg ikkje kjente noko verdas ting, 57 sjølv om eg skal innrømme at det gjorde ganske vondt. 58 Vi satt oss ned i vasskanta 59 og det varme gjennomslitt vatnet sklei glatt mellom føtene våre mens vi prata. 60 Da vi hadde snakka saman og blitt litt betre kjent bestemte vi oss for å bade. 61 Vatnet var herleg og varmt 62 og vi gjekk ikkje opp av sjøen før mange timar seinare. 63 Først da det ble mørkt gjekk vi opp, 64 eg hadde aldri bada så lenge før. 65 Klokkas var blitt mykje og vi begynte å bevege oss heimover. 66 Eg huskar at eg følgde deg heilt heim, 67 og da vi kom til døra spurte eg om du ville møte meg i morgen også. 68 Du svarte med å gi meg eit raskt kyss midt på truten like før du smatt inn døra.

69 Da eg gjekk heim den dagen tenkte eg berre på to ting. 70 Den eine var naturlegvis deg. 71 Den andre var kor uhyre glad eg var for at eg torde å hoppe frå den klippa.

Referansen for teksten

Fortellingens første avsnitt er skrevet fra en refererende synsvinkel, der to barn finner dagboken til sin avdøde bestefar. Resten av fortellingen handler om det de leser i dagboken, dette blir beskrevet fra en personal synsvinkel hvor bestefaren er jeg-personen. Denne historien utgjør selve kjernen i fortellingen og handler om bestefaren som ung da han hoppet fra en klippe og vant bestemorens kjærlighet.

Fortellingen og historiene

Det er tre historier i fortellingen. Historien om barnebarna som finner bestefarens dagbok, historien om en av bestefarens opplevelser som ung og den underliggende historien om at bestefaren og bestemoren forble sammen, fikk barn og barnebarn. Til sammen utgjør disse historiene fortellingen som helhet.

Ut ifra sjangerskjemaet til Labov og Waletzky (se 2.5 Tekstmodell for analyse av fortellende tekster) finner vi følgende komponenter i Filips tekst: orientering, komplikasjon, evaluering, løsning og avslutning. Orienteringskomponenten preger hele teksten. Fortellingen begynner med historien om Mathias og Sofie som finner dagboken. Her gir fortelleren skildringer av bokas utseende, et fotografi av bestemoren og bestefarens håndskrift. Som leser får man vite at barna er på besøk hos bestemoren og befinner seg på loftet hennes to år etter at bestefaren har gått bort. Resten av fortellingen er skrevet av bestefaren to generasjoner tidligere, hans barnebarn Mathias leser høyt fra dagboken, og slik blir leseren kjent med bestefarens historie

om den gang han møtte bestemoren. Handlingen utspiller seg i Paradisbukta en vanlig sommerdag. Der er en klippe over havet, som noen, men bare de aller tøffeste tør å hoppe fra. Bestemoren skildres også karakteristisk i sin røde badedrakt. Videre kommer skildringen av bestefarens hopp fra klippen og resultatet av det. Alle hendelsene er viktige deler av orienteringskomponenten og vises i Tabell 6.

Tabell 6: Hendelsesforløpet i Klippa.

Hendelsene	Tid	Segment
Mathias og Sofie finner dagboka til sin avdøde bestefar.	Fortid	1-6
Matias begynner høytlesningen.	Fortid	7
Skildringer av dagen for lenge siden og Paradisbukta den gang.	Fortid	11-14
Bestefarens fryktinngytende inntrykk av klippen i Paradisbukta.	Fortid	15-17
Bestefarens erkjennelse om at han aldri hadde tenkt til å hoppe fra den.	Fortid	18
Bestefarens endringer i sitt standpunkt om hopping fra klippen.	Fortid	19
Skildringer av bestemoren og det inntrykket hun gjør på bestefaren.	Fortid	20-24
Mislykket forsøk på å få bestemorens oppmerksomhet.	Fortid	25-27
Idéen om å hoppe fra klippen.	Fortid	28
Skildringer om risikoen ved å hoppe.	Fortid	29-31
Faktumet om at ikke noe annet enn bestemoren sto i hode på ham.	Fortid	32
Ordtaket «kjærleik gjer blind» som frampek.	Fortid	33-35
Vurdering før hoppet.	Fortid	36-38
Tida fryser og alt blir stille, frykten som tar han da han ser over klippekanten.	Fortid	39-44
Bestemoren hvisking om at han vil greie det og blikkene som møtes,.	Fortid	45-47
Hoppet.	Fortid	48-50
Responser på heltedåden .	Fortid	51-53
Starten på relasjonen med bestemoren, først i vannkanten, så i vannet, deretter på turen hjem og til slutt gjennom kysset som svar på bestefarens ønske om å møtes igjen.	Fortid	54-68
Bestefarens refleksjoner rundt verdien av klippehoppet.	Fortid	69-71

Komplikasjonen i fortellingen kan leses som det faktum at bestefaren forstår at for å få det han vil ha, må han gjøre noe han egentlig ikke tør, noe som er farlig. Han har tidligere tenkt at det er galskap og at det er noe han aldri kommer til å gjøre. I fortellingen forstår han at det er

mye som står på spill. Det er en kamp om en kvinnes oppmerksomhet, og det må noe spektakulært til for å vinne den. Han forstår at ved å hoppe fra klippen vil hun se ham, men det er en risiko for at det kan gå galt. Det kreves mot for å gjennomføre det, mot han ikke er sikker på om han har. Vendepunktet i fortellingen er selve hoppet. I det han har hoppet, går han fra å være usikker til sikker, nølende til standhaftig og usynlig til synlig. Bestefaren får bestemorens oppmerksomhet og mulighet til å bli kjent med henne, nettopp gjennom å synliggjøre seg selv for alle gjennom å hoppe fra klippen. Vendepunktet blir dermed også løsningen på komplikasjonen. I tekstens avslutning i segment 69-71 finner vi evalueringskomponenten: «69 Da eg gjekk heim den dagen tenkte eg berre på to ting. 70 Den eine var naturlegvis deg. 71 Den andre var kor uhyre glad eg var for at eg torde å hoppe frå den klippa.» Her gir fortelleren mening til teksten gjennom bestefarens refleksjon rundt det modige valget. Hovedpersonene er lykkelig for det han har oppnådd, og ser sammenhengen det har med en bestemt handling, klippehoppet. Teksten har på denne måten en lykkelig løsning og slutt.

Fortellerhandlingen

Den ytre rammestrukturen er enkel, og handler om bestefarens opplevelser og handlinger en spesiell sommerdag. Makrohandlingen er selve hoppet fra klippen og betydningen av det. Men makrohandlingen er også mer, noe som kommer tydelig fram i bestefarens tanker om hvor glad han var for at han hadde turt å hoppe. Ved å presse seg selv til å ta en utfordring fikk han det han ønsket seg, i dette tilfellet bestemorens oppmerksomhet. I denne teksten gjelder dette én situasjon, men i bestefarens refleksjoner til slutt uttrykkes dette så eksplisitt at det er grunn til å lese mer mellom linjene. Bestefarens tanker kan leses som at han oppnår en innsikt i sammenhengen mellom mot og framgang. Dette kan igjen leses som om at bestefarens erfaringer denne dagen kan ha gitt ham en viktig lærdom som kan ha hjulpet han med å oppnå det han ville senere i livet også. Muligens er det denne lærdommen eleven ønsker å formidle til sin leser. Modelleseren kan være mennesker som har noe å lære av bestefarens historie, men det kan også være lesere som kun vil lese for fornøydelsens skyld. «Klippa» er en morsom og søt fortelling og kan oppfattes som en typisk romantisk feel-good-fortelling som man leser først og fremst for å hygge seg. Utbyttet av å lese denne fortellingen må nødvendigvis ikke være mer enn det.

Med unntak av innledningen (segment 1-10) der barna finner dagboka, og synsvinkelen er aural og refererende, er teksten skrevet fra en personal synsvinkel ytret i jeg-form. Det er

liten avstand mellom fortelleren og hovedpersonen, og på den måten er modellsenderen representert i teksten som forteller. Med unntak av innledningen skriver fortelleren til barnas bestemor gjennom dagboka. Flere ganger henvender han seg direkte til henne. Segment 20-22 er et eksempel: «Du var så vakker der du stod på toppen av klippa, med det blonde håret flagrande i vinden og den slanke sommarbrune kroppen som utfylte den røde badedrakta di perfekt.» Når dette skjer i dagbokform, som også oppgaven legger opp til, befinner teksten seg på grensen til å kunne karakteriseres som det Berge kaller en mellompersonlig tekst. Men det mellompersonlige her blir benyttet som et bindeledd til den fortellende teksten som kommer, det mellompersonlige, nemlig at det er en dagboktekst som «hjelper» fortellingen i gang. Derfor tolker jeg teksten først og fremst som fortellende.

I avslutningen samles tekstens tråder, og man kan se elevens symbolbruk tydelig. Vi forstår at det ikke er tilfeldig at bestemorens badedrakt er rød, som er kjærlighetens farge. Likevel er det klippen som symbol som er mest framtrædende og som går igjen helt fra start til slutt. Ordet *klippa* er både teksten første og siste ord. Handlingen dreier seg i hovedsak rundt dette substantivet og betydningen av det. En klippe kan være noe så enkelt som en stenklippe det kan være skummelt å hoppe fra. Men en klippe kan også være et bilde på noe som må overvinnes, på samme måte som en barriere eller et hinder. I denne fortellingen er den et hinder som hovedpersonen må overvinne for å få det han vil ha. I tillegg står bestemoren på toppen av den, han må opp dit og vise hva han er god for før han kan vinne henne. Dette er et godt bilde på bestemorens status denne dagen, mange ønsker hennes oppmerksomhet, men den som skal få den, må skille seg ut fra de andre. Her har teksten preg fra eventyrverden, klippen kan sammenlignes med et troll som hovedpersonen må kjempe mot for å vinne prinsessa. Svaret på om det nytter å ta utfordringen, og om det lønner seg å være modig, får vi allerede i tekstens innledning der barnebarna står som bevis på livet som bestefaren og bestemoren har delt.

Tekstens perspektiv

Om tekstens tre historier leses isolert og ikke sees i sammenheng med hverandre, kan de vanskelig tolkes som noe annet enn konkrete hendelser uten dypere mening. Ser vi dem i sammenheng, slik de utgjør den helhetlige fortellingen, kan de leses med en underliggende mening. Denne meningen trer fram i fortellerhandlingen og gir et perspektiv på teksten. Gjennom dette perspektivet får Filip fram at man kan komme i situasjoner hvor man må satse høyt for å få det man vil ha. Dette kan overføres fra det å vinne kjærligheten til andre områder

i livet. Eksempler på utfordringer kan være å framføre noe for andre (som å holde foredrag på skolen eller holde tale i et selskap) eller å studere i utlandet et år, til tross for at det betyr at man må være lenge borte fra familie og venner og gi avkall på den tryggheten for en stund. Og det kan være mye annet. Poenget er at det å presse seg litt mer enn det man føler seg komfortabel med, noen ganger kan være den eneste måten å oppnå selvutvikling og selvrealisering på. Som lærer spurte jeg en gang elevene mine om i hvilke situasjoner de virkelig kunne føle at de levde. Det ble helt stille i klasserommet, men til slutt var det én elev som rakk opp hånda, fikk ordet og svarte: « Det er når jeg gjør ting jeg egentlig ikke tør». Jeg mener noe av den samme refleksjonen kan ligge i Filips tekst. Dette budskapet kan leses implisitt gjennom bestefarens refleksjoner til slutt.

Filips virkemiddelbruk skaper noen effektfulle skildringer som er med på å tydeliggjøre hans intensjon med teksten. Ordtaket «kjærlighet gjør deg blind» er et eksempel på personifisering i Klippa. Ut ifra ordtaket forstår leseren hvilke krefter som kan ligge i kjærligheten.

Symbolbruken er tydelig i skildringen av bestemorens *røde* badedrakt, rødt er kjærlighetens farge. Substantivet *klippe* blir brukt i ordets rette betydning, det er en klippe over havet, som det går an å hoppe fra. Samtidig blir substantivet gjennom hele teksten brukt som et overordnet symbol på en utfordring som må overvinnes for at hovedpersonen skal nå målet sitt. Virkemiddelet metafor brukes i segment 47 og 49: Hovedpersonen møter blikket til bestemoren, øyeblikket blir skildret *som om verden står stille*. Og tida hovedpersonen er i hoppet blir skildret *som en uendelig lang flytur*.

Stemme

Stemmen i teksten *Klippa* er stemmen til en som har levd et langt liv og ser tilbake på en bestemt hendelse. Til tross for at Filip, da han skrev teksten, bare var 15 år, kan det likevel være hans stemme. Han benytter seg antagelig av egen erfaring når han formidler hvordan det føles å være forelsket. Men det kan også være at han skildrer det ut ifra hvordan han tror det vil være når han en gang møter sin livs store forelskelse. I så fall skaper han sin stemme ved å låne av andres stemmer, stemmer som har formidlet til ham hvordan gjensidig forelskelse oppleves, og hvilke krefter forelskelsen kan gi. Disse stemmene kan tilhøre medmennesker han har rundt seg eller inntrykk fra andre kanaler. Filip formidler en romantisk fortelling om to som finner hverandre og er sammen hele livet (til døden skiller dem ad), de får barn og barnebarn. Det er tydelig at Filip ser verdien av å stifte familie og av å holde sammen. Dette

sier noe om hans holdning til relasjonar mellom mennesker og han respekt for familielivet, noe som igjen forteller om hvem han er og dermed om hans identitet.

4.4 Helles tekst

Oppgave: Skriv en skjønnlitterær tekst om å ta valg som går på tvers av det som ventes av deg. I teksten skal du bruke retrospektiv teknikk, for å avdekke det som har skjedd tidligere. Velg tittel selv.

Livet sitt måleri

1 Eg står med staffeliet mitt ute ved havgapet og speidar utover landskapet rundt meg. 2 Himmelen i aust er glødande rød, og dagen nærmar seg med raske skritt. 3 Lerretet er kvitt som snø, og penselen er ubrukt. 4 Dei skal ikkje vere urørte lenge. 5 Straks sola meldar sin framkomst, og skyt ut sine fyrste, babyrosa strålar mot meg, tek eg til å måle. 6 Oppover og nedover dreg eg penselen, og formar sola slik som ein som hadde sett ho for fyrste gong ville ha beskrive ho. 7 Ei gigantisk kule av alle strålande farger ein kan tenkje seg, satt saman til ho er så vedunderleg at ein må skjerme auga for glansa hennar. 8 Ho er overveldande og fantastisk, men ho er også gruffull, slik som ho blendar meg. 9 Med små barneauge vil eg sjå så mykje eg kan, eg vil ikkje gå glipp av dagen.

10 Eg har nett begynt å måle. 12 Det eine hjørnet av lerretet er dekke av raud, rosa, oransje og gult, og dei dannar ei dramatisk sol, starten på dagen. 13 Fortsettinga er rolegare, og likner mindre på ein fargekollisjon av alle tenkelige fargar. 14 Men framleis er biletet fullt av under. 15 Desto meir eg ser, desto meir blir eg forundra over kva som gror på ein liten flekk av enga. 16 Alt saman penslar eg ned på lerretet. 17 Tusenfold av små blomarhovud nikkar i ein varm bris som kjærteiknar kronblada deira, tusenfrygd med sine hattar av rosa og kvitt. 18 Dei tar til å leike, danse kring kvarandre i pur fryd og lykke. 19 Ingen vil vel ta den gleda frå dei?

20 Fryden over barndommen varar ikkje evig, og eg snur meg mot eit nytt motiv. 21 Tusenfrydane er borte på dette stykke av enga. Ikkje ein knopp tittar opp av marken, og heile enga er eit grønt tepper. 22 Strøk etter strøk kjem graset ned på måleriet. 23 Her er ingen ulykke, men ei heller gleder. 24 Ingen farger, inga val. 25 Dei blei tatt frå meg av dei eg trudde elska meg høgst. 26 Den urett ble utøvd mot meg i mine ungdomsår. 27 Eg har enda ikkje gløymt det.

28 Sola stig høgare på himmelen, og landskapet eg vendar meg mot er annleis. 29 Aude, farvelaust og ulykkeleg. 30 Fargene som drypp sakte og motvilleg frå malingstuben rett ned på lerretet, er ikkje ordentlege, muntre fargar. 31 Graset eg hadde måla grønt, blir oversmurt av ekkel grå farge, tusenfrygdene blir grå, alt blir grått. 32 Livet er borte, og eg blir einsam, på same måte som ein gong tidlegare. 33 Dei som ga meg fargar då, ville ikkje gi meg fleir enn denne eine, tunge tristesse på tube. 34 Verda mi, verda *mi* er styrt av andre enn meg sjølv, og eg kan ikkje gjere anna enn å hulkande kladde restar etter var ned på lerretet. 35 Eg får ikkje lov, kverken då eller no, til å gjere kva eg vil med mitt eige bilete.

36 Over himmelkvelvingen dreg sola, men ho eig ikkje den same skjønneheita lengre. Ei heller er eg i stand til å sjå ho. 37 Eg må berre bøye hovudet, og godta at ein ikkje alltid kan gjere kva ein vil. 38 Ein stor gul sol, det ville tatt seg bra ut på den grå malinga. 39 Men eg har grått, og med grått prøvar eg å forme livet mitt. 40 Livet mitt. 41 Stans litt...Mitt måleri. Dette er mitt måleri. 43 Kven har retten til å lage det for meg? 44 Og kven har gjort det? 45 Dei! Foreldra mine! 46 Det går eit kort sekund. 47 Eg bestemmer meg. 48 I frydblanda fortvilning grip eg etter fargetubane som ligg ubrukt ved føtene mine. 49 Sanneleg, no skal dei få sjå! 50 Korkane flyr av, og målinga renn over bilete, ned på staffeliet, for å så drype ned på graset. 51 Grå blir dekket av blå. Grå blir dekket av grøn, så følgjer resten av regnbogen. 52 Målinga gjer lerretet vått, men eg bryr meg ikkje. 53 Eg har tusen, fargesprakande kjensler inni meg, og alle vil fly ut og feste seg på livet sitt kunstverk. 54 Penselen ligg gjengløymt på bakken, 55 eg har det for travelt til å bruke han. 56 Eg formar figurane med hendene, fingrane glir rundt, og fargane sprutar på kleda mine.

57 Men sjølv sagt merker dei det, akkurat som i mitt verkelege liv. 58 Sola blir borte, gjømt av tunge regnverskyer. 59 Graset dør, blir brunt, og forsvinn. 60 Himmelen opnar slusene sine, og bømtevis av iskaldt vatn prøver å vaske fargene vekk frå livet mitt. 61 Prøver å skylde vekk valet eg har tatt. 62 Men eg veit betre enn dei. Eg har brukt oljemaling. 63 Eg ler når eg ser kor desperat regnet er. 64 Snart skjønner også dei, foreldra mine, at det ikkje duger med vann. Her må ein bruke sterkare middel. 65 Skremme meg frå eigne tankar, til eg igjen er ein marionett som dei kan bestemme over. 66 Lyn kastes etter staffeliet, toreværet får bakken til å riste. 67 Men eg er bestemt. Såleis som den andre gongen. 68 Dei kunne ikkje tvinge meg frå slutninga då, og det går ikkje denne gongen heller. 69 Fryden ved å trosse, å, kor søt han er! 70 Eg vil ikkje vere lege. 71 Mitt hjarte høyrer kunsten til.

72 Skyene løyser seg motvilleg opp, dei har skjønt eg er urikkeleg. 73 Himmelen kjem fram atter ein gong. 74 Eg har tatt opp penselen igjen, og eg målar rolegare. 75 Stryk, stryk, stryk, stryk. 75 Snart er meisterverket komplett, heile livet mitt på eit lerret. 76 Solnedgangen er ikkje langt unna, sola har straks nådd den andre sida av horisonten. 77 Men det går bra. 78 Ein siste målingskladd, blå og lykkeleg, og eg ser nøgd på lerretet. 78 Nydeleg. 79 Akkurat slik livet mitt ein gong var. 80 For kunsten sin skuld, har eg latt det vere ein grå flekk igjen. 81 Midt mellom det grønne graset og fargekladasen. 82 Mine foreldre sitt svik var ein del av livet mitt, det og. 83 Sola forsvinn.

Referansen for teksten

En person står ved havet, hun maler et maleri, og vi får vite hvordan maleriet blir til. I utgangspunktet er derfor tekstens ikke-tekstlige referanser enkle. Skildringene av sola som kommer og går, og fargene på maleriet som endrer seg, er konkrete referansene som viser til andre referanser som handler om hovedpersonens liv.

Fortellingen og historiene

Det er tre underliggende historier i teksten. Hovedpersonens barndom, ungdom og voksenliv. Disse historiene utgjør fortellingen som helhet. Fortellingen har følgende komponenter:

Orientering, komplikasjon, evaluering, løsning og avslutning. Tekstkomponenten *orientering* er en del av teksten fra start til slutt. I innledningen blir leseren presentert for hovedpersonen som venter på soloppgangen ved havet, resten av fortellingen handler om at hovedpersonen arbeider med et maleri, og leseren får innblikk i hvordan miljøet endrer seg, og hvordan maleriet utvikler seg i løpet av dagen. Orienteringskomponenten gir en mental bakgrunn som er nødvendig for å forstå meningen med teksten utover den konkrete handlingsgangen.

Sammenligningen mellom livet og maleriet kan leses som at teksten handler om muligheten hovedpersonen har til å male sitt eget maleri. I overført betydning: Hovedpersonens mulighet til å leve livet sitt slik hun ønsker. I segment 23-27 presenteres tekstens komplikasjon for første gang: «Her er ingen ulykke, men ei heller gleder. Ingen farger, inga val. Dei blei tatt frå meg av dei eg trudde elska meg høgst. Den urett ble utøvd mot meg i mine ungdomsår. Eg har enda ikkje gløymt det.» Her forstår leseren at det er noe som hindrer hovedpersonen i å ta sine egne valg. Dette underbygges ved at barndommen skildres med en frihet og nysgjerrighet på livet, og at hovedpersonen er lykkelig. Men i ungdomstida er det noen som kommer inn og styrer henne, uten å ta hensyn til i hvilken retning hun selv vil gå. Dette viser fortelleren tydelig i segment 34-35: «Verda mi, verda *mi* er styrt av andre enn meg sjølv, og eg kan ikkje

gjere anna enn å hulkande kladde restar etter val ned på lerretet. Eg får ikkje lov, kverken då eller no, til å gjere kva eg vil med mitt eige bilete» Løsningen kommer når hovedpersonene klarer å løsrive seg fra foreldrene som styrer henne. Denne løsrivelsen blir skildret som en tøff, men befriende prosess for hovedpersonen. I segment 69 nyter hun sitt oppbrudd: «Fryden ved å trosse, å, kor søt han er!» Hovedpersonen ønsker å leve for kunsten, og klarer å gjøre det, til tross for sterk motstand. Dette fører til at hun framstår som lykkelig igjen i tekstens avslutning, der hun fullfører sitt livs maleri. Evalueringskomponenten kommer eksplisitt fram i avslutningen i form av den korte setningen: «Nydeleg.» (segment 78.) som uttrykkes av hovedpersonen i det hun har satt sitt siste strøk med penselen. Hovedpersonen er fornøyd med resultatet. Som en oversikt over tekstens handling presenteres de ulike hendelsene i Tabell 7.

Tabell 7: Hendelsesforløpet i Livet sitt måleri.

Hendelser	Tid	Segment
Skildringer av tiden før soloppgang, hvitt og nytt lerret.	Nåtid	1-4
Hovedpersonens første inntrykk av verden –barndommens uskyld, nysgjerrighet og lykke. Lerretet fylles med farger.	Nåtid	5-19
Hovedpersonens ungdom.	Nåtid	20-27
Det negative resultatet av ungdomstiden.	Nåtid	28-32
Plassering av ansvar hos andre, for at barndommens harmoni er forsvunnet. Lerretet fylles med gråfarge.	Nåtid	33-35
Muligheten til å finne tilbake til harmonien er der, men det oppleves ikke slik for hovedpersonen.	Nåtid	36-39
Det går opp for hovedpersonen at det er hennes liv og at hun kan ta det ansvaret som må til for å kunne bestemme selv.	Nåtid	40-43
Plasserer ansvaret for den ufrie ungdommen direkte hos foreldrene.	Nåtid	44-45
Selve frigjøringen.	Nåtid	46-56
Motstanden mot frigjøringen inntre.	Nåtid	57-61
Hovedpersonen rikker seg ikke, klarer å stå imot.	Nåtid	62-69
Hovedproblemstillingen viser seg.	Nåtid	70-71
Foreldrene gir opp, motstanden forsvinner.	Nåtid	72-73
Hovedpersonens vei tilbake til harmoni ved å kunne følge sitt hjerte.	Nåtid	74-77
Harmonien opprettet, livet har blitt levd etter eget ønske.	Nåtid	78-81
Solnedgang.	Nåtid	83

Fortellerhandlingen

Den ytre rammestrukturen er livsfasene hovedpersonen går gjennom, og som alle har utgangspunkt i og viser til fortellingen om hennes liv. Det som tematiseres i fortellerhandlingen, er *verdien og retten til å kunne ta egne valg*. Malingen er en konkret hendelse, men bortsett fra denne er det ingen hendelser i teksten ut over temaet. Teksten er skrevet fra en personal synsvinkel ytret i jeg-form. Det er ingen distanse mellom fortelleren og hovedpersonen, og på den måten er modellsenderen representert i teksten som forteller. Gjennom og i teksten skaper eleven en modellsender som skriver til seg selv, noe som vises tydelig i segment 42-44: «Dette er mitt måleri. Kven har retten til å lage det for meg? Og kven har gjort det?» Videre svarer hovedpersonen seg selv: «Dei! Foreldra mine!» (segment 45). Makrohandlingen er direkte ytret i segment 34: «Verda mi, verda *mi* er styrt av andre enn meg sjølv», og dette er komplikasjonen som hovedpersonen til slutt velger å ta et oppgjør med. Modelleseren for teksten kan være ungdom, som ofte kan føle at de befinner seg i lignende situasjoner. Foreldre har ofte ønsker og forventninger til barna sine, men det er ikke alltid disse stemmer overens med hva barna selv ønsker. Budskapet til ungdommen kan være at de også må lytte til seg selv, for å kunne bli lykkelige og tilfredse. Bare slik kan man skape og oppfylle sin egen identitet, og dermed bli et fritt menneske. Men modelleseren kan også være foreldrene som ikke forstår hva det kan gjøre med mennesker om man styrer dem for hardt, uten at deres meninger blir tatt på alvor. Til tross for at dette er godt ment fra foreldrenes side, kan det oppleves som veldig vondt for barna, noe som kommer tydelig fram i teksten.

Symbolbruken i teksten er tydelig. Hver gang hovedpersonen vender seg mot et nytt motiv, endrer solas tilgjengelighet seg, og fargene hovedpersonen har til rådighet, gjør det samme. Dette kan tolkes som at motivene hun snur seg mot, er bilder på nye og betydningsfulle livsfasen. Hovedpersonen skaper slik sett et maleri av sitt eget liv, og ikke av de konkrete motivene ute ved havgapet. Maleriet blir på denne måten brukt som et overordnet symbol på hovedpersonens liv gjennom hele teksten. I barndommen får hovedpersonen alle fargene å male med, og hun kan skape et bilde av verden slik den er, vakker, levende og spennende. Når ungdomstiden kommer, får hovedpersonen plutselig kun en gråfarge å male med. De ulike fargene på malingen blir på denne måten sammenlignet med valg, noe som formidles eksplisitt i segment 24: *Ingen farger, inga val*. Hovedpersonen mister sin kreativitet og muligheten til å gjenskape verden slik den er. Hovedpersonen klarer ikke lenger å skape, noe som fører til at hun blir ensom og ulykkelig. Hun mister seg selv og klarer ikke være den hun egentlig er. Det er ikke tilfeldig at det er nettopp grått som er fargen hovedpersonen får til

rådighet. Grått brukes ofte som et symbol på noe som er trist, noe uten liv. Ofte brukes for eksempel denne fargen beskrivelsen av noe som ser slitent og livløst ut. Etter oppgjøret med foreldrene finner hovedpersonen fargene sine igjen, og leseren forstår at oppbruddet fører til at hun får leve livet sitt etter eget ønske. Men maleriet er et portrett av hovedpersonens liv, og derfor lar hun en grå flekk bli stående igjen på maleriet, for opplevelsene fra ungdomstiden er også en del av hennes liv.

Væromslagene står som symboler på det hovedpersonen gjennomlever. I barndommen skinner sola, og været blir beskrevet som stabilt og forutsigbart. I ungdomstida i forkant av oppgjøret mister personen sola av syne. Under selve oppgjøret er det et dramatisk vær med storm og lynnedslag. Dette kan leses som et bilde på foreldrenes reaksjon på hennes oppgjør mot dem. Når oppgjøret er over, og foreldrene har resignert, viser været seg på ny fra sin beste side, om ikke enda finere. Dette kan leses som at barndommens frihet og lykke er gjenfunnet, og at hovedpersonen i tillegg sitter med erfaringer som gjør henne trygg på seg selv og dermed enda friere som menneske. Solas tilstedeværelse er slik et symbol fra start til slutt i fortellingen. Den starter med at hovedpersonen forventningsfullt venter på dens oppgang, underveis i fortellingen er sola synlig og usynlig, alt etter som hvilken livsfase hovedpersonen befinner seg i. Til slutt i fortellingen forsvinner den i solnedgang. Dette kan leses som at hovedpersonens liv er over, maleriet er komplett. Samtidig etterlater ikke Helle noen tvil om at hovedpersonen er fornøyd med maleriet hun har malt eller indirekte: det livet hun har levd. Harmonien fra barndommen er gjenopprettet. På denne måten har eleven benyttet seg av sirkelkomposisjon i tekstoppbyggingen. Det er nok ikke tilfeldig at eleven har brukt sola som et tydelig symbol på hvordan livet framstår. Solas energi er en forutsetning for alt liv, og hovedpersonen kan ikke leve som seg selv i de periodene sola gjøres usynlig for henne. Det er flere eksempler på bruk av virkemidler i Livet sitt måleri. Eleven benytter seg av besjeling når sola blir skildret ved at den *melder sin framkomst*. Besjeling er også brukt i skildringen av blomstene som *nikker, leker og danser*. Og fargene blir besjelet gjennom skildringen av at *de drypper motvillig*. Det samme blir malingstubene når korkene på dem *flyr av*. Flere eksempler på besjeling vises gjennom skildringene av himmelen som åpner slusene sine, og vannet som prøver å vaske fargene vekk og skylde bort hovedpersonens valg. Personifisering benyttes i beskrivelsen av hovedpersonens abstrakte følelser som vil *fly ut og feste seg* på maleriet. Mot slutten får vi en direkte sammenligning mellom maleriet og hovedpersonens liv: «Snart er meisterverket komplett, heile livet mitt på eit lerret.» Det er en

gjennomgående kontrast i teksten mellom hovedpersonens sinnstilstand med og uten frihet til å velge selv.

Tekstens perspektiv

Historien om hovedpersonen som maler ved havgapet, er forgrunnen i denne teksten. Den blir satt opp mot tekstens bakgrunn, som ut fra min analyse er skildringene og evalueringen i teksten. Dette tydeliggjør et perspektiv på teksten som handler om noe mer enn selve malingen. Å styre andre mennesker eller det å la seg bli styrt kan føre til ulykkelige mennesker som mangler muligheten til å finne sin egen identitet og evnen til å følge egne ønsker. Helles intensjon er å få fram dette perspektivet som et budskap om at man må passe seg både for å la seg bli styrt og for å styre andre.

Stemme

Helle var 15 år da hun skrev Livet sitt måleri. Man kommer derfor ikke utenom at hennes stemme i teksten, i tillegg til hennes egne erfaringer så langt i livet, er preget av andres erfaringer og stemmer og hvordan hun mener at valgfrihet og selvrealisering henger sammen med tilfredshet. Helle kan selv ha opplevd å bli presset til å ta valg mot sin egen vilje, og hun kan også ha opplevd frigjøringen med å tørre å ta et oppgjør. Men hun har ikke levd livet ferdig og kan derfor ikke vite hvordan det arter seg med et slikt valg som hovedpersonen i teksten tar. Livet sitt måleri er et svar på alt det Helle har erfart, lest, observert og hørt, og på den måten låner hun andres stemmer i teksten. Gjennom egne opplevelser og påvirkning fra andre har eleven lært noe viktig om livet, og denne læringen har samtidig vært med på å forme hennes identitet. Teksten kommuniserer ved å formidle en livsvisdom, men like mye handler den om hvem Helle er. Hun presenteres i teksten som en som har forstått at det er riktig å leve for seg selv og ikke for andre, og denne forståelsen forteller noe om hennes identitet og om hvordan hun selv ønsker å leve sitt liv.

4.5 Selmas tekst

Hokken ska ´n blonke tel

A Kirsti er lys som e selje,

A Kari er mørk som e gran.

A Kari vil helst vera heme,

A Kirsti er alle stan.

A Kirsti er livat i leken
og le'ugst og lettest på tå.
A Kari sit inne ved rokken
og tvinner den mjuke tråd.

A Kirsti er kvek som en mårrå.
A Kari er blyg som en kveld.
og je, je er gla i dem båe.
-Men hokken ska'n godblonke tel.

Einar Skjæraasen, *Bumerke*, Aschehoug, 1992

*Oppgave: La deg inspirere av diktet «Hokken ska'n blonke tel». Skriv ei forteljing eller ei novelle med same tema. Synsvinkelen i teksten skal ligge hos éin av dei som kan bli vald.
Tittel: «Hokken ska'n blonke tel?»*

Hokken ska'n blonke tel?

1 Båten sklid ned elva. Fyrst roleg, for deretter å kaste han frå side til side. 2 Dei strie straumane fører an, og han tenkjer at slik er sjølv livet. 3 Som ein elv du ikkje har kontroll over. 4 Plutseleg stoppar båten, og han kan sjå ein ny bekk framfor seg. 5 Den strekk seg ut av vatnet, og forsvinn inn i nye stryk. 6 Vatnet der spyttar og hylar. 7 No ligg båten i ein stille elv, og livet der er i ein djup svevn. 8 Han gret. 9 Det er valet sine kval som har smelta og renn ned kjakane.

10 Det er morgon og sola har nett stått opp. Eg ser dei saman. 11 Bak meg kviskrar folk om kor fager ho er, med solstrålar til hår. Ikkje dyster, alltid livat. 12 Ho ser oss saman. Det er kveld, han er blyg og klar som ein stjerne. 13 Høyrer kviskring om kor god eg er, om kor lykkeleg han er med meg. 14 Vi står under ei gran. 15 Dei står under ei selje. 16 Han møter lepane til jenta. 17 Mellom dei er det same bandet, om ho er livleg eller blyg.

18 Om eit bel står sola opp bak dei ville stryka. 19 Han ser dit i eit ynskje om solskin og glede. 20 Ved båten min tittar månen fram blant skyer og mørke. 21 Blikket han søkjer mot dei rolege stryka når han er mett på det ville og livate. 22 Valet er ei uro i sinnet, som han ikkje blir kvitt. 23 Alt han har er her og no, tida renn som ein straum. 24 Eit murrande press får blikket til å flakke. 25 Han ser dagar kome, og dagar gå. 26 Det kjennest som han ventar i ein vaken draum,

27 Han elsker henne, det er lett å sjå. 28 Med henne vil problema vere gløynte, hans sorger døde. 29 Skjult bak selja sine blad vil han virke glad, han med. 30 Ein tidleg morgon dreg han henne under treet. Han har tatt eit val, det er henne han vil «godblonke» til. 31 Hennar appetitt på livet smittar. 32 Framtida skin. Dei har alle moglegheiter framfor dei.

33 Likevel tyngar hjartet han. Tok han det riktige valet? 34 Kveldane kjennest med eit mykje meir avslappa. Roa vil bare bli meir viktig, når han eldes. 35 Eg kan sjå at han mistar kontakt med bakken. 36 Selja sine greiner blei for ledige. 37 Det har begynt å blåse opp.

38 Ei endar lett på villstrå med for mye appetitt på livet. 39 Ei selje blir eldre i tidas løp. 40 Frå der eg står ser eg blada falle mot bakken, eit etter eit. Vinden tar dei med seg. 41 Nålene frå ei gran, derimot, vil ikkje bli tatt av vind eller kulde. 42 Ho vil stå stødd, i dei tunge tidene også.

43 Der står han, under ei gran, heilt aleine. 44 Han er større rundt midja, og virke mett. 45 Forsiktig går eg bort til ham. 46 Han elsker meg, det er lett å sjå. 47 Men eg kan ikkje få ham til å gløyme sine problem, ei heller sine sorger. 48 Bak grana sine nåler kan dei ikkje gjømmas. 49 Han gret. 50 Det er valet sine kval som renn nedover kjakane.

Referansen for teksten

En mann elsker to kvinner og må ta et valg. Fortelleren er en av kvinnene i trekantdramaet. Vi får skildringer av en båt som driver nedover en elv som plutselig deler seg og gir flere valgmuligheter. Elven der båten først befinner seg, er stille, i den nye avstikkeren beveger vannet seg mer voldsomt. Disse konkrete referansene handler om de ulike mulighetene som ligger i valget som må tas. Det er lite av menneskelige erfaringer direkte. Teksten er en poetisk tekst, der de konkrete beskrivelsene av grantreet og seljen, tidene på døgnet og bevegelsene i elven har liten betydning utenom å være metaforer for tekstens problemstilling.

Fortellingen og historiene

Fortellingen består av tre historier. Den ene handler om forholdet mellom mannen og den ene kvinnen, den andre om forholdet mellom mannen og andre kvinnen. Den tredje historien er om mannens valg og resultatet av det. Selma har gitt fortellerstemmen til den ene av kvinnene, og fremstiller henne som en jeg-person som er deltaker i fortellingen. Synsvinkelen er derfor personal. Det leseren får vite, blir formidlet slik jeg-fortelleren opplever det. Likevel ligger fokuset på mannen og ikke på henne. Dermed er det mannen som er hovedpersonen i

denne fortellingen, til tross for at fortelleren selv er deltaker og fremstilles i første person. Selma har benyttet seg av flere av komponentene i sjangerskjemaet til Labov og Waletzky i oppbyggingen av sin tekst. I sammendraget (segment 1-9) presenterer hun hva som er hovedpoenget med teksten. Leseren blir presentert for en båt som enten må bli i den elven den allerede er, eller følge den nye bekken som plutselig dukker opp. Leseren får på denne måten et hint om hvilke forventninger fortellingen bør leses med. Tematikken kommer frem direkte i segment 9: «Det er valet sine kval som har smelta og renn ned kjakane» Teksten handler altså om vanskeligheter med å ta valg. Tekstkomponenten *orientering* er lite framtreddende. Det som finnes av den, er fordelt utover i teksten i form av skildringer av fortellerens observasjoner av mannens handlinger og følelser. Skildringene av mannens sinnstilstand sammen med de to kvinnene blir satt opp mot en mental bakgrunn. Følgende segmenter viser dette spesielt tydelig: «Det er morgon og sola har nett stått opp. Eg ser dei saman. Bak meg kviskrar folk om kor fager ho er, med solstrålar til hår. Ikkje dyster, alltid livat (segment 10-11). Det er ikke tilfeldig at mannen blir skildret sammen med den ene kvinnen på morgenen. Ho er lys og fager, akkurat som morgensolen. Det sier noe om følelsen han får sammen med henne. Hun gir ham en ny «dag» med nye muligheter og livet framstår som enkelt. Dette får vi også poengtert senere i teksten i segment 27-28: « Han elsker henne, det er lett å sjå. Med henne vil problema vere gløymte, hans sorger døde.» Når mannen skildres sammen med den andre kvinnen, fortelleren, synliggjøres et annet bilde for leseren: «Ho ser oss saman. Det er kveld, han er blyg og klar som ein stjerne. Høyrer kviskring om kor god eg er, om kor lykkeleg han er med meg» (segment 12-13). Sammen med fortellerkvinnen finner han roen, og han føler seg trygg. Kvinnene og det han opplever sammen med dem, blir stilt opp som kontraster mot hverandre, samtidig som de representerer nøyaktig det samme, kjærligheten: «Han møter lepane til jenta. Mellom dei er det same bandet, om ho er livleg eller blyg» (segment 16-17) I tekstkomponenten *komplikasjon* ligger fortellingens hovedinnhold som dreier seg rundt vanskelighetene som kan oppstå ved å måtte ta et valg. Hovedpersonen elsker begge kvinnene, han trenger begge, men må velge en. Dette gjør ham fortvilet og rådvill, noe Selma får fram ved å gi skildringer som kan tolkes som om han befinner seg i en såkalt limbotilstand. Komplikasjonen i teksten blir ikke løst. Hovedpersonen tar til slutt et valg, og det blir løsningen, men dette er ikke et valg han klarer å leve lykkelig med. Han søker tilbake til kvinnen han ikke velger, og gråter igjen sine fortvilede tårer. «Tok han det riktige valet?» (segment 33). Eleven holder på denne måten fast ved det problemfylte ved å gjenta hovedpersonens sorg i avslutningen « Han gret. Det er valet sine kval som renn nedover

kjakane.» Her møtes tekstens avslutning og innledning, noe som viser at Selma har benyttet seg av en ringkomposisjon i sin tekst. Tabell 8 viser en oversikt over de ulike hendelsene i fortellingen.

Tabell 8: Hendelsesforløpet i 'Hokken ska 'n blonke tel'.

Hendelsene	Tid	Segment
Livet.	Nåtid	1-3
Valget dukker opp.	Nåtid	4-7
Hovedpersonens fortvilelse.	Nåtid	8-9
Beskrivelsen av forholdet mellom mannen og den ene kvinnen.	Nåtid	10-11
Beskrivelsen av forholdet mellom mannen og kvinner som forteller.	Nåtid	12-13
Selja som symbol på den ene forholdet.	Nåtid	14
Grana som symbol på det andre forholdet.	Nåtid	15
Forholdene består av like sterk kjærlighet.	Nåtid	16-17
Han søker mot gleden hos den ene kvinnen letthet, samtidig som han søker mot roen hos fortelleren.	Nåtid	18-21
Hovedpersonens sinnsstemning skildres som urolig.	Nåtid	22
Presset øker, han må ta et valg.	Nåtid	23-26
Han elsker kvinnen med seljetreets forlokkende egenskaper, de vil gjemme hans sorger. Han velger henne.	Nåtid	27-31
Mannens mulighet til å få en fin framtid konstateres.	Nåtid	32
Mannens usikkerhet på om valget var riktig, savner roen.	Nåtid	33-37
Eksplisitt uttrykt moral.	Nåtid	38
Kvinnen han valgte endres med årene.	Nåtid	39-40
Den andre kvinnen endres ikke på samme måte.	Nåtid	41-42
Han søker fortelleren igjen, det er henne han elsker. Men hun kan ikke få ham til å glemme sine sorger.	Nåtid	43
Hovedpersonens fortvilelse.	Nåtid	44

Fortellerhandlingen

En lykkelig slutt eller endelig løsning er ikke krav for å formidle innsikt. Det ligger et implisitt budskap under det eksplisitte uttrykket om valgets kvaler (segment 9 og 50). For at hovedpersonen skulle kunne leve med sitt valg, måtte han ha bestemt seg for at valget han har tatt, er det riktige for ham. Noe annet vil bare holde ham i en slags limbotilstand og gjøre ham ulykkelig, og det er dette som skjer. Eleven har også lagt inn en moral uttrykt eksplisitt i

segment 38, der hun skriver at man fort kan ende på ville veier om man har for mye appetitt på livet. Her ønsker hun muligens å formidle at man også må bruke fornuften når man velger. Dette nevnes ikke andre steder i teksten, men jeg tolker det som en formodning til leseren om at man kan tvile og at man bør tenke seg nøye om *før* et valg blir tatt. Men så kommer tekstens viktigste moral om at når valget først er tatt, bør man stå for valget, selv om det ikke skulle svare til alle forventningene. Det ville antageligvis ikke det andre valget ha gjort heller.

Effektfulle virkemidler understreker tematikken i Selmas tekst. Først får leseren skildret forholdet til den ene kvinnen, og så til den andre. Forholdene er forskjellige, men ved hjelp av gjentakelse som virkemiddel blir de beskrevet på samme måte, og leseren forstår likhetene også. Symbolbruken er tydelig. Seljetreet framstår som et symbol på den ene kvinnen. Seljens blader er lette, store og livlige. Det er ikke tilfeldig at mannen og denne kvinnen står under et seljetre da han til slutt velger henne. Grantreet derimot, er et symbol på den andre kvinnen (fortelleren), og det er heller ikke tilfeldig at han står under et grantre når han til slutt vender tilbake til henne. Trærnes egenskaper er overført til kvinnene. Seljens blader kan gjemme hans tristhet, men mangler styrke. Grantreet har styrken, men ikke blader til å gjemme sorgene. Han er avhengig av begge kvinnes egenskaper, noe som gjør det umulig for ham å ta et tilfredsstillende valg. Her presenterer teksten et dilemma som alle mennesker en eller annen gang vil stå overfor. Denne fortellingen handler om kjærlighet, men det samme dilemmaet kan også dukke opp innenfor andre betydningsfulle livsvalg. I tekstens innledning sammenlignes livet med en elv, og hovedpersonen med en båt. En elv vil alltid på et tidspunkt dele seg og gi flere valgmuligheter. Det samme gjelder livet. Dette er noe man må være forberedt på. Modelleseren for denne teksten kan derfor være alle mennesker. I utgangspunktet har hovedpersonen gode forutsetninger for å få et lykkelig liv. Dette uttrykkes eksplisitt i segment 32, etter at valget er tatt: «Framtida skin. Dei har alle moglegheiter framfor dei.» Men hovedpersonen fortviler også i etterkant av valget, og hadde gjort det uansett hvem han hadde valgt, på denne måten er det ikke håp for ham. For ham er det for sent. Men for leseren finnes det håp, ved at teksten kan gi ny innsikt i hvor viktig det er å stå for et valg som er tatt. Gjør man det, befrir man seg selv fra valgets kvaler. Elevens intensjon kan være å få fram dette budskapet, nettopp ved å gi et tydelig eksempel på det motsatte.

Hokken ska´n blonke tel? er en tekst som i sin helhet er preget av virkemidler, i tillegg til symbolbruk har eleven i stor grad benyttet seg av virkemidler som besjeling og personifisering. Elven blir brukt som symbol på livet, og en ny bekk framstilles som et

symbol på hovedpersonens nye valgmulighet. Personifisering finnes i segment 9, 23 og 32 der valgets kvaler blir skildret som om de *har smeltet og renner nedover hovedpersonens kinn*. Tiden skildret som om den *renner*. Og *framtida* som om *den skinner*. Besjeling brukes i segment 18, 20 og 33 der sola *står opp*, der båten *titter fram*. og der hjertet *tynger* hovedpersonen. Teksten avsluttes med gjentakelse ved at hovedpersonen igjen gråter, og at det også denne gangen er av samme grunn, valgets kvaler.

Tekstens perspektiv

Tekstens forgrunn er den enkle historien om en mann som må ta et valg. Tekstens bakgrunn består av skildringene av hvor utfordrende og vanskelig dette valget er, og hva det fører til. Når forgrunn og bakgrunn blir satt opp mot hverandre, som i denne teksten, synliggjøres perspektivet i fortellerhandlingen. Det er ikke nok å ta et valg, man må samtidig bestemme seg for at det er det riktige valget. Hvis ikke vil man på et eller annet tidspunkt tenke tilbake på det man valgte bort, og lure på hvordan det hadde blitt om man valgte annerledes.

Stemme

Stemmen i Hokken ska'n blonke tel er del av et trekantdrama. Her bruker eleven sin livserfaring. Elevens unge alder tatt i betraktning er det sannsynlig at teksten bygger på erfaringer hun har skaffet seg gjennom andres erfaringer, og stemmen i teksten bærer derfor med seg andres stemmer fra fortid og samtid. Teksten behandler et eksistensielt tema og er et bidrag til menneskers dialog om livet. Teksten skaper mening og samtidig en identitet. Selma presenteres som en som forstår hovedpersonens dilemma, men som samtidig forstår hvorfor han blir stående fast i dilemmaet sitt. Norskfaget gir en mulighet ifølge Penne (se 2.7 Elevens stemme og identitet) til at elever kan skape egne fortellinger med grunnlag i fortiden og med tro på framtida. Dette er fortellingen Hokken ska'n blonke tel et godt eksempel på. Ved å presentere seg med en identitet som har oppnådd innsikt i hvorfor hovedpersonen er fengslet i sin egen ulykke, presenterer hun seg indirekte som en person som ikke vil kunne havne i samme situasjon. For henne og for modelleseren, som oppnår den samme innsikten, er det håp i framtiden. På denne måten skaper hun seg en identitet, ved at hennes forståelse gjør at hun ikke vil havne i samme situasjon som hovedpersonen selv om hun skulle møte et lignende dilemma. På grunn av hennes karakter som menneske ville hun valgt annerledes.

4.6 Saras tekst

Oppgave: Skriv en novelle om et valgfritt tema.

Vesle stille

1 «Kven kan seie meg hovudstaden i Tyskland?» «Kven kan seie meg kvifor Napoleon tapte?» 2 Det kan Amalie. 3 Ho sit der og veit, men svara kommer aldri frå henne. 4 Heile dagen sit ho der, bakarst i klasserommet, og ho er heilt, heilt stille. 5 Med det same skuledagen er over, går ho heim. 6 Heime er mor opptatt med husarbeid, og far er på jobb. 7 Dermed snik ho seg inn på rommet og gjer lekser, heilt stille. 8 Ved middagen snakkar mor og far mye. 9 Amalie snakkar ikkje, ho et. 10 Det er ikkje mykje ho et, men det er det einaste ho kan gjere når mor og far pratar. 11 Kvar einaste dag er berre ein ny dag, lik alle andre dagar. 12 Han er full av liv og røre, og stillhet. 13 Amalie sit ved pulten utan at nokon legg merke til ho. 14 Dei andre jentene går rett forbi, læraren ser ho ikkje, og gutane gløymer til og med og erte ho.

15 Usynleg, det er kva ho er, både når ho er på skulen, og heime. 16 Ingen legg merke til at ho plutsleg ein fredag forsvinner. 17 Ute kaster vindane seg rundt i ein vilter dans medan skyene røres til tårar av berre glede. Sjølv sola gøymer seg i dag bak bomull og fargelause slør. 18 Inne høyrer skrapinga av penn mot papir, gnikking av viskelæra, og stemmesurr som vitnar om at det er liv i verda. 19 Læraren går rundt i klassen medan dei gjer oppgåver, men i dag vil ikkje Amalie gjere oppgåver. Strekane og krusedullane framfor ho er meiningslause og forsvinn i papiret. 20 Tankane hennar flyr ute med vindkastane kor ho skulle ha vore. 21 Ho skulle vore vinden som kviskrar og uler om kveldane, ho skulle vore dei monotone stemmane som strøymar ut av radioen, eller berre den irriterande stemma til mor si når ho er i telefonen. 22 Utan ein lyd trekker ho seg stilt bakover, heilt til ho når veggen. 23 Der sit ho heile dagen, og etter han er slutt også. 24 For i dag skal ho ikkje heim. 25 Bak ho er veggen glatt og kald, og lukter som gammal maling og såpe. 26 Roleg snur ho heile ryggen inntil, og veggen er der ikkje meir. 27 Lydlaust glir ho inn i veggen, løyser seg opp i lufta og blir borte. 28 Skuledagen er slutt, og læraren samlar inn arka deira, men han gløymer Amalie sine. 29 Han ser dei ikkje.

30 Amalie ser dei andre rydde og pakke bøkene medan dei ler og pratar verre enn regndråpane utanfor døra. 31 Ingen spør om dei skal ta følgje heim, og ingen hugsar på å sjå etter henne. 32 Eigentleg vil ho rope etter dei og be dei vente, men ingen lyd kommer frå

munnen hennar. 33 Heime er det ingen som vil sjå etter ho føre middag. 34 Ho står midt i den tomme skulegarden med sekken tungt over skuldra. 35 Vinden bles håret hennar bakover, og perlene av vann fukter hår og augnevippene. 36 Inni hennar merker ho noko som voksar frå lungene. 37 Lik eit buldrande snøras som aukar i styrke brusar eit brøl fram frå brystet, og vil ut. 38 Midt i skulegarden står ho der, og skrik, ikkje som ei unge, men eit desperat skrik. 39 Skriket overdøyver vinden og regnet, det brer seg ut over byen, og stig mot himmelen som ein foss. 40 Likevel er det ingen som høyrer ho, for ho skriker heilt stille.

Referansen for teksten

Teksten er skrevet fra en tilnærmet personal synsvinkel der leseren får presentert verden gjennom hovedpersonen Amalies øyne. Fortelleren skildrer en gjennomsnittlig dag i Amalies liv, hvordan den kan se ut utenfra, og hvordan den oppleves for Amalie. Tekstens ikke-tekstlige referanser er enkle. Hun er på skolen, hun gjør lekser på rommet sitt, og hun spiser middag med foreldrene. Men disse konkrete referansene er viktige i forhold til å presentere en annen referanse, Amalies problem. Hun blir ikke sett av andre. Været blir gjennom hele fortellingen skildret nøye, men disse konkrete beskrivelsene har liten verdi utenom å være metaforer for Amalies følelser.

Fortellingen og historiene

Det er to historier i teksten: Forholdet hovedpersonen Amalie har til foreldrene sine, og forholdet hun har til medelever og lærere på skolen. Teksten som helhet er en fortelling om betydningen disse forholdene har for hovedpersonen. Fortellingen består av følgende komponenter: Sammendrag, orientering, komplikasjon, avslutning.

Fortellingens syv første segmenter utgjør sammendraget. Her blir hovedpoenget med teksten presentert. Ut fra hvordan eleven skildrer hovedpersonen i sammendraget, får leseren et signal om hvilke forventninger man bør møte fortellingen med, og hvorfor den blir fortalt. Leseren blir satt inn i Amalies situasjon både på skolen og i hjemmet. Orienteringskomponenten er fordelt utover i teksten. Miljøbeskrivelsene av skolen og hjemmet gir leseren et virkelighetsnært bilde, samtidig som skildringene er kortfattede. Dette viser at eleven mestrer å trekke fram det som er viktig for å få fram det hun ønsker med teksten. Fortelleren skildrer Amalie som «usynlig», i dette begrepet ligger det ikke at menneskene rundt henne ikke *kan* se henne. Men de bryr seg ikke om å se henne. Hun er ikke verdt å se, noe som kommer tydelig fram i segment 13-14: «Amalie sit ved pulten utan at nokon legg merke til ho. Dei andre jentene går rett forbi, læraren ser ho ikkje, og gutane gløymer til og med og erte ho.»

Skildringer av en sol som er gjemt, brukes som et symbol på Amalies tristhet, hun kan ikke se sola ordentlig. Amalie skulle ønske at hun var vinden, radiostemmene eller stemmen til moren. Dette kan leses som at hovedpersonen regner med at hun da *måtte* ha blitt lagt merke til. Tekstens komplikasjon er nettopp Amalies tilværelse i det stille, hun har også et ønske om å bli sett, men hun klarer ikke gjøre noe med det: «Ingen spør om dei skal ta følgje heim, og ingen hugsar på å sjå etter henne. Eigentleg vil ho rope etter dei og be dei vente, men ingen lyd kommer frå munnen hennar» (segment 31-32). Hun prøver å finne en løsning ved ikke å gjøre oppgavene sine, men læreren får det ikke med seg. Heller ikke når hun melder seg helt ut mentalt, blir det sett. I avslutningen kommer hovedpersonens siste og mest desperate forsøk på å befri seg fra problemet, hun skriker høyt. Men til og med da blir det ingen løsning, for det er ingen som kan høre henne. Hun er blitt så forknytt at hun ikke klarer å skrike på en måte som er merkbar for andre.

Tekstens avslutning gir leseren mulighet til å samle alle tekstens løse tråder, og slik får leseren mulighet til å forstå hovedpersonens problem. Amalie blir ikke sett hjemme. Når hun kommer hjem fra skolen, har hun ikke kontakt med foreldrene sine før middag, og under middagen er det foreldrene som snakker, men ikke med Amalie, og dette er hun vant med. Da er det naturlig at det samme skjer på andre arenaer, som på skolen. Dette er et eksempel på det som kalles *selvoppfyllende profeti* som går ut på at det er lett å leve opp til de forventningene man er vant til å bli møtt med. For oversiktens skyld er tekstens ulike hendelser presentert i Tabell 9.

Tabell 9: Hendelsesforløpet i Vesle Stille.

Hendelser	Tid	Segment
Skildringer av Amalies situasjon hjemme og på skolen.	Nåtid	1-14
En konstatering av at hun ikke blir sett, hennes tilstedeværelse oppleves som usynlig.	Nåtid	15-16
Beskrivelsen av været, sola er tildekket.	Nåtid	17
Beskrivelse av klasserommets lyder.	Nåtid	18
Amalies første forsøk på opprør, hun melder seg helt ut ved å ikke gjøre oppgavene, men læreren ser henne ikke.	Nåtid	19-20
Amalies tanker om å kunne være noe annet, hva som helst for å bli lagt merke til.	Nåtid	21
Amalies neste forsøk på opprør, hun gjør seg selv enda mer usynlig, men fortsatt er det ingen som reagerer, hun er glemt.	Nåtid	22-33
Amalies siste forsøk på å løse sin fortvilte situasjon, uten resultat, hun skriker, men det kommer ingen lyd. Situasjonen forblir fastlåst.	Nåtid	34-40

Fortellerhandlingen

Fortellingen skildres gjennom hovedpersonen Amalie. Vi får hennes versjon av det som skjer, noe som gjør at det er liten distanse mellom fortelleren og hovedpersonen. Gjennom Amalie presenteres en identitet som slett ikke er uvanlig

Hun er en av de stille personene som gjør lite ute av seg, og som man kan finne i mange klasserom. Identiteter er noe som skapes i forhold til andre, hjemmemiljø, sammen med venner, og på skolen. Felles for alle arenaene er at der skapes identiteter i sosialt samspill med andre. Men forutsetningen for at dette skal kunne skje, er at man får muligheten til å delta i samspillet. Hvis ikke kan mennesker lett bli værende i bestemte roller, og dermed i bestemte selvbilder som det kan bli vanskeligere og vanskeligere å frigjøre seg fra (Smidt 2004: 23). Det er lett både for lærere og medelever å godta at disse menneskene ikke tar plass. Det kan være vanskelig å få folk som ikke deltar, til å være med. Men en lærer er forpliktet til å prøve å inkludere alle elever, gi dem oppmerksomhet og lære elevene å se verdien av å inkludere alle. Modelleseren i denne teksten er alle mennesker i deres rolle som medmennesker. Men den tydeligste modelleseren kan være lærere. En av denne yrkesgruppens viktigste oppgaver er å legge til rette for et godt klasse- og læringsmiljø, noe som har stor betydning for barn og unges utvikling som mennesker.

I historien har Amalie først en antakelse om at ingen ser henne. Hun tester sin antakelse ved å vise en oppførsel som avviker fra det normale. Men fortsatt er det ingen som ser henne, og hun opplever at antakelsen er riktig. Dette ender i et desperat forsøk på å bli hørt, nærmest gjennom en ukontrollert fysisk reaksjon som ender i et brøl. Hovedpersonen selv opplever skriket som så kraftig at ingen kan unngå å høre henne: «Skriket overdøyer vinden og regnet, det brer seg ut over byen, og stig mot himmelen som ein foss» (segment 39). Men i fortellingens siste setning, segment 40, tar fortelleren avstand fra hovedpersonen, og leseren får en endelig bekreftelse på at Amalies tidligere antakelse stemmer: «Likevel er det ingen som hører ho, for ho skriker heilt stille.» Denne avslutningen blir stående som en advarsel om hvilke konsekvenser som kan ramme mennesker som i utgangspunktet ikke tar mye plass, om de ikke får hjelp til å bli sett og inkludert.

Tekstens perspektiv

Tekstens historier blir satt opp imot tekstens fortelling, og gjennom dette samspillet synliggjøres perspektivet på innholdet. Barn møter samfunnet med de samme forventningene som de har hjemme. Uten hjelp fra andre risikerer de å bli værende i mønsteret de selv er vant med, og som andre er vant med å se dem i. Saras intensjon med teksten kan være å få fram nettopp dette. Slik kan leseren forstå betydningen av hvordan et menneskets liv kan påvirkes, om noen tar jobben med å bry seg. Et godt medmenneske skal ikke tillate noe annet enn at alle som befinner seg i et fellesskap, skal regnes med, noe som det er en viktig oppgave å være seg bevisst.

Det er brukt få, men effektfulle virkemidler i Vesle stille. Hovedpersonens stillhet og det livlige livet i omgivelsene framstilles som en tydelig kontrast gjennom hele teksten. Eleven benytter seg av besjeling i skildringen av skyene som blir *rørt til tårer* og i skildringen av at sola gjemmer seg. Regndråpene blir også besjelet når hovedpersonens medelever skildres gjennom at de snakker mer *enn regndråpene*. Hovedpersonens stumme skrik blir stående som et symbol på hovedpersonens følelse av nedverdiggelse, undertrykkelse og ensomhet.

Stemme

Stemmen som kommer til uttrykk i denne teksten, er stemmen til de stille elevene, som ikke gjør noe ut av seg, men som man finner i alle klasserom. Sara gir disse elevene en stemme gjennom å skrive en tekst som formidler hvordan det kan oppleves å bli oversett. Hvilken erfaring Sara bygger teksten sin på, er usikkert. Det kan være egenopplevde erfaringer, men det kan like gjerne være hennes erfaringer med å se og kjenne mennesker som opplever det

hovedpersonen gjør. Uansett er det Saras stemme som kommer fram når hun formidler hvor vondt det kan være for mennesker å være annerledes, når det fører til at de blir ensomme. Eleven skriver om et allment fenomen. Samtidig formidler Sara at hun ikke godtar dette fenomenet, og ytrer gjennom teksten at alle må ta ansvar for å inkludere alle i fellesskapet, hvis ikke vil det alltid være noen som havner utenfor. Denne meningen forteller noe om hvordan Sara selv ønsker å være som medmenneske og dermed noe om hennes identitet.

5 Drøfting

5.1 Elevintensjonen

Begrepet *elevintensjon* innebærer at elevene har en intensjon med sine ytringer, som i denne studien er besvarelsene i tekstutvalget. Elevintensjonen kommer fram i tekster som inneholder noe mer enn refererende forløpsfortellinger gjennom å bygge opp teksten med det formål å formidle noe mer til leseren. Her oppfyller elevene skolske normer. I dagens norskundervisning formidler skolen at teksten, i tillegg til å innebære et engasjerende handlingsforløp, skal strebe etter å gi leseren en indre form for opplevelse. Dette speiles i eksamensoppgavene, som ofte ber elevene om å skrive en tekst om et bestemt tema. I begrepet *tema* ligger betydningen *det teksten egentlig handler om*, noe som ofte er gjemt bak de eksplisitte uttrykte ordene. Angst, forelskelse, sorg, sjalusi, kjærlighet og lignende er ulike eksempler på hva som kan være temaet i en tekst. Når man behandler et spesielt tema, formidles samtidig en holdning til eller en mening om dette temaet, dette kommer som oftest til uttrykk gjennom en moral eller livsvisdom. Videre i drøftingen kaller jeg dette tekstens *budskap*. Eksamensoppgavene i norsk i grunnskolen legger ofte opp til at elevene skal formidle et budskap innenfor et gitt tema slik vi ser i oppgavene som ligger til grunn for elevtekstene som er presentert her. Dette kommer også fram i tre av vurderingskriteriene fra sensorskjemaet (se

Tabell 3: Kjennetegn på måloppnåelse ved sluttvurdering i norsk etter 10. trinn – gjelder for sentralt gitt skriftlig eksamen våren 2010.

Tabell 3, side 15) under høy grad av måloppnåelse:

- Eleven må kunne skrive en tekst som er et relevant svar på oppgaven
- Eleven må kunne skrive en tekst som er i samsvar med oppgavens intensjon
- Eleven må kunne skrive en tekst som kommuniserer med mottaker

En tekst som er *et relevant svar på en oppgave* og som er i *samsvar med oppgavens intensjon*, er en tekst som behandler det oppgaven faktisk ber om, og som får fram tanker og refleksjoner rundt dette, og ofte spør oppgavene etter et bestemt tema. I verbet *å kommunisere* ligger betydningen at budskapet må gjøres tilgjengelig for leseren. Kommuniserer teksten

med mottaker, har leseren mulighet til å oppfatte budskapet, noe som vil være elevens intensjon med teksten. Ifølge Berge har tekster som vurderes som gode, et lite framtrædende handlingsforløp, samtidig som refleksjoner over handlingsforløpet er framhevet. Refleksjonene skaper kommunikasjon ved å få fram betydningen av hva som ligger *bak* hendelsene, noe som også sensorenes vurdering av KAL-materialet er en bekreftelse på. Vurderingene og analysene av tekstene i denne studien bidrar på samme måte til å bekrefte at det er en sammenheng mellom om teksten når leseren med et budskap, altså om den kommuniserer, og kvaliteten på teksten. Berge beskriver denne kommunikasjonen som det tekstkriteriet som foran alt skiller gode tekster fra andre tekster ved at elevene viser at de har utviklet et forhold til mer avanserte skrivemåter enn hva som kan vises gjennom formelle skriveferdigheter og tekststruktur. Det var hensiktsmessig å studere tekster av god kvalitet, da det er mer sannsynlig å finne elevintensjonen, altså det eleven ønsker å formidle, i tekster som har blitt vurdert som gode. At tekstutvalget i denne studien kun består av kvalitativt gode tekster, er derfor et bevisst valg. Men oppgavens omfang må også nevnes. For å holde meg innenfor oppgavens rammer måtte tekstutvalget bestå av et begrenset antall tekster. Jeg vurderte da at et tekstutvalg bestående av kvalitativt gode tekster ville kunne gi meg mest informasjon om det jeg ønsket å undersøke.

Tekstene i utvalget har til felles at budskapet kommer fram gjennom at tekstens forgrunn og bakgrunn er satt opp mot hverandre og skaper et relieff som synliggjør perspektivet på teksten. Gjennom dette perspektivet kan leseren oppfatte tekstens budskap. Ifølge Evensen har gode tekster et slikt perspektiv på innholdet. Han skriver at det er sannsynlig at elevenes evner å få fram og formidle dette perspektivet, og dermed sin intensjon, er det som løfter tekster fra middels til høy måloppnåelse. De tre vurderingskriteriene fra sensorveiledningen er i tråd med Evensens hypotese om at dette blir vektlagt i sensorers vurdering. Med bakgrunn i Berges analysemodell og Evensens relieffteori viser analysene i denne studien at samtlige av tekstene i tekstutvalget oppfyller de tre vurderingskriteriene fra sensorveiledningen ved at de svarer på oppgaven og kommuniserer med mottakeren gjennom å formidle et budskap, i form av en moral eller livsvisdom innenfor et tema og gjennom nettopp å sette teksten i et perspektiv.

Når man studerer teksters fortellerhandling vil tekstens perspektiv synliggjøres, om det er til stede. I mine analyser er det redegjort for fortellerhandlingen, og samtidig gjort greie for perspektivet i teksten. Gjennom fortellerhandlingen ønsker fortelleren å utvikle en posisjon til

teksten, og en modelleser forutsettes å ha kompetansen som kreves for å innta denne posisjonen. Dette er en leser som har forutsetninger for å gripe fatt i perspektivet og forstå budskapet, og det er denne leseren fortelleren har en intensjon om å nå. Eleven må hele tiden vurdere hva som kan ligge implisitt, og hva som må skrives eksplisitt, for at leseren skal kunne se perspektivet. Dette kjennetegner skrivere som skaper tekster med høy grad av måloppnåelse når det gjelder tekstkvalitet, noe samtlige skrivere i tekstutvalget gjør. Hver og en av tekstene i tekstutvalget har derfor sin eller sine modellesere, og dette er interessant fordi tekstene da er formet slik at det er mulig for leseren å etablere seg som modelleser og dermed lese tekstene på en måte som er relevante for elevens intensjon. I fortellerhandlingen skapes en verden utenom det som blir uttrykt eksplisitt i teksten, noe som jeg etter å ha studert fortellerhandlingene, kan si kjennetegner hele tekstutvalget i denne studien. Elevtekstene i denne oppgaven har alle en fortellerhandling der tekstens perspektiv er gjort tilgjengelig for leseren. Tabell 10 viser hva de ulike tekstene i tekstutvalget formidler innenfor bestemte temaer.

Tabell 10: Tekstutvalgets moral og livsvisdom.

Tekst	Snarveienes omvei	Hokken ska'n blonke tel	Klippa	Den tryggaste staden i verda	Livet sitt måleri	Vesle stille
Budskap i form av moral eller livsvisdom	Det lønner seg ikke å alltid velge den enkleste utvei	Stå for et valg som er tatt	For å vinne må man våge	Døden behøver ikke være vond	Man må tørre å ta egne valg	Alle har rett til å bli inkludert i fellesskapet
Tema	Valg	Valg	Mot/valg	Døden	Valg	Ekskludering

Fire av tekstene i Tabell 10 omhandler det samme temaet. Oppgavesettet som lå til grunn for tekstene Hokken ska'n blonke tel, Klippa og Livet sitt måleri, bestod av oppgaver som la opp til at besvarelsene skulle ta for seg *valg* som tema. Oppgaven som Snarveienes omvei er en besvarelse på er fra et annet oppgavesett, og kan også tolkes dithen at besvarelsen skal ta for seg valgets betydning. Tekstene Den tryggaste staden i verda og Vesle stille er besvarelser på en skriveoppgave der eleven kunne velge temaet fritt, derfor skiller de seg også ut fra temaene i de andre tekstene.

Tekstene i utvalget har flere eksempler på virkemidler som symbolbruk, sammenligninger, kontraster, metaforer, gjentakelser, personifisering og besjeling. Tekstene har alle til felles at de har skildringer som setter tekstenes forgrunn og bakgrunn mot hverandre, og som dermed bidrar til å synliggjøre tekstens perspektiv. Mange av skildringene i de ulike tekstene er bygd opp ved hjelp av ulike virkemidler. Virkemiddelbruken gjør skildringene mer virkelige for leseren og understreker på denne måten perspektivet i teksten og dermed også budskapet som elevene har en intensjon med å formidle. Elevenes bruk av virkemidler i tekstutvalget peker i mer eller mindre grad i retning av et poetisk språk. Besjeling og personifisering er lyriske virkemidler, og i tekster der disse er mye brukt, blir språket mer poetisk. Som analysene viser, er tekstene Hokken ska'n blonke tel og Livet sitt måleri eksempler på slike tekster. Et poetisk språk skaper ikke først og fremst gjenkjennelse, men gir leseren en mulighet til å reflektere over det som blir skildret, og hvordan det blir skildret. Det poetiske språket synliggjør forholdet mellom form og innhold i budskapet (Tønnessen 1994: 94). På denne måten bidrar et poetisk språk til å understreke tekstens budskap ytterligere. Lesning av et språk som beveger seg i denne retningen gir også leseren større tolkningsfrihet og dermed muligheter for større kunstneriske opplevelser.

Hvilke stemmer og identiteter som løftes fram i tekstene er interessant fordi det forteller noe om intensjonen elevene har hatt med å skrive teksten. Som tekstanalysene (se 4 Analyse) viser, presenterer elevene andres stemmer, i tillegg til sine egne. Gjennom stemmene som kommer til uttrykk i tekstene, tydeliggjøres elevenes identiteter. Elevene kan framstå mer eller mindre tydelige i sine roller som fortellere. Tekstene Den tryggaste staden i verda, Klippa og Livet sitt måleri er eksempler på tekster der elevene deltar i sine egne fortellinger, noe som kan tyde på at elevene i stor grad identifiserer seg med hovedpersonene. Men elevene kan også stå helt utenfor fortellingen og bare fortelle det som skjer eller de kan fortelle gjennom en tredje person og identifisere seg i større eller mindre grad med personer i fortellingen (Skjelbred 2006: 65). Jeg er klar over at elever *kan* bruke ulike stemmer til å prøve ut sin egen identitet, og at de derfor kan skrive tekster der det kommer fram en identitet som i virkeligheten ikke sier mye om eleven som har skrevet den. Når jeg likevel har studert tekstenes stemme og identitet, har jeg gått ut ifra at elevene har et ønske om å markere sin identitet, og at den bærer spor av elevenes identitet på det tidspunkt tekstene ble skrevet.

5.2 Konklusjon

Hvordan kommer elevintensjonen til uttrykk i gode fortellende elevtekster på ungdomsskolen?

Det denne studien viser, er at elevintensjonen er å formidle et budskap. Vurderingskriteriene i sensorveiledningen peker i retning av at denne formidlingen også er et krav for å oppnå en god vurdering. Det analysene av tekstutvalget i denne studien viser, er at elevintensjonen kommer til uttrykk gjennom at en tekstforgrunn (tekstens historie(r)) og en tekstbakgrunn (tekstens fortelling) settes opp mot hverandre, og samspillet mellom disse to, som også er fortellerhandlingen, tydeliggjør et perspektiv på tekstens innhold der budskapet kommer fram. Ved å studere tekstenes historie(r), fortelling og fortellerhandling har denne studien derfor undersøkt om og hvordan elevintensjonen kommer til uttrykk. Til tross for at tekstene har blitt analysert som typiske, kan ikke resultatene av analysene kvalifiseres som annet enn antakelser som trenger ytterligere studier for å kunne bekreftes eller avkreftes. Likevel synes resultatene av analysene å bekrefte Berge og Evensens hypotese om at det å mestre å få fram et perspektiv med teksten kjennetegner elever som har skriftlige ferdigheter som oppfyller kriteriene til høy grad av måloppnåelse.

Litteraturliste

Berg, S. (2008.) *Tolkninger av Gjengangere*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk, Universitetet i Oslo

Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F., Vagle, W. (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse Bind 1 og 2*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, K.L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind 2* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget

Evensen, L.S. (2005). Studie 7: Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning. I: W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind 2* (s. 191-236). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Nilsen, B., Romøren, Tønnessen S., & Wiland. (1994). *Veier til teksten*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.

Senje, T., & Skjong, S. (2005.) *Elevfortellinger -Analyse og vurdering*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst* (3. utg.) Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen S. (1994). Strukturalistisk analyse. I: Nilsen, B., Romøren, Tønnessen S., & Wiland. (1994). *Veier til teksten*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.

Tønnesson, J. L. (2003). *Tekst som partitur*. Doktoravhandling, Oslo: Universitetet i Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2012), *Eksempeloppgaver og tidligere gitte eksamensoppgaver for grunnskolen*. <http://eksempeloppgaver.udir.no/default.aspx?trinn=1&fag=1>.

Hentet: 12.06.2012 (Passord og brukernavn må innhentes fra Utdanningsdirektoratet)

Vedlegg

Vedlegg 1

Til elever som gikk ut av klasse d1 og d2 våren 2011

Mitt navn er Maja Lisa Lemjan, og jeg studerer til å bli lektor med mastergrad i nordiskdidaktikk på Universitetet i Oslo. Min veileder er professor Rita Hvistendahl. Jeg jobber som norsklærer på Engebråten skole og underviste klasse d1 og d2 i norsk fra høsten 2009 til sommeren 2011.

Temaet for masteroppgaven min er *elevintensjonen i fortellende elevtekster*. Jeg ønsker å finne ut av hvilken rolle intensjonen, altså det eleven har på hjertet, spiller for kvaliteten på teksten som helhet. Jeg ønsker å bruke noen av elevtekstene skrevet av klasse d1 og d2 som emner for mitt forskningsarbeid. Dette vil jeg gjøre gjennom analyse og tolkning av tekstene, og jeg ber derfor om tillatelse til å kunne bruke dem.

Alle elever er forbeholdt total anonymitet, og også skolen anonymiseres. Deltakerne kan trekke seg fra prosjektet når som helst dersom de ønsker det.

Det kreves aktivt samtykke fra elevene om elevtekstene skal kunne benyttes i forskning. Det betyr i dette tilfellet at jeg bare trenger tilbakemelding fra deg om du gir din tillatelse til bruk av ditt arbeid. En slik melding kan gis på nederste del av arket innen 1. april 2012.

En ferdig frankert konvolutt med adresse ligger vedlagt.

Med vennlig hilsen

Maja Lisa Lemjan

.....

Dersom du tillater at jeg bruker dine tekster, ber jeg deg krysse av å returnere denne slippen i den vedlagte konvolutten.

Jeg gir tillatelse til at mine tekster kan brukes i forskningen

Dato:

Underskrift: