

Harald Nilsen

På leiting etter tekstens implisitte lesar

Leserimpliserende signal i elevtekster fra
grunnskolen 7. - 9. klasse.

Avhandling for graden Doktor Artium
Institutt for anvendt språkvitenskap
Det historisk-filosofiske fakultet
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Trondheim 2000

FORORD

Selve arbeidsprosessen og det å være i mål med en doktorgradsavhandling er en erfaring som minner mye om et maratonløp. Om det siste har jeg mer enn en gang erfart hva det vil si å komme til de oppsatte drikkestasjonene. Det er en midlertidig opptur, en stimulans til å løpe videre. Liknende mentale stimulans har jeg hatt underveis med avhandlings-skrivingen gjennom den organiserte veiledningen med Jon Smidt. Det er vi to som har deltatt som best vet hvordan underveis-samtalene våre har fungert som prosess og blitt til et endelig resultat. Det mest fruktbare i samarbeidet har vært likeverdigheten Smidt har invitert til i veiledningsprosessen. Presis på samme måte som det er eget ansvar å komme i mål på et maratonløp, slik har det vært mitt eget ansvar å komme i mål med avhandlingen, og desto større er gleden over å være i mål. Jeg takker Jon for veiledningsøktene, for stimulans, for oppmuntring, og mest for oppøving i ansvarlighet.

Så er det de tilfeldige tilropene mellom drikkestasjonene; en slurk spesialsaft, en munnfull banan, et tilrop om at farten er bra, stilen fortsatt god nok. Liknende oppmuntringer har det også vært underveis med avhandlingen, oppmuntringer gitt som råd, som korreksjoner, men oftest som spørsmål. Samtalepartnere jeg spesielt vil nevne er mine kollegaer ved Høgskolen i Nesna, Jan-Birger Johansen, Erling Gården, Renee Waara, Johs. Tveita og seksjonskollegaer Helge Ridderstrøm og Inga Marie Haddal Holten. Den sist nevnte har vært en særdeles skarpsynt og velvillig leser og kritiker.

Det har vært givende å være deltaker i Skrive-PUFF-miljøet ved Institutt for anvendt språkvitenskap (IFAS), NTNU, Trondheim. I tidsrommet arbeidet med avhandlingen har pågått, har jeg hentet mye næring fra det miljøet. Det er flere likhetstrekk mellom forskningsprosjekter i dette miljøet og mitt arbeid: (i) det sosio-interaksjonistiske språksynet som teoretisk fundament, (ii) skrive- og tekstforskning i pedagogisk kontekst, og (iii) søking etter å forstå skrijving og tekstsaking i et samspillsperspektiv, som et dialogisk forhold mellom skriver og leser og kontekst. Jeg takker deltakerne i skrive-PUFF-miljøet¹ for kommentarer på avhandlings-sjangeren, og for diskusjonene jeg har vært med på og dermed fått et slags utsyn på forsker-rollen. Jeg nevner særskilt Lars Sigfred Evensen og Torlaug Løkensgard Hoel.

Implisert i prosessen med avhandlingen har min samboer Ewa vært. Trass i ikke-norsk språkbakgrunn og kultur har hun med sin analytiske gestalt vært en kritisk leser, og vært tilsvarende oppmuntrende og støttende.

¹ Skrive-PUFF er navnet på et forskningsteam i Trondheim som fra høsten 1989 deltok i prosjektet "Utvikling av skriftspråklig kompetanse", finansiert fra NAVF's Program for utdanningsforskning (se Evensen mfl. 1991).

Mine to sønner har, trass i den geografiske avstanden, vært mentale støttespillere i de mest slitsomme øktene.

Det empiriske materialet avhandlingen bygger på er hentet fra en ungdomsskole etter samtykke fra skolemyndighet og foresatte for elever i to 7. klasser, og med velvilje fra to lærere og rektor ved samme skolen. Jeg skylder stor takk både til elevene som står bak tekstene, og til de to lærerne og rektor som har vært hjelpende medaktører. Av diskresjonshensyn kan involverte parter ikke nevnes ved navn.

Schæffergården , Fondet for Dansk-Norsk Samarbejde, ga meg en ukes studieopphold til et påtenkt samarbeid med dansk grunnskole. Denne samarbeidstanken kommer ikke til syne i avhandlingen, dessverre. En beklagelig hending og et uheldig moment vanskeliggjorde et påtenkt sidespor. Min motytelse til fondet skal derfor komme i en artikkel senere. Inntil så lenge takker jeg Schæffergården for godt arbeidsopphold.

Desember 1999

Harald Nilsen

INNHold

FORORD	i
INNHOLDSFORTEGNELSE	iii
VEDLEGG	viii
INTRODUKSJON	1
DEL 1 KAPITTEL 1 - 4: IMPLISITT LESER i et praktisk, teoretisk og metodisk landskap	
1 PROBLEMSTILLING, BAKGRUNN OG FORSKNINGSFELT	
Innholdsreferat	6
1. 1 Innledning: hva - hvorfor - hvordan	7
1. 2 Problemstilling	10
1. 3 Bakgrunn for studien	11
1. 3. 1 Inspirasjon fra klasseromserfaringer	11
1. 3. 2 Inspirasjon fra norske arbeider	14
1. 3. 3 Inspirasjon fra teoretikere om skriving som interaksjon i skolekonteksten	15
1. 3. 4 Inspirasjon fra teori og empiri som gjelder tekst - leserproblematikken	17
2 IMPLISITT LESER OG TEORETISK PLATTFORM	
Innholdsreferat	24
2. 1 Begrepet implisitt leser	25
2. 2 Nystrands sosio-interaksjonistiske språksyn - en teori om hvordan mennesker deler viten via skriftlig tekst	29
2. 3 Gjensidighetsprinsippet innsatt i tekst og kontekst	32
2. 3. 1 Det tekstlige aspektet	32
2. 3. 2 Den sosiale og kulturelle konteksten	33
2. 3. 3 Den kognitive konteksten	34
2. 4 En analyseskisse der teori, empiri og forskningsmål møtes	36
3 EMPIRI - INNSAMLINGS-OG UTVALGSMETODE - KONTEKST	
Innholdsreferat	38
3. 1 Empirisk materiale og gyldighet	39

3. 2	Tekstbase - omfang	39
3. 3	Godkjennings- og innsamlingsprosedyre	40
3. 4	Fullstendig utvalgsprosedyre	41
3. 5	Elevbearselsene - muligheter og begrensninger	42
3. 6	Tekst og kontekst	43
3. 6. 1	Den situasjonelle konteksten	44
3. 6. 2	Den kulturelle konteksten	44
3. 6. 3	Den kognitive konteksten	45
3. 6. 4	Kontekst - et sammensatt begrep	45
3. 7	Oppgavetekstene (også kalt "lærertekster")	46
3. 7. 1	Årsprøve 7. klasse	47
3. 7. 2	Juleentamen 8. klasse	47
3. 7. 3	Årsprøve 8. klasse	47
3. 7. 4	Juleentamen 9. klasse	48
3. 7. 5	Påskentamen 9. klasse	48
4	ANALYSEGUIDE	
	Innholdsreferat	49
4. 1	Om begrepet analyse-guide	50
4. 2	Generelt om tekstanalyse som metode	50
4. 3	Implisitt leser - fra abstraksjon til konkretisering	52
4. 4	Hjelpfunksjoner til et analytisk grep for tekstens implisitte leser	54
4. 5	Leserimpliserende signal (LIS) presentert i en analyseguide	56
4. 6	LIS og relevans	65
4. 7	Relasjon mellom LIS og strukturen i analysekapitlene	66
DEL 2 KAPITTEL 5 - 11: IMPLISITT LESER i en tekstvirkelighet		
	Leseguide for analysekapitlene 5 - 11	67
5	(Del I): (FIKTIVE) PRIVATE BREV, 7. KLASSE	
5. 1	Oppgavetekst og skrivekontrakt	68
5. 2	Analyse	70
5. 2. 1	Metasignal	70
5. 2. 2	Innramming (begynnelse og slutt)	73

5. 2. 3 Global formstruktur	77
5. 2. 4 Mest om tekstenes <i>hva</i>	79
5. 2. 5 Tekst og overordnet perspektiv	85
5. 3 Sammendrag (Del I)	89
5 (Del II): (FIKTIVE) BREV, 7. OG 8. KLASSE; EN SAMMEN- LIKNING	
5. 4 Oppgavetekst og skrivekontrakt	92
5. 5 Om sammenlikningsaspektet	93
5. 6 Analyse (Aina)	93
5. 6. 1 Skriveroller og leseroller	93
5. 6. 2 Metasignal	93
5. 6. 3 Innramming (begynnelse og slutt)	94
5. 6. 4 Global formstruktur	94
5. 6. 5 Tekstens <i>hva</i>	95
5. 6. 6 Tekst og overordnet perspektiv	97
5. 7 Oppsummering - Ainas tekster, 7. og 8. klasse	97
5. 8 Analyse (Dora)	98
5. 8. 1 Skriveroller og leseroller	98
5. 8. 2 Metasignal	98
5. 8. 3 Innramming (begynnelse og slutt)	99
5. 8. 4 Global formstruktur	100
5. 8. 5 Tekst og overordnet perspektiv	100
5. 9 Oppsummering - Doras tekster, 7. og 8. klasse	102
5. 10 Sammendrag	102
6 FIKTIVE INTERVJU	
6. 1 Oppgavetekst og skrivekontrakt	103
6. 2 Intervju og skriveforbilder	104
6. 3 Analyse	107
6. 3. 1 Overskrift	107
6. 3. 2 Globale strukturer og omsluttende arrangement	107
6. 3. 3 Innramming (begynnelse og slutt)	108
6. 3. 4 Spørsmål og svarekvensene (tekstenes “stemmer”)	114
6. 4 Sammendrag	122
7 MODERNE EVENTYR ÷ HVA, HVORDAN, TIL HVEM?	

7. 1 Oppgavetekst og skrivekontrakt	125
7. 2 En eventyrplattform - finnes den?	126
7. 3 Analyse	129
7. 3. 1 Overskrift	129
7. 3. 2 Innramming (begynnelse og slutt)''	131
7. 3. 3 Tekstenes dominante "stemmer"	136
7. 4 Sammendrag	143
8 FEM ELEVER FORTELLER OM ...	
8. 1 Oppgavetekst og skrivekontrakt	146
8. 2 Skrivning og skriveforbilder?	148
8. 3 Analyse	150
8. 3. 1 Overskrift	150
8. 3. 2 Innledning	151
8. 3. 3 Heltekstanalyse - hva og hvordan	158
8. 4 Sammendrag	168
9 KRIM OG GRØSS	
9. 1 Oppgavetekst og skrivekontrakt	170
9. 2 En plattform for krim og grøss - finnes den?	171
9. 3 Analyse	174
9. 3. 1 Overskrift	174
9. 3. 2 Overskrift og innledning	175
9. 3. 3 Heltekstanalyse (tekstenes "stemmer")	182
9. 4 Sammendrag	192
10 1. KAPITTEL I BOK	
10. 1 Oppgavetekst og skrivekontrakt	196
10. 2 Skrivning og skriveforbilder?	197
10. 3 Analyse	198
10. 3. 1 Overskrift	198
10. 3. 2 Innledning	198
10. 3. 3 Heltekstanalyse (tekstenes "stemmer")	204
10. 4 Sammendrag	218
11 DEN 'EGENTLIGE' FORTELLINGEN	
11. 1 Mulig begrunnelse for valg av oppgave	223

11. 2 Oppgavetekst og skrivekontrakt	223
11. 3 Om sjangeren fortelling	225
11. 4 Analyse	226
11. 4. 1 Overskrift	226
11. 4. 2 Global formstruktur	226
11. 4. 3 Global temastruktur	228
11. 4. 4 Tekstenes dominante “stemmer”	235
11. 5 Sammendrag	246

DEL 3 KAPITTEL 12: IMPLISITT LESER - og hva så?

12 OPPSUMMERING OG HVA SÅ?

Innholdsreferat	251
12. 1 Forskningsmål og relevans	252
12. 2 Metode og validitet	253
12. 2. 1 Kommentarer til elevtekst-materialet	253
12. 2. 2 Analysemetoden	253
12. 3 Et “ansikt” for tekstens implisitte leser?	254
12. 3. 1 Kategorier av leserimpliserende signal	255
12. 3. 2 Et “ansikt” for tekstens implisitte leser	255
12. 3. 3 Stemmemangfold - anarki eller ressurs?	256
12. 4 Hva så ...?	258
12. 4. 1 Forskningsarbeidets “Hva så...?” framoverrettet	259
12. 5 Og så ...	

VEDLEGG (nummerert fra 1 - 43)

- 1 Søknad om utlevering av tekstmateriale
- 2 Svarbrev på søknad om utlevering av tekstmateriale
- 3 Oppgavetekst - årsprøve 7. klasse
- 4 Oppgavetekst - juletentamen 8. klasse
- 5 Oppgavetekst - årsprøve 8. klasse
- 6 Oppgavetekst - juletentamen 9. klasse
- 7 Oppgavetekst - påsketentamen 9. klasse

VEDLEGG 8 - 13: BREVTEKSTER; KAPITTEL 5

- 8 Aina - 7. klasse
- 9 Bernt - 7. klasse

- 10 Dora - 7. klasse
- 11 Eva - 7. klasse
- 12 Aina - 8. klasse
- 13 Dora - 8. klasse

VEDLEGG 14 - 17: INTERVJUTEKSTER; KAPITTEL 6

- 14 Gunnar - 7. klasse
- 15 Heidi - 7. klasse
- 16 Inge - 7. klasse
- 17 Jon - 7. klasse

VEDLEGG 18 - 21: EVENTYRTEKSTER; KAPITTEL 7

- 18 Karen - 7. klasse
- 19 Frank - 7. klasse
- 20 Carl - 7. klasse
- 21 Liv - 7. klasse

VEDLEGG 22 - 26: FORTELL OM ET BARN [...]; KAPITTEL 8

- 22 Heidi - 8. klasse
- 23 Karen - 8. klasse
- 24 Frank - 8. klasse
- 25 Eva - 8. klasse
- 26 Liv - 8. klasse

VEDLEGG 27 - 31: KRIM-/GRØSSERTEKSTER; KAPITTEL 9

- 27 Karen - 8. klasse
- 28 Carl - 8. klasse
- 29 Bernt - 8. klasse
- 30 Frank - 8. klasse
- 31 Eva - 8. klasse

VEDLEGG 32 - 37: 1. KAPITTEL BOK; KAPITTEL 10

- 32 Inge - 9. klasse
- 33 Aina - 9. klasse
- 35 Frank - 9. klasse
- 36 Liv - 9. klasse
- 37 Carl - 9. klasse

VEDLEGG 38 - 43: DEN "EGENTLIGE" FORTELLINGEN; KAPITTEL 11

- 38 Heidi - 9. klasse
- 39 Frank - 9. klasse
- 40 Eva - 9. klasse
- 41 Dora - 9. klasse
- 42 Karen - 9. klasse
- 43 Jon - 9. klasse

INTRODUKSJON

Innspill fra skolehverdagen

For en del år tilbake var jeg norsklærer i en 8. klasse. På min muntlige kommentar på en oppgave Heidi satt og skrev, returnerte hun følgende (muntlige) replikk: "Det er ingen som leser det, likevel". Denne episoden har mye felles med en annen episode der 9. klassingen Mads gav meg en "hemmelig" tekst med den muntlige guidingen: "Denne må du ta med deg hjem og lese". Episodene med Heidi og Mads har fått relativt stor oppmerksomhet tidlig i avhandlingen, og har vært incitament for problemstillingen på forsiden: *På leiting etter tekstens implisitte leser.*

Før problemstillingen presenteres nærmere er det relevant å understreke følgende: Ovenfor antydes to syn som jeg tolker som svar elevene gav på skrivesituasjoner de var i. I avhandlingen har de to replikkene fått status som svar som ba om spørsmål som har med kommunikasjon og med relasjoner å gjøre: (i) hva er innholdet i relasjonen mellom teksters form og innhold og konteksten skrivehandlingen utfolder seg i, og (ii) hva er innholdet i relasjonen mellom tekst og tekstens leser; tekstens medspiller eller medskaper? Både Mads' replikk "ta med hjem" og Heidis "ingen som leser det, likevel" sa noe om forestillinger elever kan ha om forholdet mellom tekst og leser og situasjonen som omgir skrivehandlingen.

Elevene hadde svaret - hva ble mitt endelige spørsmål? Undersøkelsen har landet på følgende: Hvem henvender tekstene (skolestilene) seg til som elevene komponerer? Spørsmålet kan synes irrelevant etter som vi vet at i skolesammenheng er læreren så å si alltid den som leser tekstene. Men hva så med Heidi som følte hun hadde *ingen* leser? Replikken hennes kalte på et mer nyansert syn på sammenhengen mellom tekst og leser og situasjon. Og tilsvarende med Mads som ba om en *hjemmeleser* for sin tekst.

Heidis og Mads' svar var ansats til det som har fått størst plass i avhandlingen; syv analysekapitler med inngående analyse av 36 elevtekster skrevet i en bestemt, kjent setting. Forenklet sagt handler analysekapitlene om relasjonene mellom tekst, leser og kontekst, og med fokus på tekstens implisitte leser.

Implisitt leser

Termen implisitt leser vikles ut etter et slags spiralprinsipp, først her i introduksjonen, deretter i kapittel 2 og 4 innen begrepet opptrer som bindemiddel i og mellom analysekapitlene 5 - 11. Termen implisitt forklares i *Bokmålsordboka* (1993) med "indirekte angitt", "underforstått", og verbformen implisere defineres som "vikle inn i", "blande inn". Rett oversatt skulle da begrepet implisitt leser kunne omsettes med "underforstått leser" eller "leseren som er viklet inn i teksten". Utgangspunktet mitt har vært Iser's introduksjon av implisitt leser i boka *The Implied Reader* (Iser 1974, i avh. 2. 1). Chambers (1990) synes å

ville sette likhetstegn mellom implisitt leser og “lesaren i boka”(s. 23).² Supplement til begrepet implisitt leser kan være “implisitt leserrolle” (Larsen og Stegane 1981:20) (om andre beslektete begrep, se avh. 2. 1).

Som drøftingstema er begrepet implisitt leser og beslektete begrep virksomme først og fremst i teorier som gjelder samspillet mellom leser og litterære tekster. Mange av teoretikerne som nevnes i avhandlingen, har tilhørighet til Reader – response kritikken eller resepsjons-estetikken.³

Begrepet implisitt leser skal jeg introdusere metaforisk. Skrevne tekster er satt sammen av språklige elementer i bestemte mønstre - tekstlige koder (Iser 1980, Eco 1981) eller tekstlige spilleregler (Eco 1994).⁴ Forstått som spilleregler kan en tekst sammenliknes med et hvilket som helst annet spill, for eksempel amerikansk fotball. En tilfeldig publikummer til dette ballspillet må forutsettes å ha en bestemt erfaring for å kunne "lese" spillet, som vi sier. En publikummer som leser spillet, er fiktivt til stede som deltaker i spillet, deltar som rollespiller (“modellspiller”) på en slik måte at spillet og publikummen tilfører hverandre mening. Liknende samspill er det mellom scene og sal i for eksempel en teaterforestilling der spillet på scenen forutsetter et publikum som deltar imaginært (lar seg implisere) som medskaper til spillet. Ballspillet og teaterforestillingens imaginære (modellerte) publikum mener jeg kan kalles et implisitt publikum. Bildet fra ballspillet og teateret kan overføres til det samspillet som foregår mellom tekst og leser. En tekst er avhengig av en leser; for at teksten skal få mening forutsettes en leser som møter teksten på den måten den “ber om” å bli møtt. Teksten forventer eller ber om en lese måte, en implisitt leserrolle. En slik leserrolle er det Iser kaller implisitt leser, og Eco modelleser.

Implisitt leser og pragmatisk kriterium

Gjennom hverdagskunnskap og forskningsbasert kunnskap vet vi en god del om skriving i skolen; om prosesser, hva elever skriver, hvordan de skriver, og hvem de skriver til. Men i nesten alle sammenhenger gjelder det at kunnskap kaller på ny kunnskap, og her er det arbeidet mitt kommer inn som refleksjon omkring interaksjonen tekst - leser, spesifisert i problemstillingen “på leiting etter tekstens implisitte leser”. Jeg kjenner ikke til at eksakt den problemstillingen har vært rettet mot og utprøvd empirisk i forhold til elevtekster.

² Chambers` artikkel (1990) ble trykt første gang i *Signal* nr. 23, 1977

³ Jeg problematiserer ikke et eventuelt skille mellom reader-response kritikken og resepsjonsforskningen. Representanter for reader-response retningen – for eksempel Riffaterre, Iser, Fish (i: Tompkins, red. 1980) – nevnes også i en antologi om resepsjonsforskningen (i: Olsen og Kelstrup, red. 1996). Andre tekst – lesereksponenter som refereres i avhandlingen er Booth, Gibson, Prince, Culler, Chamber og Eco (se avh. 2.1).

⁴ Eco 1994 er norsk omsetting av *Six Walks in the Fictional Woods* (1993).

Å komme til en avklaring på og synliggjøring av begrepet implisitt leser har vært en analytisk utfordring. Forskningsstrategien, veien til målet, har gitt mye innsikt i hva elever GJØR når de komponerer tekster. Innsikten må kunne bli en tenke- og handlingsressurs for lærere som er opptatt av tekster som samhandling mellom skrivere og lesere, og lærere som vil involvere seg i et større spekter av måter å evaluere på. Anson sier poengtert om liknende: “[...] we must begin to think of response as part of the social and interpersonal dynamics of the classroom community. Our focus must therefore widen to include all that surrounds the texts we read, write and discuss - ”(Anson 1989:333).

Metodisk grep og avhandlingens indre logikk

Det metodiske grepet danner basis for strukturen i avhandlingen. Larsson (1993) skriver at strukturen, vitenskapsarbeidets “interne logikk”, er et viktig kriterium for kvaliteten i kvalitative studier. Han spesifiserer denne logikken som harmoni mellom problemstilling, datainnsamling og analyseteknikk. I eget arbeid stiller jeg opp som nødvendige aspekt i den indre logikken: (i) Problemstilling, (ii) forskers førforståelse, (iii) forskningsfelt, (iv) teoritilknytning, (v) empirisk materiale, (vi) analysemetode, (vii) tekstanalyse og (viii) sammenfatning. Punktene (i) - (viii) er plassert i avhandlingen i den rekkefølgen de står her. Dette speiler imidlertid ikke rekkefølgen de ulike momentene har i selve forskningsprosessen. Den prosessen må en heller tenke seg som en pro- og retrospektiv prosess, det Lahdenperä (1997) kaller “en skapande och cirkulär process”.

Oppbygging av avhandlingen

Avhandlingens 12 kapitler er ordnet i tre hoveddeler der kapitlene 1 - 4 utgjør første del, kapitlene 5 - 11 andre del, og kapittel 12 som er oppsummering. Med et mulig unntak av kapittel 3 som er rein beskrivelse av tekstmaterialet, utvalgsprosedyre og kontekstbeskrivelse, er begrepet *implisittleser* den røde tråden i alle kapitlene, og bindemiddel mellom kapitlene. I de fire første kapitlene presenteres implisitt leser i et praktisk, teoretisk og metodisk landskap. Kapitlene 5 – 11, analyser av ulike teksttyper, viser hvordan begrepet implisitt leser manifesterer seg i signal tekstene sender ut (jf. analyseguide, 4. 5). Avhandlingens fire første kapitler har alle et innholdsreferat fremst, mens analysekapitlene har sammendrag i egne avsnitt sist i hvert kapittel (om strukturen i analysekapitlene, se innledning på Del 2).

DEL 1

KAPITTEL 1 - 4

IMPLISITT LESER
i et praktisk, teoretisk
og metodisk landskap

Understanding the full logic of writing development often requires figuring in readers, without whom revealing patterns are not always evident (Nystrand 1990).

KAPITTEL 1

PROBLEMSTILLING, BAKGRUNN OG FORSKNINGSFELT

Innholdsreferat

Avsnitt 1. 1 presenterer forskningsproblemet, siktemålet og empirien i et fugleperspektiv. Spesifikt omtales de sentrale begrepene tekst og kontekst. Avsnitt 1. 2 spesifiserer problemstillingen, og stiller opp i tre punkt fundamentet eller byggesteinene for problemstillingen. Avsnitt 1. 3 vikler ut erfaringer som på ulike måter har vært inspirasjon og bakteppe for problemstillingen i arbeidet. Avsnittet er ordnet i fire underavsnitt: 1. 3. 1 presenterer klasseromserfaringer som på en bestemt måte satte fokus på tekst, situasjon og leser. 1. 3. 2 refererer til norske forskningsarbeider om skriving og skriveprosesser i ulike skoleslag. I samme avsnittet vises til fagbøker som også har gitt tilfang til førforståelse av arbeidet. 1. 3. 3 presenterer teoretikere som framhever skriving som samhandling og som sosiale prosesser, her spesifikt i en skolediskurs. Avsnitt 1. 3. 4 presenterer i historisk-kronologisk rekkefølge personer og forskningsarbeider som har hatt betydning som bakteppe og som “input” både for problemstillingen og for analysearbeidet.

1.1 Innledning: hva - hvorfor - hvordan

Avhandlingen skal handle om forskning på en bestemt type skrivepraksis, såkalt "stil"-skrivning som prøve i grunnskolens 7. - 9. trinn (8. - 10.).⁵ Med prøve menes en skrivesituasjon der tekstene dokumenterer en skriveferdighet som skal evalueres. Det å skrive stil er en så sentral skrivehandling, i alle høve i de øverste klassene i grunnskolen, at det nærmest gir norskfaget en identitet, og objektiverer en vesentlig side av faget som ferdighet i å komponere stiler.⁶ Siktemålet med dette forskningsarbeidet er å løfte opp i dagen, belyse og prøve å skaffe mer innsikt i det elever gjør *i og med* sine tekster ut fra synet på tekst som kommunikasjon, altså tekster som et medium for samhandling, "an exchange of meaning" (Nystrand 1989:74). Jo bedre vi forstår hvordan skrivning fungerer, desto klokere kan vi kontrollere valg vi står overfor når vi skriver (fritt omsatt etter Bazerman 1988:9). Kommunikasjon har framskutt plass i fagsynet som speiles under "Norsk" både i *Mønsterplan for grunnskolen* (M 87:129f.) og i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L 97).⁷ "Språket er eit medium som ligg mellom menneske, [...]. Språk blir lært interaktivt gjennom aktivitetar mellom menneske. Å lære språk er blant dei mest sosiale av alle menneskelege fenomen" (L 97:113).

Konkret tar jeg for meg 36 elevtekster som fordeler seg på mer eller mindre tydelig atskilte teksttyper (se kap. 3). Bak tekstmaterialet står tolv elever; tekstleverandører. Valg av tekstleverandører, tekstmateriale og en ytre sett kjent skrivesituasjon (situasjonell kontekst) tilbyr et forskningslandskap som, relativt sett, er oversiktlig i betydningen at det er mulig å få analytisk-vitenskapelig grep på. Det spesifikt nye i arbeidet er at problemstillingen tekst - implisitt leser prøves ut på skolearenaen på tekster som er hentet fra autentiske (ikke-eksperimentelle) skrivesituasjoner. Denne måten å perspektivere skoleskriving på betyr, etter min mening, å gi en underestimert skrivepraksis en annen status enn å være "bare" elevtekster. Det analytiske grepet - *en tekst – leser - kontekstfundert analysestrategi* - kan gi ny og interessant kunnskap om tekster skrevet i en kjent kontekst. Et grunnleggende ståsted for meg er at ny

⁵ Det som inntil 1997 var grunnskolens 7. – 9. trinn er etter det nye *Læreplanverket* (L97) 8. – 10. trinn.

⁶ Skolestil forklares i *Bokmålsordboka* (1993) som: "skriftlig framstilling av et emne". Skolestil har vært brukt som et samforstått begrep mellom lærere og elever, mellom skole og hjem og lærere imellom (jf. "felleseiet" "stilbok"). Som offisiell benevnelse forekommer begrepet verken i *Mønsterplanen for grunnskolen* eller i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Berge (1988) foreslår skolestilen som egen sjanger, og hevder (med visse forbehold) at "genren" *skolestil* har blitt en egen institusjon" (s. 137). Vagle mfl. (1993:195) bruker betegnelsen "tradisjonell skolestil" om fortellende tekster, en forståingsmåte som likner på Ongstads "den skoleegne representasjons-sjangeren *stil* (1996:18). (Jf. "stil" i mer generell betydning av ordet, note i 1.3.1.)

⁷ I visse sammenhenger refereres det i avhandlingen både til *Mønsterplanen for grunnskolen* (heretter M 87), og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (heretter L 97). Dobbeltreferansen forklares med at M 87 var planen som gjaldt for mine tekstleverandører, men den nye (L 97) kommer ut mens arbeidet med avhandlingen pågår.

kunnskap er en forutsetning for å kunne stille nye og adekvate spørsmål, for eksempel følgende: Hvilke erfaringer speiler tekstene, hva slags perspektiv avdekker de? ⁸ Hvor henter elevene sine skriveforbilder, hvem viser de seg fram *som og for* gjennom det de skriver? I forhold til de viktige funksjonene tekst og kontekst har i mitt arbeid, skal jeg referere kort til noen teoretikers syn på tekst og kontekst.

Tekst

Nystrand, en hovedarkitekt bak det sosio-interaksjonistiske språksynet, sier om tekstens funksjon at den er en sosial mekanisme som etablerer og holder oppe gjensidighet (*reciprocity*) og delt forståelse mellom deltakere i et språkfelleskap (1986: kap. 2 og 3 og 1989). Tydeligst understreker Nystrand tekstens status og funksjon i en såkalt gjensidighetsbasert tekstgrammatikk (*reciprocity-based text grammar*, 1986:71f., se avh. 2. 2 og 2. 3).

Mens Nystrand primært ser på teksten som møtested for samhandling mellom skriver og leser, gir litteraturteoretikeren Eco teksten en slags effektstatus idet han åpner for forestillingen om at tekster har "modellerende" eller "portretterende" effekt (se avh. 2. 1): "We have to respect the text, not the author as person so-and-so" (Eco 1992a: 66).

Begrepsparet tekst - leser er sentralt også hos Iser (1974). Iser gir til kjenne lesers forutsetninger for realisering av teksten samtidig som han poengterer tekstens regulerende effekt (*schematized views*, s. 274) på leseren.

Nystrands sosio-interaksjonistiske språksyn underforstår primært relasjonen skriver - leser, og det samme gjør Rommetveits dialogisk baserte kommunikasjonsmodell ⁹ For problemstillingen i mitt arbeid bruker jeg konsekvent begrepsparet tekst - leser siden tekster er det materialet analysen primært forholder seg til.

Kontekst

Goodwin og Duranti (1992) gir en definisjon som jeg mener mange beslektete forståinger av kontekst kan forankres i:

⁸ *Erfaring*: "tolket opplevelse" (Danielsen 1996:26). En må anta at definisjonen ikke bare dekker levde, direkte erfaringer, men også språklig formidlete erfaringer, det en kan kalle indirekte erfaringer.

Perspektiv: forklares i *Bokmålsordboka* (1993) som "den måten noe tar seg ut på fra et bestemt sted". For "sted" bruker *Nynorskordboka* (1993) "synsstad", "synsvinkel". Skrivets perspektiv forklarer Smidt (1996:29) med "(...) hvordan skriveren plasserer seg i forhold til leseren, hvem han eller hun snakker som i teksten". Denne forståelsen likner på "tolkningsposisjon" (Løkensgard Hoel 1997:37f.). Perspektiv er sentrale begrep både i Nystrands sosio-interaksjonistiske språketeori (1986) og i Rommetveits dialogisk baserte kommunikasjonsmodell (1974 og 1992).

⁹ Nystrands syn på mening som forhandling og samhandling (*reciprocity principle*) har hentet inspirasjon fra Rommetveits dialogiske kommunikasjonsmodell, jf. for eksempel paradigmet om komplementaritet: "We are writing on the premises of the reader, reading on the premises of the writer, (...)" (1974:63), jf. "gjensidig tilpassning av perspektiv" mellom deltakere i kommunikasjon (Rommetveit 1992:23).

The context is thus a frame (Goffman 1974) that surrounds the event being examined and provides resources for its appropriate interpretation: [...] The notion of context thus involves a fundamental juxtaposition of two entities: (1) a focal event; and (2) a field of action within which that event is embedded". [...] From this perspective the relationship between focal event and context is much like that between 'organism' and 'environment' (Goodwin og Duranti 1992: 3 - 4).

Goodwin og Durantis kontekstdefinisjon fanger opp både (i) selve samhandlings-situasjonen for kommunikasjon, "den totale rammen teksten utfolder seg i" (Halliday 1998: 69),¹⁰ og (ii) den abstrakte konteksten, kommunikanter "fortolkningsbakgrunn" (Hundeide 1985:306). I analysekapitlene låner jeg gjentatte ganger begrepsparet "tilblivelses- eller produksjons-kontekst" og "brukskontekst" etter Nystrands *context of production* og *context of use* (1986: 45f., jf. Chin 1994:445f.) (mer om kontekst i avh. 2. 3 og 3. 6).

Tekstanalyse med basis i et tekst - leser - kontekstperspektiv kommer til å gi en del svar, men vil helst være inngangsbillett til nye spørsmål. Dette siste, hva er relevante spørsmål for innsikt analysen kan vise til, kommer jeg tilbake til i sluttkapitlet. Tekst - leserperspektivet vil sikkert avdekke noe vesentlig om den sosiale og kulturelle skoleverdenen elevene er i, og åpne for nye måter å forholde seg til elevtekster og til skoleskrive-situasjoner på.

1. 2 *Problemstilling*

Den tydeligste drivkraften bak forskningsarbeidet er intensjonen om å skaffe til veie kunnskap om hva elever GJØR i tekster som er forfattet i en bestemt, kjent setting i skolen - "stil"-skrivning som prøve. Nærmere bestemt gjelder problemstillingen *relasjoner* mellom tekst og leser og kontekst, en problemstilling som spisses i formuleringen: På leiting etter tekstens implisitte leser. En annen måte å uttrykke samme problemstillingen på kan være: På leiting etter tekstens forhandlingspartner. Det er viktig å understreke at problemstillingen ikke prioriterer spørsmål *om* eller *hvor godt* tekstene kommuniserer, men *hvem* de kommuniserer med, eller eventuelt også *hvem* de ikke kommuniserer med. Fundamentet for problemstillingen har vært: (i) Et empirisk materiale, (ii) en teoriplattform for meningskonstruksjon, og (iii) en analysestrategi:

- (i) Et tekstkorpus med elevtekster er primærkilde, og oppgavetekstene og konteksten sekundærkilde til innsikt i problemstillingen.

Analyse-enhet: tekster og situasjonell kontekst (avh. kap. 3).

- (ii) Tekstens mening blir til i interaksjon mellom tekst og leser i en

¹⁰ Halliday (1998) til norsk fra Halliday og Hasan (1985): *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.*

kontekst - i et sosialt og kulturelt fundert "diskurs-felleskap".¹¹

Prinsipp for meningskonstruksjon: interaksjon (avh. kap. 2).¹²

(iii) Implisitt leser er et begrep som forutsettes å kunne operasjonaliseres som interaktive signal i tekstene - i avhandlingen kalt *leserimpliserende signal* (avh. kap. 4).

1.3 Bakgrunn for studien

1.3.1 Inspirasjon fra klasseromserfaringer:

I forskningsrapporten *The Development of Writing Abilities (11 - 18)* (Britton mfl. 1975) står følgende:

Lærere har mange grunner til å være interesserte i skriveprosesser. Deres involvering i deres elevers læreprosesser krever at de forstår ikke bare *hva* som skrives, men også *hvilke mekanismer* som holder skrivingen i gang (s. 75).¹³

Med lang praksis som norsklærer i en ungdomsskole er jeg en av lærerne Britton henvender seg til. Arbeid i klasserommet har gitt mange erfaringer med unge mennesker som skriver. En bestemt hending gjorde at jeg kom til å stille en del spørsmål om det å skrive "stil". Hva handler det om *egentlig*, sett fra elevens synsvinkel? Har elevene i tankene *hvem* de skriver til? Eller - uavhengig av tanke på eventuell mottaker - kan den ferdige teksten avsløre hvem som forutsettes å være dens leser? Hendingen - nevnt i "Introduksjon" - som initierte spørsmålene var denne: 8. klassingen Heidi sitter på skolen og skriver et tenkt intervju, og på en kort veiledning fra meg svarer hun: *Det er ingen som leser det, likevel*. Denne ytringen tilbød et perspektiv på relasjonen mellom teksten hun satt med, tekstens faktiske leser, og situasjonen skrivingen foregikk i.

Noe av det Heidi formidlet gjennom ytringen var sin forestilling om at klasserommet ikke var den rette arenaen for hennes skriveprosjekt, og at læreren ikke var relevant eller autentisk leser, og følgelig hadde intervjuet i elevens bevissthet *ingen* leser. Ytringen tydet altså på at hun søkte en annen kontekst enn klasserommet for sitt skriveforetak. La oss stanse

¹¹ *Discourse communities*: (Faigley mfl. 1985:12, Freedman mfl. 1987:3), jf. "forhandlingsrom" (Åm Vatn 1998:207).

¹² Språklig kommunikasjon (meningsskaping) stiller Evensen opp som samspill mellom to dimensjoner; interaksjonsdimensjonen (den dyadiske interaksjonen) og konvensjonsdimensjonen (sosiale og kulturelle rammer interaksjonen er omgitt av) (se avh. 2. 4).

¹³ Se liknende hos Bazerman: "What is the fundamental goal of the study of writing?" (...) "How does writing work?" (1988:9).

opp ved dette siste, skrivehending og kontekst. Åpenbart er det slik at med replikken "Det er ingen som leser det, likevel" la Heidi på sin tekst et perspektiv som vevde den inn i en større sammenheng. For sjangeren intervju forestilte hun seg et annet sceneri enn klasserommet.

Oppgaveteksten Heidi svarte på var: "Lag et intervju med en person du kjenner". Trass i mangel på faktisk intervjuobjekt, og trass i forestillingen om ikke å ha leser skrev Heidi, for hun kjente kontrakten for situasjonen, at *noe* må en skrive. Spørsmålene mine i etterkant av episoden er: Når Heidi og sikkert andre elever skriver med følelse av å mangle leser - hvem henvender tekstene seg til, likevel? Spørsmålet kan besvares ut fra: (i) synet på skoleskriving som en sosial, kontraktbasert handling,¹⁴ og (ii) at den skrevne teksten forutsetter en leser (jf. Eco 1981 om teksten som: "cooperatively generated by the addressee"). Britton mfl. (1975, se avh. 1. 3. 5) skriver at tilpasning til et lesepublikum er en udiskutabel følge av den sosiale kontrakten som ligger i all språkbruk. I dette perspektivet må en altså forutsette at uavhengig av hvilke forestillinger skriveren Heidi måtte ha om lesere, vil i alle hove teksten ha et "utseende" - ulike grader av leselighet¹⁵ - som gjør den aktualiserbar for noen (jf. "noen" med "usynlig publikum", Britton mfl. 1975:59, "potensiell leser", Cooper 1982:106, "uspesifisert leser", Gundlach 1982:133).

Relasjonen tekst - leser - kontekst er fokus også i en erfaring jeg hadde med 9. klassingen Mads som på juleentamen i norsk leverte en sakligpreget drøftings-oppgave, og samtidig en sammenkneppet lapp med følgende muntlige guiding: *Denne må du ta med deg hjem og lese.* Jeg gjorde som eleven sa. På lappen var skrevet et reflektert, undrende, personlig dikt med overskrift "Lyng og hår", og det var et uvanlig dikt i betydningen at det avvek mye fra mine forestillinger om elevskrivning.

Diktet og den dikterte lesesituasjonen satte fokus på relasjonen mellom elev og lærer, mellom tekst og leser, og mellom tekst og kontekst. La oss forsøksvis analysere relasjonen elev - lærer fra elevens perspektiv. Den saklige besvarelsen var trygg skriving i betydningen å representere en kollektiv skoleskrivenorm, og svarte altså til kontrakten for en sosial, konvensjonell skrivehandling (jf. Berge 1988:54, Evensen 1997b). I et tekst - kontekst-perspektiv tilpasset eleven saksoppgaven til skolekonteksten, og den situasjonen inkluderte læreren i en autorisert evaluator-rolle. Å tilpasse skrivehandling til situasjon handlet mye om

¹⁴ *Kontrakt* i denne konteksten kan knyttes til det såkalte "gjensidighetsprinsippet" (Nystrand 1986, jf. avh. 2.2 og 2.3). Kommunikasjon som en kontraktbasert hending kjenner en igjen hos Rommetvei: "(...) we have therefore to inquire into what kind of contract has been established between the two participants in that particular act of communication" (1974:25).

¹⁵ Teksters "leselighet" (*readability*) (Nystrand 1985, kap. 5) kan sammenliknes med teksters spilleregler eller tekststrategier (Eco 1994:20, 27) eller "interaksjonsstrategier som også involverer leserne" (Eco 1992b:67).

å gi teksten en konvensjonell "stil".¹⁶ Hva så med "annerledesteksten" - diktet? Eleven visste at *det* ikke var svar på kontrakten om tema og sjangrer som var spesifisert på oppgavesettet til prøven, og anviste derfor en ikke-"skolsk" brukskontekst (merk: "ta med hjem"). I episoden lå noe som kanskje hadde med min leserrolle å gjøre. For eksempel at siden "Lyng og hår" representerte avvik fra ritualisert skoleskriving,¹⁷ forutsatte diktet en leser i en annen rolle enn lærers evaluator-rolle. Denne "andre-rollen" kan stå som eksempel på tekstens implisitte leser, og representerer en *måte* teksten ber om å bli møtt på (jf. Ecos "modelleser" som matcher spillet teksten inviterer til).

Jeg kom etterpå til å bruke episodene med Heidi og Mads som et spill for skoleskriving generelt, og for min lærerrolle spesielt. Deres replikker initierte perspektivforskyvning i mitt syn på skoleskriving. Som et supplement til det allment kjente skoleperspektivet som setter elevenes formalspråklige ferdigheter i sentrum, ble forholdet mellom skriver og leser, eller rettere mellom tekst og leser, initiert som tema på en ny måte, for å repetere: Mads tilpasset den ene teksten til skolekonteksten og til læreren som evaluator, og for den andre teksten ba han om en ikke-"skolsk" kontekst som impliserte lærerleser i en ikke-evaluerende rolle. Heidi forestilte seg en ikke-"skolsk" kontekst for sin tekst, og den konteksten impliserte et lesepublikum som eleven forestilte seg ikke var lærerleser. Episodene var et sterkt incitament til å søke mer forståing av skoleskriving som uttrykk for meningsformidling og samhandling, og særlig dette: hva kan de skrevne tekstene fortelle om innholdet i relasjonen tekst - leser - situasjon?

1. 3. 2 Inspirasjon fra norske arbeider:

I 1991 kom *Rapport nr. 1* fra prosjektet Utvikling av skriftspråklig kompetanse - Skrive-PUFF (Evensen mfl.). Rapporten beskriver forskningsprosjekter som angår skriving og skriveprosesser i pedagogisk sammenheng i ulike skoleslag. Når disse prosjektene plasseres i avhandlingen under avsnittet "Bakgrunn for studien" og ikke under avsnittet 1. 3. 4 om mottakerrettet forskning, skyldes det at de har problemstillinger som ikke direkte likner på det i mitt arbeid. Men prosjektene som presenteres, og signalene som legges ut framover har vært inspirerende bakteppe for min problemstilling. Det er forskning som betrakter eleven og den

¹⁶ Om "stil" i konteksten skolestil, se note i 1. 1. Mer generelt er stil betegnelse for "skrivemåte", "uttrykksmåte", "kunstnerisk form" (*Bokmålsordboka*, 1993). Skei (1992:96) forklarer stil som "en måte å skrive på", Chambers (1990:26, 29) "måten ein forfattar brukar språket", også kalt tekstens "røyst". Eco (1994:27) bruker "fortellertekniske strategier", "stemme". Engdahl (1994:14) kaller stil for "fina skiftningar i talrösten". Engdahl (som Chamber og Eco) kopler altså stil til stemme/røyst (jf. "prøve ut ulike stemmer og roller", Gundlach 1982:140, og å "snakke som" i teksten, Smidt 1996:29).

¹⁷ Denne typen tekst i skolekonteksten svarer til det Evensen ville kalle tekst som ligger i "konvensjonalitetens randsone" (i foredrag 1997).

skrevne teksten som en viktig ressurs, forskning som er praksis-orientert, og forskningsmodeller som er samspillsorienterte i betydningen at de integrerer elev, kontekst, skriftlige prosesser og ferdige, skrevne tekster (*Rapport nr. 1*: 81 - 87 og 95 - 98).

Noe inspirasjon til å vikle ut tekst - leser-perspektivet har jeg fått gjennom nyere bøker om skriving i skolen. Inspirasjonen har kommet gjennom de tilnærmingene disse bøkene gjør til det en kan kalle et tekst - mottakerperspektiv.

Skjelbred, D. (1992): *Elevens tekst* problematiserer tekstens kommunikasjonsnivå i perspektivet: "Viser eleven mottakerbevissthet?", og "Har hun/han sans for leserens behov?" (Jf. "audience accomodate"/"audience addressed", avh.1. 3. 4). Det mest interessante for mitt arbeid er et avsnitt om kontekstavhengig og kontekstuavhengig språk der det eksemplifiseres hvordan enkelte tekster forutsetter (jf. *impliserer*) bestemte leseerfaringer for å kunne bli forstått (s. 21).

Mehlum, A. (1994): *Skriveundervisning* presenterer begrepene "mottakerhjelp" og "mottakerprofil". "Mottakerhjelp" betyr å gi skriveren en faktisk leser eller en forestilt leser "å komme på skrivefot med", altså skriving på mottakers premisser ("audience addressed"). "Mottakerprofil", som er mest interessant for mitt arbeid, bruker Mehlum om egenskaper lærers oppgavetekster har til å styre eller forme elevenes lesemåte (kontrakt om hvordan oppgavene skal løses). Det er likhet mellom Mehlums tenking om oppgaveteksters kontraktfunksjon og problematisering som gjelder andre teksttypers (f.eks. elevtekster) guidende, modellerende funksjon ("audience invoked", se 1. 3. 4). Mottakerprofil mener jeg har *det* felles med implisitt leser at begge begrepene kan forstås som teksters guiding til leser om *måter* tekstene ber om å bli møtt på (jf. "prestrukturering i teksten", Iser 1974:xii, og "teksters kommunikative kontrakt", Smidt muntlig 1998).

Askeland, A. mfl. (1996): *TEKST i tale og skrift* har et tilknytningspunkt til mitt arbeid gjennom begrepet "dialogisk forståing" av språket. Om dialogisk forståing skriver forfatterne mellom annet at i skolesammenheng er det fortsatt mye ugjort når det gjelder å utforske det dialogiske potensialet i klasserommet. Det er på dette siste feltet - det dialogiske innholdet eller potensialet i skriftlig kommunikasjon - mitt arbeid kan bidra med mer innsikt.

Smidt, J. (1996): *Fornyelsens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra* vikler ut flere begrep jeg har hatt nytte av i tekstanalysen: "skriveroller og leserammer", "komplementære roller", tekstens "snakke som", "de doble signalene i skrivesituasjonen" og "kontrakten" i skrivespillet er begrep en vil kjenne igjen i analysekapitlene (jf. Smidt, i avh. 4. 4).

Når selve begrepet implisitt leser er fraværende i bøker om skriveopplæring, kan det bety at begrepet har så uklart innhold at det er vanskelig å anvende som et bruksorientert verktøy i skriveopplæring. Imidlertid, overfor mulig skepsis til hvilken praktisk-pedagogisk nytte som ligger i leiting etter tekstens implisitt leser, har jeg foregrepet et svar: Det analytiske grepet er, slik jeg allerede har antydnet, ikke bare et forskningstema, men også en ressurs i praktisk-pedagogisk sammenheng, for eksempel i forhold til innsikt i skrive- og evalueringsstrategier (se kap. 12).

1. 3. 3 Inspirasjon fra teoretikere om skrijving som interaksjon i skolekonteksten:

Det Heidi og Mads gjorde *med* og *saom* sin skrijving, artikulerte mye av det samme som en kjenner fra andre hold om skrijving i skolen, men med den forskjell at elevene snakker på en annen måte enn forskere og andre skolerte mennesker.

Heidis ytring "Det er ingen som leser det, likevel" har en parallell til et spørsmål en lærer kom med "om elever behøver å skrive så nøye når det *bare* er læreren som skal lese det".¹⁸ Liknende holdninger til skoleskriving kan en finne hos Nystrand (1989), og Nystrand og Wiemelt (1993) som stiller spørsmål om det er slik at læreren gjennom sin bedreviter-rolle og evaluator-rolle leser elevtekstene i en ikke-genuin kontekst. Liknende synspunkt finner en hos Applebee (1982) og Ong (1975). Ong ser på skrijving i skolen fra skrivers synsvinkel, og spør: Hvem er interessert i å vite hva eleven har å fortelle, og svarer selv: Ingen lytter, der er ingen feed-back, skolen er ingen adekvat arena å fortelle for eksempel om hvordan en avvikler sommerferien, osv.

Heidis og Mads' ytringer kan også koples til Bazermans: "skrijving pågår med skrivere og lesere omgitt av en kompleks verden. [...] Skrijving er en sosial handling, tekster er hjelperedskap for sosiale handlinger og sosiale strukturer; [...]"(1988:9 - 10). Liknende uttrykker Freedman mfl. (1987) som poengterer skrivings tilhørighet til en sosial kontekst der elever lærer å skrive i interaksjon med likesinnede og lærer.

Let us be more specific about what this conception of writing as a social and cognitive process offers us, and what it asks us to develop. First of all, the research behind this conceptual shift should place instruction in writing squarely in its social context and help us see that learning to write is not simply skill acquisition, but is learning to enter into discourse communities which have their own rules and expectations (Freedman mfl. 1987:3).

Om liknende skriver Nystrand (1990, her i norsk omsetting 1997):

¹⁸ Om denne og andre skoleepisoder, se Nilsen 1996:8-12, 1997:179-204, 1998:34-35.

Mens skrive- og leseforskere nærmet seg hverandre i en felles understreking av det aktive, konstruktive i språkprosessene, er det dynamiske forholdet mellom skriving og lesing ironisk nok fortsatt en gåte. Det som synes å mangle, er 'en sosiokognitiv undersøkelse av de ulike kommunikative sammenhengene som lesere og skrivere befinner seg i' (Tierney, Leys og Rogers 1984:7). Vi må se skriving og lesing ikke bare som kognitive, konstruktive prosesser, men også som sosiale, kommunikative prosesser mellom skriver og leser (Nystrand 1997:130).

På hjemmebane understreker Berge (1998) språkets sosiale og kulturelle samhandlingsaspekt som han mener preger norskplanen i både M 87 og L 97:

I disse planene er det sterkt understreket et såkalt funksjonelt syn på språket, dvs. at forståelsen av språket og utviklingen av det i skrive- og muntligopplæringen skal ta til der språket brukes til å skape mening av mennesker som er innvevd i en faktisk samhandlingsfunksjon i en kultur (Berge 1998:20).

1. 3. 4 Inspirasjon fra teori og empiri som gjelder tekst - leser problematikken:

(Bidrag presentert i historisk-kronologisk rekkefølge; først presentasjon av navn, deretter *det* i deres bidrag jeg har hatt nytte av.)

Ong etterlyser i en artikkel fra 1975 litteratur som gjelder forholdet mellom tekst og lesepublikum (*audience*). Ong problematiserer hvordan fiksjonstekster instruerer eller pålegger den faktiske leser å "ikle" seg en leserrolle som "sjelden faller sammen med roller ellers i andre livsforhold" (s. 12). Fra Britton mfl. (1975) sitt store forskningsarbeid om utvikling av skrivekompetanse har jeg hentet inspirasjon fra det som spesifikt gjelder mottakersensitivitet. Liknende perspektiv er sentralt også i det bredt anlagte Crediton-prosjektet i Devon (England) (Wilkinson mfl. 1980).

Kirsch og Roen (1990) refererer til Moffett som mer enn ti år tidligere gjentok Ongs etterlysning av studier som gjaldt relasjonen mellom tekst og lese-publikum. Om denne problematikken refererer Kirsch og Roen til "a lively debate about the audience addressed/ audience invoked [...]" som pågikk i USA på 80-tallet (s.16). Denne debatten, sier redaktørene, var motivert ut fra: (i) forskeres manglende forståelse av kontekstens betydning for skriving, (ii) uklarheter som knytter seg til termen lesepublikum, og (iii) hvordan en best kunne studere skriveres oppfatning av lesepublikum (*sense of audience*) i skriftlig kommunikasjon. Redaktørene refererer mellom annet til tre artikler: Long (1980), Park (1982) og Ede og Lunsford (1984). Det siste bidraget i presentasjonene nedenfor er et forskningsarbeid av Thompson og Thetela (1995).

Innspill som listes opp her problematiserer lesepublikum på en måte som gir assosiasjoner både til implisitt leser og modelleser, og det er lett å se berøringspunkt mellom perspektivet de har på (skriver -) tekst - leserrelasjonen og Nystrands gjensidighetsprinsipp (1986, kap. 2 og 3), og Rommetveits paradigme om komplementaritet (gjensidig perspektivtaking) (1974:51f., 1992:19 - 43).

Ong (1975) problematiserer et tekst - leserperspektiv som kan kalles kulturelt basert. Overleverte og overtatte skrivekonvensjoner, sier han, etablerer roller som både skriver og leser veves inn i (*fictionalizing*)(se liknende hos Park nedenfor). Ong vinkler tekst - leserproblematikken mot litterære tekster (forfattere som Hemingway, Faulkner, Chaucer, ofl.). Viktigst for mitt arbeid er imidlertid at Ong knytter tekst - leserproblematikken til hvordan "elever" (*students*) møter situasjonen når de skriver uten å vite hvem som er interessert i å lytte: "He is writing [...] Who wants to know?" Ong svarer at elever låner andres stemmer; det vil si leseerfaringer de har høstet, og overtar da også (ubevist) et lesepublikum: "Why not pick up that voice and, with it, its audience?" (s. 11).

Det Ong sier om å overta skrivekonvensjoner kjenner en igjen hos Halliday som skriver om "den bredere kulturkonteksten (som) danner de ikke-verbale omgivelsene for teksten" (Halliday 1998:115), og hos Evensen som i en kommunikasjonsmodell streker opp det han kaller "konvensjonsdimensjonen" som forståingsbakgrunn for "interaksjonsdimensjonen" (Evensen 1997b:57 - 58, om Evensens modell i avh. 2. 4). Ongs syn kjenner en igjen også hos Britton mfl. (1975) som skriver at elever lærer mye av å lese (andre forfattere), og dermed overta måter erfarne skribenter kommuniserer.¹⁹ Skriveakten, sier de, vever seg inn i et nett av sosiale relasjoner, skriverutiner og konvensjoner som er nedarvet i en sosial språkbrukkontrakt som impliserer leser(e) for den språkbruken (s. 58f.). Det kulturelt forankrete tekst - leserperspektivet, la oss kalle det det "ongske" synet, har berøringspunkt også til Nystrands gjensidighetsprinsipp som understreker skriver og leser i gjensidig fortolkende roller i et språkfellesskap, "the world of writers and readers" (1986:134).

Britton mfl. (1975) sitt store forskningsarbeid handler om utvikling av skrivekompetanse. Arbeidet reflekterer et språksyn som betrakter "[...] evne til å gjøre skrivevalg som tar hensyn til det publikummet teksten er ment for" som et viktig kriterium på utvikling av skrivekompetanse (1975:58). Basistenkningen er altså tekstens tilpasning ("audience accomodate") til leser, og fra det empiriske materialet lister de opp mottakerkategorier som: skrivning til seg selv (*speech for oneself*), til fortrolig voksen (*trusted adult*), til lærer som

¹⁹ Jf. Smiths artikkel "Å lese som en forfatter" (i no. oms. 1991 fra artikkel i *Language Arts* 1983).

Artikkelforfatteren er overbevist om at all skriveferdighet - språk i skriftlig bruk - har sine konvensjoner som vi lærer gjennom å erfare hva andre har skrevet før. Jf. Bakhtins teori om dialogisitet (Wertsch 1991: 46 - 66). Om språkbruk - det gjelder både skrive- og leseaktiviteter - som innvevd i sosiale og kulturelle sammenhenger, se f.eks. Mc Cormick 1994: 47 - 64).

fortrolig, til lærer som eksaminator, til ukjente, generelle lesere (*unknown audience*), og til udefinerbare lesere (*no discernible audience*) (op. cit.: 65 - 73).

Selv om problemstillingen i mitt arbeid er ulik den i Britton og medarbeideres, har deres arbeid stimulert mitt på to måter: (i) mottakerkategorier de stiller opp er et anslag til tenkemåten som gjelder hvem teksten impliserer i leserrollen (jf. begrepet “snakker med” i sammendragene i analysekapitlene), og (ii) mottakersensitivitet og komplementære roller kjenner en igjen i analyseguiden i 4. 5, punkt 8. Mottakersensitivitet (*sense of audience*) vil si å internalisere mottakers perspektiv, og internalisering av mottakers perspektiv vil si å ta på seg en annens rolle: “In so far as writer considers his audience to be in one role, his own role must be a complementary one” (s. 62).²⁰ Jeg forstår dette slik at i den skrevne teksten må en kunne spore en rolle (elev)skriveren går inn i når han skriver, og denne rollen speiler leserrollen.

Crediton-prosjektet (*Crediton Language Development Project*) (Wilkinson mfl. 1980). Et forskerteam samlet inn og analyserte forskjellige typer tekster skrevet av elever i aldersgruppene sju, ti og tretten år. Målet med undersøkelsen var å skaffe kunnskap om utvikling i skriveferdighet som bygde på et bredt spekter av evalueringskriterier som de samlet i fire hovedkategorier: “[...] four models of development; stylistic, cognitive, affective, and moral [...]” (s. 65). Interessant for mitt arbeid er kategorien for stil (*Stylistic Model*, s. 76f.) som i en rekke underpunkt også har delkategorien “skrivners mottakeroppmerksomhet” (*Writer’s awareness of the reader*). Denne kategorien fanger opp “i hvilken grad skriver kan sette seg i lesers sted og se med dennes øyne” (s. 234). Utgangspunktet er altså tekstens tilpasning til lesers behov (“audience accomodate”). I følge det disse forskerne fant, går utviklingen fra skrivners implisitte antakelse om lesers allvitenskap (*omniscience*) til skrivners eksplisitte guiding til leser med forklaringer, utfyllinger, innledende kommentarer, o.l. Slike utviklingstrekk i mottakersensitivitet er kjente og ukontroversielle. Mer interessant for mitt arbeid er imidlertid et siste utviklingstrinn undersøkelsen peker på: “Later still, in more sophisticated expressive and poetic writing, various devices are employed deliberately to control the reader by implicit means” (s. 79). Som implisitte, sofistikerte måter å kommunisere på nevnes: ironi og parodi, fabel og allegori, bruk av bilder og symboler, osv. (s. 235) (jf. “dobbelstemme”, avh. 4. 5, 4).

Det er likhet mellom tenkningen “control the reader by implicit means” og Longs “konstruere lesere som må tilpasse seg teksten” (se nedenfor), og mitt fokus på tekstens implisitte leser og lese måter teksten “ber om” eller forutsetter.

²⁰ Liknende kjenner en igjen i begrepet “korresponderende ord” (*counter word*) i Bakhtins ”dialogisitet (*dialogicality*): ”In the formulation of an utterance a voice responds in some way to previous utterances and anticipates the responses of other, succeeding ones; when it is understood, an utterance comes into contact with the *counter word* of those who hear it” (Wertsch 1991:53).

Long (1980) perspektiverer hva som bør være kontrakten i skrive - leserelasjoner: enten å skrive formelt "riktig" og overholde konvensjonelle regler som gjelder for setninger, avsnitt og heltekster (*proofreading thesis*), eller å skrive fornyende (*invention*) og utvikle andre skriveferdigheter (*antedate other skills*). Om det som spesifikt gjelder tekst - leser støtter Long seg til Ongs tese (Ong ovenfor) om at et lesepublikum alltid er en konstruert fiksjon, og resonnerer slik: Dersom leseren er en skapt fiksjon, kan den som skriver erstatte det tradisjonelle spørsmålet "hvem skal jeg skrive til" med spørsmålet "hvem vil jeg skal være denne tekstens leser". Heller enn å oppmuntre eller pålegge skrijving til en fargeløs, stereotyp leser (jf. Heidis "ingen leser"), bør studenter/elever oppmuntres til å fokusere på det lesepublikummet de ønsker for sin tekst ("who do I want my audience to be?"). Long antyder slektskap mellom sin leserrettete teori (*audience involvement with fiction*) og Iser's syn på lesers funksjon i menings-skapings-prosessen: "The convergence of text and reader brings the literary work into existence, [...]" (Iser 1974:275).

Park (1982) presenterer i sin artikkel et spørsmål han mener er viktig for lærere: "Hvordan manifesterer et lesepublikum seg i skriveres skrijving?" Eller: Hvilken betydning har lesere for skrivere i ulike retoriske situasjoner? Park svarer med å problematisere to syn på lesepublikum:

The meaning of *audience*, then, tend to diverge in two general directions: one toward actual people external to a text, the audience whom the writer must accomodate; the other toward the text itself and the audience implied there, a set of suggested or evoked attitudes, interests, reactions, conditions or knowledge which may or may not fit with the qualities of actual readers or listeners (Park 1982:249).

Selv om Park ikke sier konkret hva eller hvem implisert lesepublikum (*implied audience*) er, er han relativt spesifikk med *måten* implisitt publikum kan spores i teksten:

An ideal conception shadowed forth in the way the discourse itself defines and creates contexts for readers. We can come at this conception only through specific features of the text: "What does this paragraph suggest about audience?" [...] What are the features of texts that we must appropriately use to define and discuss audience in different rhetorical situations? (Park 1982:250).

"Antydete holdninger, interesser, osv." kaller altså Park en kontekst som skriver skaper og som lesere må overta (*enter*) og på den måten bli den leseren (leser-rollen) som teksten forutsetter eller ber om. Denne måten å forstå og bruke begrepet kontekst på mener jeg har tydelige berøringspunkt til det Rommetveit (1974 og 1992), Nystrand (1986), Eco (1981) og

Iser (1974) kaller skrivers perspektiv, som fungerer som kontekst for meningsskapingen, og som signal for *måter* teksten ber om å bli møtt på.

Longs og Parks syn kjenner en igjen hos Ede og Lunsford (1984), som problematiserer to ytterpunkt for skrivestrategier: “audience addressed”, et syn som underforstår faktiske lesere som teksten må ta hensyn til *å* altså tilpasse seg, og “audience invoked”, som betyr et lesepublikum som “påkalles”(invoke) i teksten.

Thompson og Thetela (1995) (nedenfor T. og T.) gir en oversikt over de grammatiske systemene som kan utnyttes i interaksjon mellom (skriver)/tekst og leser (*the main grammatical systems which can be exploited in interaction*, s. 103). For mitt formål er denne artikkelen interessant av to grunner:

(i) Den funderer empirisk to motsatte retninger i (skriver-)tekst - lesersamspillet: én skrivehandling der skriver prøver å tilpasse teksten til lesers behov (“reader-friendly” perspektiv), til forskjell fra et perspektiv der skriver aktivt prøver å påvirke eller invitere leser til å påta seg eller identifisere seg med en leserrolle teksten foreskriver (“manipulative” perspektiv). En ser likhet mellom leservennlig og manipulerende perspektiv hos T. og T., og respektive “audience addressed” versus “audience invoked” (Ede og Lunsford ovenfor).

(ii) Et annet aspekt hos T. og T. er at de skiller mellom faktisk leser og “leseren-i-teksten” (*reader-in-the-text*), et skille en kjenner igjen i respektive “audience accomodate” og “audience implied” hos Park (ovenfor).

Perspektivet “ de grammatiske systemene som kan utnyttes i interaksjon” har forbindelseslinjer til “leserimpliserende signal i teksten” (1. 2, pkt. (iii). Men jeg overtar ikke *måten* T. og T. påviser henholdsvis leservennlig og manipulerende perspektiv i tekstene. De bruker nemlig reklametekster som analysemateriale, og slike tekster inneholder både tydeligere og andre typer interaktive manifestasjoner enn det mine elevtekster gjør.

Tekst - leserperspektiv som refereres ovenfor vil en kjenne igjen i analysekapitlene 5 - 11. De samme synspunktene kjenner en også igjen i erfaringene jeg hadde med Heidi og Mads som skrivere i skolesettingen. De synliggjorde to retninger i interaksjonen tekst - leser: (i) tekst er kommunikasjon, og må derfor tilpasse seg et sosialt basert tegnsystem, med andre ord tilpasse seg leser, og (ii) tekster ber om en spesifikk *måte* å bli møtt på: leser inviteres til å påta seg en leserrolle (Mads’ tekst).

Long (1980 ovenfor) er den som tydeligst utleder en pedagogisk konsekvens av et tekst - leserorientert perspektiv. Dersom det er slik at tekstens lesepublikum er en “konstruert fiksjon”(created fiction) (jf. implisitt lesepublikum, leserrolle), hvorfor ikke da konstruere

lesere som må tilpasse seg teksten heller enn å konstruere tekst som tilpasser seg leserne, spør Long.

I forhold til dette siste må jeg markere et eget standpunkt som angår problemstillingen og teorigrunnlaget i avhandlingen. Et “enten - eller”-syn, det vil si tekstens tilpasning til leser eller leserens tilpasning til teksten, er ikke forenlig med det sosio-interaksjonistiske språksynet som er plattformen for mitt arbeid, og som fokuserer på samhandling og gjensidig tilpasning mellom (skriver), tekst og leser: “synchronized writer - reader cognition” (Nystrand og Wiemelt 1991:29). Likevel mener jeg Longs anslag til et syn om å konstruere eller modellere en leser for teksten inneholder et interessant poeng for holdninger til skriving i pedagogisk kontekst. For eksempel må en kunne tenke seg at sterkere fokus på hva teksten *sier* - tekstens “snakke som” - kan føre til bedre harmonisering mellom elevtekstens og lærerlesers perspektiv. Det vil for lærer oftest bety å flytte fokus fra lesning på egne premisser til lesning (for lærer oftest evaluering) *også* på tekstens premisser. Det kan altså her være snakk om to lese måter som ikke konkurrerer, men som konvergerer (mer om dette i avh. kap. 12).

Gir den teorien vi har funnet de riktige spørsmålene for vårt materiale og for det som interesserer oss? Det er viktig ikke å gjøre teorien til en fasit som hindrer oss i å tenke (Lie 1995).

KAPITTEL 2

IMPLISITT LESER OG TEORETISK PLATTFORM

Innholdsreferat

Avsnitt 2. 1 gir et teoretisk innsyn i problemstillingen som knytter seg til begrepet implisitt leser. Sentrale navn er Iser og Eco, og med forbindelseslinjer til Nystrands sosio-interaksjonistiske språksyn. Dette språksynet utdypes i 2. 2 i en teori om hvordan mennesker deler viten via skrevet tekst. I avsnitt 2. 3 er det sosio-interaksjonistiske språksynet spisset i begrepet *gjensidighet* som er nøkkelen i interaksjonen (skriver-) tekst - leser. I samme avsnittet vises hvordan gjensidigheten er vevd inn i ulike kontekster, her begrepsfestet i tekstlig, sosial og kognitiv kontekst. Avsnitt 2. 4 inneholder en analyseskisse for teori, empiri og forskningsmål. Skissen er en forløper for analyseguiden i avhandlingens 4. 5.

2.1 Begrepet implisitt leser

Etter presentasjonen av implisitt leser i "Introduksjon" skal begrepet nå først forklares med hva det *ikke* er. Implisitt leser er ikke den faktiske leser som for elevtekstene så å si alltid er læreren, implisitt leser er ikke en eller annen tilfeldig leser som kan tenkes å få i hendene en elevtekst (eller andre tekster), og heller ikke en innbilt leser som elevene bevisst henvender seg til (jf. f.eks. fiktiv brev-venn i kap. 5). Litteraturviteren Booth (1961) gjør en interessant tilnærming til relasjonen tekst - leser, eller rettere forfatter - leser. Han skriver at teksten er et bilde (*image*) av forfatterens "andre selv" (*second self*), og dette andre selvet former (*mold*) leseren til den typen leser som har forutsetning for å verdsette boka han (forfatteren) skriver. Sagt med andre ord; teksten former leseren i en rolle som er komplementær til en forfatterrolle som impliseres i teksten. En kjenner igjen denne komplementariteten mellom forfatter, tekst og leser i begrepet modelleser (Eco) og leserrolle (Iser). Nedenfor antyder jeg hvordan også prinsippet om "synkronisering av skrifters og lesers perspektiv (Nystrand og Wiemelt, avh. 2. 2), og "paradigme om komplementaritet" (Rommetveit, avh. 2. 2) fanger opp tekstens modellerende effekt. Men her må understrekes at Nystrands og Rommetveits perspektiv handler mer om gjensidigheten og samhandlingen i skriver - tekst - leserrelasjonen enn om den modellerende effekten teksten har på leser.

Reader - response-eksponenten Gibson (1980)²¹ problematiserer begrepet "mock readers" som han forklarer som et sett av holdninger og kvaliteter som språket "ber oss om" å overta, "the fictitious reader [...] whose mask and costume the individual takes on in order to experience the language" (s. 1 - 2). Det synes å være likhet mellom implisitt leser og Gibsons "falsk leser". Chambers (1990) bruker begrepet "implisitt lesar" som han forklarer som "lesaren i teksten", og sier at begrepet har oppstått av den innsikten at det trengs to personer for å få sagt noe (her ment forfatter og leser). Chambers refererer til Booths *The Rhetoric of Fiction*, og siterer dessuten Langman som forklarer implisitt leser som den typen leser teksten vender seg til eller underforstår (Chambers 1990:24 - 25).

Iser: *The Implied reader*.

Iser presenterer implisitt leser som den faktiske lesers aktive engasjement *i* og aktualisering *av* et meningspotensiale som er i teksten (1974:274 - 275). Slik jeg forstår Iser, sier han at den faktiske leser inviteres (*is called upon*) til å internalisere - det betyr å overta, bearbeide og harmonisere - ulike perspektiv (*perspectives/schematized aspects*, 1980:106) teksten deler ut, og internaliseringsprosessen fungerer som kontekst for meningsskapingen.²² Interessant i denne sammenhengen er det Iser sier, at internaliseringsprosessen ikke på noen måte er

²¹ Gibson (1980) er fra *College English* 11, 1950.

²² Jf. Isers harmonisering av perspektiv med Nystrand og Rommetveit i avh. 2. 2.

uavhengig av lesers "individuelle forutsetninger" (*individual disposition of the reader*, 1974:274) (jf. "tekstkompetanser", Eco nedenfor). Å internalisere tekstens perspektiv kaller Iser å innta posisjoner teksten anviser. Isers implisitte leser skulle da kunne forstås som en posisjon eller rolle teksten anviser den faktiske leser å gå inn i (jf. "tekstrolle den reelle leser går inn i for å delta i produksjonen av tekstmening", Skei 1993:52).

Det er en likhet mellom Isers og Nystrands syn på menings-skaping idet begge forutsetter at mening kommer i stand når leser aktiverer tekstens menings-potensiale (Iser 1974:274, Nystrand 1986:120) ved å synkronisere sitt perspektiv med tekstens strategi. Tekstens strategi svarer til "skrivners produksjonsstrategi" (op. cit.:111 - 112). Teksten forutsetter altså en leser som kan aktualisere - det vil si gi adekvat respons på - dens strategi eller perspektiv. Nystrand synliggjør etter min mening denne synkroniseringen av perspektiv gjennom begrepet COMPOSITION (Nystrands utheving, 1982:66) som vel må kunne omsettes med "med-posisjonering" ("med-modellering", "med-regulering"). Sagt med andre ord - teksten posisjonere eller modellerer et leserperspektiv eller lesemåter for den faktiske leser (jf. Larsen og Stegane 1981:20). Jeg mener det er stor likhet mellom "med-posisjonert leser", "implisitt leser" (Iser), og "modellert" leser (Eco nedenfor).

Å innta en rolle eller posisjonere seg på en *måte* teksten ber om er en tenkt, ideell tekst - leserrelasjon som (selvsagt) ikke alltid stemmer med lesning i virkeligheten.²³ Kan hende gjelder dette særlig i forholdet mellom elevtekst og lærerleser etter som skolekonteksten stiller læreren som leser i en spesiell evaluerende rolle (se nedenfor 2. 2).

Eco: Model reader

Eco bruker begrepet "modelleser" om den type leser forfatteren har laget seg (modellert) av den potensielle leseren (1981:7). Et annet sted bruker Eco betegnelsen "portrettert" leser som jeg mener svarer til modelleser (1994:29). Videre sier Eco at tekster inneholder et arsenal av samvirkende koder (*ensemble of codes*) som impliserer ulike typer lesekompetanser (1981:7; jf. å posisjonere ut eller modellere et leseperspektiv, Nystrand ovenfor). Som eksempel på samvirkende koder som modellerer leser nevner Eco: (i) specific linguistic codes, (ii) certain literary style, (iii) specific specialization codes, og (iv) codes that implicitly presupposing specific encyclopedic competence (op. cit.:7). Som alternativ til koder bruker jeg *signal* (se analyseguide, kap. 4. 5).

Eco går et steg videre og postulerer at ikke bare er det slik at teksten forutsetter en lesertype som samarbeidspartner, men den anstrenger seg også for å skape en (1981:7 - 11, 1994:19). Den faktiske leser er bare en aktør som gjør gjetninger (*conjectures*) om hva slags modelleser teksten foreskriver (*postulate*) (1992: 64) (jf. Long, avh. 1. 3. 4).

²³ Jf. Gibson som skriver: "A bad book, then, is a book in whose mock reader ("implisitt leser", mitt innskudd) we discover a person we refuse to become, (...) a role we will not play" (1980:5).

Eco (1994:27) mener det er synlig likhet mellom hans modelleser og Iser's implisitte leser, men antyder en liten forskjell på den måten at mens hans modelleser er strukturer i teksten, så er Iser's implisitte leser i samspillet *mellom* tekst og faktisk leser (op. cit.:27 - 28). For å understreke denne vesle ulikheten siterer Eco Pugliatti som skriver at mens Iser's implisitte leser er et "synspunkt" den faktiske leser oppretter i møte med teksten, er Ecos modelleser lesebetingelser - en samling tekstuelle anvisninger - som ligger i teksten.²⁴ Men en liknende forståelse har Iser av sin implisitte leser: "forestillingen om en implisitt leser er dermed en struktur i teksten som foregriper mottakerens nærvær" (Iser 1978, sit. i Eco 1994:28). Annet sted bruker Iser "kode" for struktur (jf. Eco): "kodene som er ment å regulere denne interaksjonen er fragmentert i teksten" (Iser 1980:109). Den implisitte leser er med andre ord også hos Iser objektivert som koder eller strukturer i teksten.

Oppsummerende kan en si at begrepet implisitt leser på et ytre, synlig plan manifesterer seg som signal i teksten (se 4. 1 og 4. 5), men spiller samtidig en *måte* teksten forutsetter eller "ber om" å bli møtt på. I dette ligger at implisitt leser er ikke manifestert *bare* i teksten, men i dialogen *mellom* tekst og leser ("[...] the literary work cannot be completely identical with the text, nor with the realization of the text, but in fact must lie halfway between the two" (Iser 1974:274). Selv om begrepet implisitt leser er en abstraksjon (jf. implisitt/underforstått) i teksten,²⁵ mener jeg det forutsetter referanse til faktisk leser, for det er jo nettopp i forhold til faktisk leser at det har vært nødvendig å skille ut et eget begrep *implisitt leser*. La oss prøve å underbygge dette siste, implisitt leser forstått med referanse til faktisk leser. Iser's implisitte leser er en tekstrolle,²⁶ et tekstperspektiv (*schematized aspect*) den faktiske leser anvises for å delta som tekstens relevante forhandlingspartner. Ecos modelleser forklares som en tenkt modell av en potensiell leser. Både det Iser vikler ut om implisitt leser og Eco om sin modelleser, likner på Nystrands med-posisjonering - skrivers posisjonering av et perspektiv den faktiske leser forventes å overta (synkronisering av perspektiv).

Det som forener Iser's implisitte leser, Ecos modelleser og Nystrands med-posisjonerte leser kan kanskje fanges opp i begrepene "konvensjoner"/"tekstrepertoar" (Iser 1978:69), "world knowledge" (Eco 1992:68), og "kunnskapsstruktur" (Nystrand 1986:112). Gjennom disse

²⁴ Om anvisninger eller guiding i teksten, jf. Aspelin (sit. i Smidt 1997:209) som framstiller den implisitte leser som en fiktiv rolle, en implisitt leserrolle med funksjon å "ställa in den reelle läsaren på rätt väglängd".

²⁵ Implisitt leser som en anstraksjon, en prosess, understrekes tydeligst av Iser, som for det første forklarer begrepet som pre-strukturering av et tekstpotensiale og lesers aktualisering av dette potensialet (1974:xii), og for det andre at korrespondansen mellom tekst og leser aldri kan bestemmes nøyaktig (*pinpointed*), men vil alltid være "iboende" (*virtual*) (op.cit.: 275).

²⁶ *Tekstrolle*, jf. "made-up role" (Ong 1975): "The historian, the scholar or scientist, and the simple letter writer all fictionalize their audiences, casting them in a made-up role and calling on them to play the role assigned" (s. 17).

begrepene gir de tilslutning til konteksten som betydningsfull for meningsproduksjonen eller forhandlingen som pågår mellom tekst og leser. Begrepene de bruker kan koples til skjema-teorien (se nedenfor) og “fortolkningsbakgrunn” (Hundeide 1985:306 - 307). Fortolkningsbakgrunn må forstås som *kontekst* for lesers samspill med teksten, presupposisjoner eller leseerfaringer en hvilken som helst tekst forutsetter eller “ber om” for å kunne aktualiseres.

Iser og Eco er mindre tydelige med kontekstens funksjon enn Nystrand (se nedenfor). Men både Isers “tekstrepertoar” og Ecos “world knowledge”, som artikulere teksters referanse til (i) tidligere tekster, (ii) sosiale og historiske normer og (iii) kulturen teksten er innvevd i, vitner om at de på ingen måte har oversett kontekstens betydning.

I mitt arbeid har konteksten avgjørende betydning i det analytiske grepet. Konteksten fungerer i det minste på to nivå: (i) på tekstnivå, det vil si at tekstsegment i mikrostrukturen samspiller og henter mening fra tekstsegment i globalstrukturen (om mikro-, makro- og globalstrukturer, se 4. 5), og (ii) på diskursnivå, det vil si at tekstsegment (både i mikro- og globalstrukturene) henter mening fra utenomtekstlig kontekst (kontekst: se avh. 1. 1, 2. 3 og 3. 6). Den situasjonelle kontekstens betydning er særskilt relevant i mitt arbeid etter som den er kjent og “begripbar”, og inkorporerer lærerleser som analysen i enkelte høve bruker som referanse for begrepet implisitt leser.

2. 2 Nystrands sosio-interaksjonistiske språksyn - en teori om hvordan mennesker deler viten via skriftlig tekst.

Heidi og Mads (1. 3. 1) teoretiserte på sin måte erfaringer de hadde med en skoleskrivevirkelighet. Heidis replikk om "ingen leser", og Mads' replikk om en "hjemmeleser" synliggjorde for det første noe de fleste i dag vil betrakte som innlysende; at skrevne tekster er kommunikasjon i betydningen å være et medium involverte parter gjør noe med *sammen* (jf. Hasans tekst-definisjon, avh. 3. 1). Det de to elevene sa og gjorde var også svar på at språk forstått som kommunikasjon er kontekstavhengig; mening oppstår i friksjon mellom tekst og kontekst (det siste etter Halliday 1998:115). Størst interesse for mitt arbeid er incitamentet elevene kom med om relasjonen tekst - leser. Mads hadde lærerleser for sin sakstekst, men ba om en annen leserrolle for diktet, og Heidi byttet ut lærerleser mot en annen, forestilt leser. Dermed lærte de bort at mellom tekst og leser gjelder en *korrespondanse* som kan postuleres slik: Til bestemte tekster svarer bestemte leseforutsetninger (fortolkningsbakgrunn) eller *måter* å møte teksten på. Dette postulatet henter støtte i Nystrands gjensidighetsbaserte kommunikasjonsmodell for (skriver-) tekst - leserharmonisering:

“[...] explicitness should not be judged in terms of fit between writer intention and text representation but rather in terms of reciprocity between writer and reader as mediated by the text. Explicit meaning unfolds at the interface of highly synchronized writer - reader cognition” (Nystrand og Wiemelt 1991:29).

Skriveren utstyrer teksten med et meningspotensiale, mens det egentlig er leserne (*relevant readers*) som forutsettes å realisere dette potensialet (Nystrand 1982:22). Et liknende språksyn artikuleres i Rommetveits dialogisk baserte kommunikasjonsmodell: “We are writing on the premises of the reader, reading on the premises of the writer,[...]” (*general paradigm of complementarity*) (Rommetveit 1974:63), jf. “reciprocal adjustment of perspectives” (1992:23). Her må imidlertid understrekes at mens Nystrands og Rommetveits gjensidighetsbaserte språksyn gjelder harmonisering mellom tekst og faktisk leser, må denne harmoniseringen i mitt arbeid forstås som en hypotetisk konstruksjon; en tenkt forhandling mellom teksten og en leserrolle (implisitt leser) teksten portretterer. Men trass i dette skillet mellom faktisk og implisitt leser, baserer mitt arbeid seg på teorier som gjelder for meningsskaping (interaksjon) mellom tekst og faktisk leser. Det vil si *fortolkningsteori om hvordan mennesker deler viten gjennom skrevet tekst* (“exchange of meaning or a transformation of shared knowledge”, Nystrand 1986:40). Det dreier seg om: (i) teori om tekst, (ii) teori om hvordan mening konstrueres som samspill eller interaksjon mellom (skriver)/tekst og leser, og (iii) teori som gjelder konteksten som tekst – leseforhandlingen utfolder seg i. Min mening er at Nystrands sosio-interaksjonistiske kommunikasjonsteori inkorporerer både (i), (ii) og (iii) ovenfor slik han presenterer teorien i en såkalt ”gjensidighetsbasert tekstgrammatikk” (*A reciprocity-based grammar of written text*) (1986: 71-80). Det bærende prinsippet i den sosio-interaksjonistiske teorien er “gjensidighetsprinsippet” (*the reciprocity principle*): “The principle of reciprocity is an essential key to understanding the interactions and negotiations of writers and readers” (1986:14).²⁷ Om den status eller funksjon prinsippet har skriver Nystrand: “This principle is important to writing and reading research because it implicates writers and readers in a common social web (op. cit.:13).²⁸ Slik jeg ser det, vever gjensidighetsprinsippet skriver, tekst og leser inn i mange brukskontekster; et tekstlig, et sosialt-kulturelt og et kognitivt basert språkfellesskap, i avsnitt 2. 3 kalt en kontekstuell ramme. Før de nevnte brukskontekstene som samhandlingsrelasjonene vevs inn i utdypes, skal jeg gi noen merknader til gjensidigheten mellom skriver og leser i skolesammenheng.

Det generelle i Nystrands gjensidighetsprinsipp er kommunikativ balanse mellom kommunikanter gjennom det teksten eksplisitt sier, og det den underforstår (implisitt, delt

²⁷ Nystrand peker på at det er sammenfall mellom hans gjensidighetsprinsipp og Rommetveits ”komplementaritet av premiss”: “We write on the premises of the reader and read on the premises of the writer” (Rommetveit 1974:63).

²⁸ Det er nært slektskap mellom ”common social web” og ”speech communities”/ ”semantic space” (Nystrand 1982:15, 81) og “interpretive background” (Hundeide 1985:306).

viten mellom kommunikanter); “jeg skal kalle denne balansen i diskursen **kommunikativ homeostase**”(Nystrands utheving) (1986:55). Jeg vil kommentere særskilt to aspekt som inngår i gjensidighetsprinsippet og som gjelder interaksjonen mellom skriver og leser. Det ene er skrivers og lezers intensjonale holdning til meningsskapingsprosessen:

In virtually all instances of written communication, readers and not just writers bring particular purposes to the texts they process; indeed, the more advanced and critical their reading skills, the more likely readers are to interpret writers' purposes in term of their own (Nystrand og Wiemelt 1991:28) (jf. Nystrands forståelse av begrepet interaksjon som “sammenfall (*convergence*) mellom skrivers og lezers hensikt”, Nystrand 1989:74, 76).

Det andre aspektet er vektleggingen av kompetente (*skilled*) samhandlings-partnere:

In terms of writing processes, we conceptualize skilled writing as continuously constrained by the writer's sense of reciprocity with her readers just as we view reading as continuously constrained by the reader's sense of the writer's purpose (Nystrand 1989:78) (jf. “the skilled writer”, op. cit.:79, "skilled writing", Nystrand 1992:166) og “advanced [...] reading skills”, ovenfor).

Noen små reservasjoner må en ta for skoleskriving i forhold til det jeg vil kalle Nystrands intensjonalt baserte, idealliknende forståelse av dynamikken i interaksjonen skriver/(tekst) - leser. En reservasjon gjelder den Nystrand selv peker på, at lærer med sin spesielle måte å lese elevtekster på rammer dem inn i en ikke-genuin kontekst (“inautentisk diskurs”, Nystrand og Wiemelt 1993:1 - 2). Den andre reservasjonen gjelder teoriens implikasjon av "kompetente" skrivere. Noen av tekstleverandørene for mitt arbeid er, relativt sett, flinke skrivere, mens andre ikke er det (se avh. 3. 4). Men kan hende er ingen kompetente i Nystrands forståing av begrepet (jf. “underveisskrivere”, Nilsen 1996, og 1997:179f.). Disse reservasjonene kan likevel ikke rokke ved den sosio-interaksjonistiske teorien som plattform for mitt arbeid, og der den tydeligste tilhørigheten til teorien ligger i Nystrands “Both reader and writer seek to make sense [...] each presupposes the sense-making capabilities of the other” (1982:22).

2.3 Gjensidighetsprinsippet innsatt i tekst og kontekst

2.3.1 Det tekstlige aspektet:

Det tekstlige aspektet presenterer Nystrand i en "gjensidighetsbasert tekstgrammatikk" (*reciprocity-based text grammar*, 1986:71 - 80) som foreskriver nødvendige betingelser for det Nystrand formulerer i aksiomet om “kommunikativ homeostase”, et begrep som svarer til

“gjensidighet”(reciprocity) eller komplementaritet mellom skriver og leser”. Innholdet i gjensidigheten i kommunikasjonen uttrykkes, etter min mening, mest eksplisitt i Nystrand og Wiemelts formulering om forholdet mellom tekst og leser: [...] text meaning is explicit not when *what is said* matches *what is meant* but rather when *what is said* strikes a balance between *what needs to be said* and *what may be assumed* (1991:29).

Viktige forutsetninger eller det Nystrand kaller “naturlige konsekvenser” (*corollaries*) av aksiomet om kommunikativ homeostase er mellom annet: begynnelsen på teksten (*footing/common ground*, 1986:80,100, 1992:168), anvisning (tydeliggjøring) av sjanger og tema, nok og relevant utfylling (*buttressing*,1986:80,118), og at teksten er inndelt i logiske sekvenser (op. cit.:80). Disse kommunikative forutsetningene, tekstens interaktive kontrakt, kjenner en igjen, som nevnt ovenfor, i Nystrands presentasjon av hvordan teksten “regulerer” leseren (*constraining the reader*,1982:64f.).²⁹ Språklige reguleringer lister Nystrand opp i termene “grafiske” reguleringer, syntaktiske, semantiske, og det som kalles tekstuelle som betyr reguleringer på et høyere nivå enn på morfem, ord og setningsnivå. Til reguleringer for leser nevnes også kontekstuelle reguleringer (*relevant elements of a text’s situation*). Tekstlige reguleringer (se begrepet *guide-funksjoner* nedenfor) eksemplifiseres i kapittel 4, og har framtrepende funksjon i analysekapitlene.

2. 3. 2 Den sosiale og kulturelle konteksten:

Den sosiale konteksten i gjensidighetsprinsippet forklarer Nystrand som en avgjørende forutsetning for at interaksjon eller forståing kan komme i stand mellom skriver og leser (Nystrand 1989:74). Slik jeg forstår Nystrand, betyr den sosiale konteksten den umiddelbare brukskonteksten som impliserer skrivers og leseres respektive hensikter om å skape mening: “[...] written communication is a fiduciary act for both writers and readers in which they continuously seek to orient themselves to a projected state of convergence between them” (op. cit.:75). Den umiddelbare sosiale situasjonen understreker Nystrand når han refererer til Rommetveits kommunikative postulat om impliserte kommunikanter “*temporarily shared social reality* (or TSSR)” (Nystrand 1992:164 - 165).

Den kulturelle kontekstens betydning nevnes eksplisitt i flere sammenhenger (f.eks. Nystrand 1982:76, 84, Nystrand 1986:110 - 11 etter van Dijk og Kintsch, Nystrand 1990:12, Nystrand og Wiemelt 1991:8, 10). Om den sosio-kulturelle konteksten (*situational constraints*) sier Nystrand at den har større betydningsbærende status enn det selve den skrevne teksten har (1982:19 - 20).

²⁹ Begrepet ”språklige reguleringer” kjenner en igjen hos Iser (1980:109).

2. 3. 3 Den kognitive konteksten:

Slik jeg tolker Nystrand gir han den kognitive konteksten høy status i gjensidighetsprinsippet. Samhandlende kommunikanter, sier han, orienterer seg innenfor sosialt baserte spilleregler eller språkkoder som hver av partene forutsetter at den andre parten har ("mutual co-awareness", "mutual knowledge", 1986:48 og 52, gjensidig "sense-making capabilities", 1982:22). Enda mer eksplisitt nevner Nystrand den kognitive dimensjonen når han knytter sin oppfatning av meningsskaping til Piagets "assimilasjon": "Å assimilere er å gi mening til ting; å knytte det ukjente til det allerede kjente, å tilpasse nye erfaringer til eksisterende kognitive strukturer (jf. skjemateori nedenfor). Forståelse kan egentlig ikke komme i stand uten at det skjer innenfor skjematizerte, mentale strukturer" (*context of schematized possibilities*, op. cit.:20 -21). Annet sted understreker Nystrand det kognitive aspektet når han skriver at den materialiserte teksten får liv når den påskynder en mental sammensmelting (*confluence of consciousness*) mellom kommunikanter (1982:82).³⁰

Nystrands gjensidighetsbaserte kommunikasjonssyn kan fungere som overbygning for det språksynet Iser implisitte leser er innvevd i. Sammenfallende grunnsyn mellom Nystrand og Iser artikuleres i følgende to sitat som gjelder hvordan mening kommer i stand mellom (skriver), tekst og leser.

[...] we note that, in terms of the social-interactive model, texts have meaning not to the extent that they represent the writer's purpose but rather to the extent that their potential for meaning is realized by the reader. That is, we conceptualize text meaning not in terms of the writer alone but in terms of interaction between writer and reader purpose, not in terms of the text's semantic content but rather in terms of its semantic potential (Nystrand 1989:76). [...] In other words, meaning is between writer and reader (op. cit.: 78).

"[...] literary work cannot be completely identical with the text, or with the realization of the text, but in fact must lie halfway between the two. The work is more than the text, for the text only takes on life when it is realized, and furthermore the realization is by no means independent of the individual disposition of the reader [...]. The convergence of text and reader brings the literary work into existence, [...]" (Iser 1974:274 - 275).

³⁰ Løkensgard Hoel gjør en interessant sammenstilling av det hun kaaller et "innoverretta" (kognitivt) perspektiv, og et "utoverretta" (socio-kulturelt) perspektiv. Hun mener å kunne bygge bro mellom disse to perspektivene, og motiverer brobyggingen med et kontekstbegrep som fanger opp både en ytre, sosial og kulturell kontekst, og en indre, mental (1997: 37-38).

Meningssskaping som samspill (interaksjon) mellom tekst og leser kjenner en igjen i såkalt skjemateori. Jeg skisserer kort denne teorien siden begrepet *skjema* (alternative begrep er fortolknings-/forståingsrammer) brukes i analysekapitlene. Skjemateori (*Reader's Schema in Comprehension*, Anderson 1985:372 - 383) er en teori om hvordan mening kommer i stand som en interaktiv prosess mellom tekst og lesers erfaringer.³¹ Teorien lærer at prosessen fra tekst til mening ("inferential reconstruction", Anderson 1985:377) skjer når leseren er i stand til å aktivere et *skjema*, forklart som "organisert kunnskap om verden" (op. cit.:372), "abstrakt minnesystem" (Austad 1997:71). Skjema (pl. skjemata) fungerer som nisje (kontekst: min anm.) for meningssskappingsprosessen. Sagt på en annen måte; bestemte tekstlige strukturer underforstår (impliserer) bestemte skjema å møte teksten med. Skjemata må en anta omfatter både kunnskap om selve tekstsystemet og kunnskap om tekstsystemets innveving i en sosial og kulturell kontekst. Det kulturelle aspektet i skjemateorien understrekes i Hundeide (1985).

Skjemateorien var opprinnelig ikke en samspillsbasert teori (om meningssskaping). Bartlett (1964) presenterer den som en teori om hukommelse, og hvordan hjernen fungerer som en organisert skueplass (*organized setting*) for inntrykk utenfra. Bartlett tok i utgangspunktet avstand fra begrepet "skjema" som han mente kunne assosieres med et bestandig (*persistent*) arrangement. Begrepet skjema aksepterte han under forutsetning av at det ble forstått som en foranderlig organisering av tidligere reaksjoner eller erfaringer (s. 200 - 201).

Det sosio-interaksjonistiske språksynet skal være utgangspunktet for den analysestrategien som introduseres i avsnitt 2. 4 som følger. På et overordnet nivå er analysemåten delvis inspirert av en analysemodell Evensen presenterer i det han kaller et dialogisk bilde som viser to samspillsdimensjoner ved språklig kommunikasjon: (i) den (dyadiske) interaksjonen tekst - leser, og (ii) samspillet mellom denne interaksjonen og konteksten.

2. 4 En analyseskisse der teori, empiri og forskningsmål møtes

La oss repetere noe av det jeg oppsummerer om begrepet implisitt leser i 2. 1. Implisitt leser manifesterer seg i teksten som leserimpliserende signal, også forklart som *måter* teksten ber om å bli møtt på. Leserimpliserende signal er potensielle signal i den fysiske teksten, men signalene henter betydning som leserimpliserende signal fra to hold: (i) fra tekstsystemet de inngår i, og (ii) fra utenomtekstlig kontekst ("endoforisk" og "exoforisk" referanse, Nystrand og Wiemelt 1991:27), "tekstnivå" og "diskursnivå" (Leffa, muntlig, AILA'99).

For denne to-nivåtenkningen har jeg hentet inspirasjon fra en tekst-i-kontekstmodell for interaksjon som Evensen (1997b) presenterer i det han kaller "et dialogisk bilde" av en to-

³¹ Nystrand refererer til skjemateori når han problematiserer lesers rolle i meningssskappingsprosessen (1982: 76-77).

dimensjonal samspillmodell for kommunikasjon mellom tekst og leser med skrevet tekst som medium. Den ene dimensjonen er, slik jeg forstår modellen, samhandling som reguleres gjennom tekstlige signal (“lingvistiske koder”) som Evensen tegner inn på en horisontalakse og kaller “interaksjonsdimensjonen”. Den andre dimensjonen er den som reguleres gjennom konteksten (“kulturelle koder”) som all menneskelig samhandling er innvevd i og henter mening fra. Denne dimensjonen tegnes inn på en vertikalakse og kalles “konvensjonsdimensjonen”. Konvensjonsdimensjonen kaller Evensen *bakgrunn* i et relieff der interaksjonsdimensjonen er *forgrunn*.

I analyseguiden for mitt arbeid vil en kunne kjenne igjen de to dimensjonene Evensen tegner opp. Til interaksjonsdimensjonen svarer tekstlige signal som impliserer tekstlingvistiske kompetanser (dechiffrerings-kompetanser, Prince 1980b:227) på ulike nivå. I tillegg til signalene i tekstsyste­met integrerer analysen utenomtekstlig kontekst som signalene i teksten henter mening fra.³² Slike utenomtekstlige kontekster impliserer kompetanser i å realisere tekster som situasjonelle og kulturelle praksiser; som kulturelle konvensjoner (jf. “encyklopedisk kompetanse”, Eco, note i avh. 2. 1, og “implisitt kommunikasjon”, note i avh. 4. 5. 5).

Analysemåten - båndet mellom teori og empiri og forskningsfokus - skal jeg gi brukseksempler på i kapittel 4. Men før en analyse­måte presenteres er det nødvendig å gjøre rede for tekst­materialet analysen forholder seg til. Forholdet mellom tekst­materialet og teori og analyse­måte er forenklet slik: Den sosio-interaksjonistiske teorien har vært *basis* for måten jeg har ført dialog med tekst­materialet på. Selve det empiriske materialet har vært basis for analyse­kategoriene i analyse­guiden (4. 5).

³² Om forholdet mellom tekst og kontekst skriver Halliday (1998) at disse termene er aspekter ved samme prosess. ”Det er tekst, og det er andre tekster som ledsager den: tekst som er *med*, nemlig kontekst. Forståelsen av hva som er *med teksten* går imidlertid utenfor det som blir sagt eller skrevet: Den inkluderer andre ikke-verbale aktiviteter, nemlig den totale rammen teksten utfolder seg i” (s. 69).

Med textanalys som forskningsmetod kan man selektivt fokusere på ulike aspekter i teksten beroende på syftet med undersökningen (Lahdenperä 1997).

KAPITTEL 3

EMPIRI - INNSAMLINGS - OG UTVALGSMETODE - KONTEKST

Innholdsreferat

Avsnitt 3. 1 presenterer tekstens status og gyldighet som empirisk base for problemstillingen, og forklarer forenklet selve tekstbegrepet. Avsnittene 3. 2, 3. 3 og 3. 4 redegjør nærmere for den empiriske tekstbasen (oppgavetekster og elevbesvarelser), godkjenningprosedyre for innsamling, og utvalgsprosedyre for teksttyper og antall tekster i det endelige materialet. Avsnitt 3. 5 drøfter noen muligheter og begrensninger tekstene tilbyr i forhold til problemstillingen. Avsnitt 3. 6 drøfter og systematiserer konteksten for elevenes skrivehandlinger og ferdige tekster; den situasjonelle, kulturelle og kognitive konteksten. Avsnitt 3. 7 beskriver og systematiserer oppgavetekstene ("lærertekstene") som elevene har svart på.

3.1 Empirisk materiale og gyldighet

Begrepet implisitt leser kan best synliggjøres (konkretiseres) gjennom samvirkende signal eller reguleringer i tekster. Systematisk næranalyse er etter min mening den beste metoden til å verifisere begrepet (om validitet, se 4. 2).

Jeg problematiserer ikke selve tekstbegrepet nevneverdig i avhandlingen. Hasan (1998)³³ skriver at på den enkleste måten kan tekst defineres som språk som er funksjonelt, det vil si “språk som utfører et eller annet arbeid i en eller annen kontekst” (s. 119). Berge (1988) forklarer tekst (“faktisk tekststyring”) som “betydningssegment” som er koplet sammen i kjeder (“ytringskjeder”) etter bestemte regler (“*koherensregler*”) (s. 83 - 86). Koherens eller sammenheng synes å være et avgjørende kriterium på at sammenkoplede ytringer kan kalles tekst og altså betraktes som funksjonelle (meningsbærende). I forhold til kriterier som funksjonalitet og koherens er elevenes språklige manifestasjoner som inngår i dette arbeidet, tekster. Som meningsbærende og funksjonelle har tekstene også interaktiv funksjon. Tekster forstått som interaksjon understrekes av Nystrand (1989). Han viser til Beaugrande, og skriver at den viktigste trenden i samtidig diskursanalyse er synet på *teksten* (forfatters utheving) som en “kommunikativ hending heller enn som en logisk form” (Nystrand 1989:73). Tekst forstått som interaksjon understreker Halliday (1978) som et essensielt kjennetegn på tekst: “The essential feature of text, therefore, is that it is interaction. The exchange of meanings is an interactive process, [...]” (s. 139).

3.2 Tekstbase. Omfang

Det empiriske materialet består av oppgavetekster (“lærertekster”) elevene har svart på (app. 3 - 7 og pkt. 3. 7), og elevbesvarelser, såkalte skolestiler (app. 8 - 43, og note i 1. 1). Skolestilene er tentamensprøver fra 7., 8. og 9. klassetrinn (nå 8., 9. og 10. trinn) på en middels stor grunnskole i en middels stor småby i Norge. Motivet for å følge de samme elevene fra 7. - 9. klasse var plan om å integrere i problemstillingen et utviklingsaspekt (se nedenfor om dette).

Første innsamling skjedde juni, 1992, årsprøve, 7. klasse, 12 besvarelser fra 12 elever. Deretter skjedde innsamlingen etter følgende mønster, og med de samme 12 elevene som tekstleverandører:

- desember, 1992, juletentamen, 8. klasse,
- juni, 1993, årsprøve, 8. klasse,

³³ Hasan (1998), til norsk fra Halliday & Hasan (1985): *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.*

- desember, 1993, juletentamen, 9. klasse,
- april, 1994, påskententamen, 9. klasse.

To sykefravær i løpet av de fem innsamlingene gjorde at det totale antall elevtekster ble 58. Av disse inngår 36 i den endelige analysen (tab. 1 og 2 nedenfor).

Tekstene fordeler seg på sju ulike sjangrer eller teksttyper: *eventyr*, (fiktivt) *intervju*, (fiktivt) *personlig brev*, *grøsser/kriminalnovelle*, *bokkapittel*, "egentlig" *fortelling*,³⁴ og en teksttype som i oppgavesettet, juletentamen, 8. klasse heter *Fortell om [...]* (mer om teksttyper i 3. 7).

3. 3 Godkjennings- og innsamlingsprosedyre

Søknad til skolesjefen i (X) kommune (vedl. 1) ble behandlet i Samarbeidsutvalget ved (Y) ungdomsskole som gav samtykke til å utlevere det materialet jeg ba om (vedl. 2).

Besvarelsene ble kopiert umiddelbart etter at elevene hadde levert dem fra seg. Det rent praktiske var med andre ord en svært kurant sak.

3. 4 Fullstendig utvalgsprosedyre

Som forsker var jeg uten innflytelse på faglærernes oppgavelaging. Dette gjaldt for alle oppgavesettene, og understreker at tekstene er hentet fra en autentisk (ikke-eksperimentell) skolesituasjon. Den autentiske situasjonen førte til at tekstmaterialet kom til å bestå av mange ulike sjangrer (tab. 1).

Til første innsamling inneholdt oppgavearket tre oppgavetyper: moderne eventyr, (fiktivt) intervju og (fiktivt) privat brev (app. 3). Alle tre sjangrene ville jeg ha representert i tekstutvalget, og med like mange tekster i hver sjanger. Bak tekstutvalget ville jeg ha seks gutter og seks jenter, og av disse skulle det være like mange såkalte "flinke" som "svake" skrivere.³⁵ Å ha både flinke og svake elever som tekstleverandører var motivert ut fra å kunne

³⁴ Vinje (1989) medgir at det hersker mye forvirring rundt benevnelsen "fortelling" som sjanger. "Egentlig" fortelling bruker jeg her slik Vinje presenterer "forteljande framstilling": "Ei forteljing har ein forteljar, det er avstand i tid mellom forteljesituasjonen (her og nå) og dei hendingane det blir fortalt om, forteljinga gjengir hendingar og handlingar som strekker seg ut i tid, og plasserer seg etter kvarandre i tid, og dei hendingane ei forteljing gjengir, går inn i og utgjør ein *dynamisk heilsskap* (...)" s. 17-18) (mer om narrative strukturer i avh. 11.3).

³⁵ Termene "flinke"/ "svake" skrivere bygger på formelle karakterer tekstleverandørene hadde i såkalte standpunkt-karakterer i norsk. Termen "flink" betegner de elevene som som ved utgangen av 7. klasse hadde fått karakterer M- (minus) til M+, og "svak" betegner de som hadde karakterer fra Ng – (minus) til G – (minus). Bokstavkarakterene var i bruk i ungdomsskolen til høsten 1997 da de i forbindelse med innføring av L 97 ble erstattet med tallsymboler. Se utfyllende om "flinke"/ "svake" skrivere i avh. 3. 5.

sammenlikne tekster fra elever som i forhold til formelle karakterer representerte to ulike kategorier. I forhold til sjangerrepresentasjon, like mange gutter som jenter, og like mange flinke som svake skrivere, ble utvalget i første innsamling 12 tekster.

For senere innsamlinger ble antall tekster som tilhørte samme sjanger brukt som utvalgsriterium for hvilke tekster som kom til å bli med i det endelige materialet. De sjangrene ble tatt med som fikk fire besvarelser eller mer (tab. 1).³⁶ Denne utvalgsprosedyren gjorde at ikke alle tekstene fra totalmaterialet ble med i analysen, og ikke alle 12 tekstleverandørene ble representerte i alle innsamlingene (se 3. 5).

Jeg problematiserer ikke tekstmaterialet i forhold til representativitet, det vil si spørsmål om den *innsikten* arbeidet mitt viser til kan antas å ha gyldighet for skole-”stilskriving” generelt. Et minimumssvar til generaliserings spørsmålet kan være følgende:

- (i) tekstleverandørene mine representerer ganske sikkert ungdomsskole-elever generelt, og
- (ii) prøveoppgavesettene tror jeg er representative for den typen prøveoppgaver som ble brukt på 80- og først på 90 tallet.

Tabell 1): Antall teksttyper fordelt på de fem innsamlingene.

	7. kl. årspr.	8.kl. jul	8.kl. årspr.	9.kl. jul	9.kl.påsk e	Sum
Eventyr	4					4
Intervju	4					4
Priv. brev	4		2			6
Fort. om (...)		5				5
Gr./krim.			5			5
Bokkap.				6		6
Fortelling					6	6
Sum	12	5	7	6	6	36

Tabell 2): Såkalte “flinke” og “svake” elever fordelt på teksttyper

	Brev	Intervju	Eventyr	Fortell om [...]	Grøsser / krim	Bokkap	Fortel- ling	SUM
FLINKE	3	2	2	1	2	5	1	16
SVAKE	3	2	2	4	3	1	5	20

³⁶I tab. 1) kan det se ut som det er gjort avvik fra ”minst-fire representasjonen” for brevtekster i 8. klasse. Men i analysekapittel 5 (I og II) inngår de to brevtekstene i 8. klasse med de fire i 7. klasse etter som begge årstrinnene er svar på nesten identisk oppgavetekst

Kommentarer til sjangrer som har påfallende skeiv fordeling mellom flinke og svake elever (her: Fortell om [...], Bokkapittel og Fortelling) vil stå i analysedelen for sjangrene det gjelder.

3.5 *Elevbesvarelsene; muligheter og begrensninger*

I forhold til problemstillingen tekst - implisitt leser kan det i sjangermangfoldet ligge et potensiale til å oppdage ulike måter implisitt leser manifesterer seg på i ulike sjangrer. Fire til seks tekster i hver sjanger er et lite antall, men det gir likevel et visst sammenlikningsgrunnlag for potensielle ulikheter mellom sjangrene.

Tabell 2) som viser tekster fordelt på flinke og svake skrivere, viser et annet sammenlikningspotensial. Fordelingen 16 - 20 på henholdsvis flinke og svake kan gi indisier på eventuell sammenheng mellom formell skriveferdighet og måten implisitt leser manifesterer seg på i tekstene. Som nevnt bygger fordelingen 16 - 20 på formell karaktersetning i 7. klasse. Denne fordelingen er ikke den samme ved utgangen av 9. klasse, etter som to såkalte svake elever (karakter Ng) i 7. klasse ved utgangen av 9. fikk standpunkt karakter G, og en såkalt flink i 7. klasse (karakter M) fikk i 9. klasse karakter G. Denne forandringen gir utslag i tabell 2) spesifikt i sjangeren "Fortelling" (rad 7). Etter karakterer i 9. klasse er fordelingen i rad 7 tre svake (Ng) og tre middels flinke (G).

Opprinnelig plan var å kunne hente ut av tekstmaterialet et *utviklingsaspekt*, forstått som en mulighet til å finne indisier på om implisitt leser manifesterer seg på ulike måter i forhold til skriveutvikling som en regner med følger alderstrinn; i mitt arbeid 7. til 9. klasse.³⁷ En kunne tenke seg at hver av de tolv tekstleverandørene fikk sin skriverbiografi. To forhold setter imidlertid utviklingsaspektet ut av spill: det ene er at i det endelige analyse materialet er det bare to elever som er leverandører til alle fem innsamlingene, og det andre er sjangermangfoldet. Når for eksempel samme eleven skriver et intervju i 7. klasse, grøsser i 8. klasse, og en drøftingsoppgave i 9. klasse, gir denne sjangerulikheten ikke godt tilfang til utviklingsaspektet (liknende variasjon gjelder for flere av tekstleverandørene).

3.6 *Tekst og kontekst*

Konteksten er en ramme som omgir den hendingen som er i fokus, og fungerer som en tolkningsressurs (Goodwin og Duranti 1992:3, se avh. 1. 1). Konteksten som ressurs gjelder (selvsagt) for elevene som skrivere, og dette poengteres i analysekapitlene. Men på samme måte som konteksten er ressurs for elevene, er den det også for mitt tolkningsarbeid. For mitt formål ordnes konteksten i kategoriene: (1) situasjonell (sosial) kontekst, (2) kulturell

³⁷ *Skriveutvikling* kan forstås på mange måter, avhengig av hva slags språksyn (perspektiv) en legger til grunn for utvikling. Skriveutvikling i den konteksten det står her skal, forenklet sagt, forstås som omfanget av og typen av guiding/reguleringer teksten legger ut til leser.

kontekst, og (3) mental kontekst. Disse kategoriene svarer til de i avhandlingens 2. 3. 2 og 2. 3. 3, men med den forskjell at her, i 3. 6, presenteres konteksten på et mer konkret nivå.

3. 6. 1 Den situasjonelle konteksten - ytre skriveramme - har, organisatorisk sett, vært lik for alle tekstene: (i) prøvesituasjon i klasserom (28 - 30 elever) med tilsyn av voksen (oftest faglærer), (ii) individuell oppgaveløysing, og (iii) formaliserte regler som forbyr samarbeid mellom elever, og samarbeid mellom lærer og elever. Prøvetiden har vært fem timer. En slik skrivesituasjon hører inn under en videre, institusjonell kontekst der tekstene blir til som pålagt, styrt skriving, og med innlevering av et ferdig produkt som skal kommenteres, vurderes, og gis formell karakter etter skalaen Lg, Ng, G, Mg, S (om bokstavkarakterer, se note i 3. 4).

Skolemiljøet der tekstene er hentet fra kan betegnes som positivt i betydningen at det var læringsmotiverende, selv om miljøet (selvsagt) ikke opplevdes like stimulerende for alle. Den overordnede normen var likevel slik at “prøve” og karaktersetning gav skrivingen et seriøst preg, og en må anta at elevene skrev så godt de kunne for å få god karakter (jf. skrivingens inter-instrumentelle funksjon, kap. 5. 2).

Om sosiale relasjoner mellom elevene i skrivesituasjonen har jeg kunnskap som tilsier at det ikke var spenninger, motsetninger, konflikter, e.l. som kan ha influert merkbart på skriveprosessen og de ferdige tekstene. Det sosiale klimaet mellom elevene og læreren i rollen som arbeidsleder, kontrollør og fagperson var formalisert og ytre sett akseptert. Klasseromsatmosfæren var innrammet i skolens helhetlige atmosfære som var preget av en generelt sett skolemotivert elevmasse.³⁸

Den situasjonelle konteksten kan selvsagt også forstås som en lokal kulturell kontekst som speiler storsamfunnets språklige betydningssystem eller status (jf. Faigley mfl. som refererer til Deweys beskrivelse av klasserommet som et “miniatyr-felleskap”, Faigley 1985:13).

3. 6. 2 Den kulturelle konteksten:

I tillegg til det som sies ovenfor om klasserommet som lokal-kulturell manifestasjon, skal kultur forstås som medieerfaringer (bøker, blad, film, TV, video, osv.) skriverne nødvendigvis må ha stått i dialog med og hentet næring fra når de skriver. Jeg har ikke faktakunnskap om tekstleverandørenes medieerfaringer, men har ingen grunn til å anta at disse avviker fra

³⁸ Bildet av skoleatmosfæren presenteres på bakgrunn av egne erfaringer, og inntrykk to lærere og rektor på denne skolen hadde i det tidsrommet tekstmaterialet ble innsamlet.

medievaner generelt for denne aldersgruppen.³⁹ Om lesevaner gjelder generelt at det er forskjell mellom svake og flinke elever både med hensyn til *hvor mye* de leser, og *hva* de leser. I noen av analysekapitlene antydes sammenheng mellom tekstproduksjon og lesevaner (og andre medievaner).

3. 6. 3 Den kognitive (mentale) konteksten kan forstås som lagringsplass for erfaringer (Anderson & Pearson 1984:255), "skjematiserte, mentale strukturer"/ "sense-making capabilities" (Nystrand 1982:20 - 22). Jeg tror også en må ta høyde for at dette kognitive aspektet ikke kan isoleres fra emosjonell involvering som knytter seg til språkhendinger, slik Leffa (1999) poengterer. For mitt formål ser jeg den mentale konteksten i forhold til beskrivelsen av tekstleverandørenes situasjonelle kontekst. Her kan det selvsagt være betydelig avvik mellom en ytre, situasjonell kontekst og involverte deltakeres *oppfatning* av og *emosjonelle* reaksjon på samme konteksten. I skrivesammenheng kan en rent generelt si at den mentale konteksten fungerer som: (i) en sosialt fundert regulator som hindrer et uendelig antall perspektiv på og forståing av en språkhending, og (ii) tilfang og inspirator for individuell investering ("subjektiv relevans", Smidt 1996:49, "mulighetshorison", Evensen, mtl. 1997).

3. 6. 4 Kontekst - et sammensatt begrep:

I 3. 6. 1 - 3. 6. 3 er kontekstbegrepet presentert i rammen *skrivere*s kontekst, spesifikt den konteksten som elevenes skrivehandlinger har vært omgitt av ("contexts for the production of writing", Chin 1994:446). I et samhandlingsperspektiv - interaksjon mellom tekst og leser - må en imidlertid også ta høyde for brukskonteksten ("context of use for written texts", op. cit.:447), og at denne ikke nødvendigvis, eller helst ikke, faller sammen med produksjonskonteksten. Produksjonskontekst versus brukskontekst er aktuell problemstilling i analysekapitlene der begrep som harmonisering/synkronisering mellom tekst og leser fungerer som leserimpliserende signal (jf. "rollekomplementaritet", 4. 5. 8). Problemstillingen kjenner en igjen i Nystrand og Wiemelts postulat om "synkronisert skriver - leserperspektiv", og i Rommetveits "paradigme om komplementære roller" (se avh. 2. 2).

3. 7 Oppgavetekstene (også kalt "lærertekster")

³⁹I analysekapitler der det er relevant vises til ungdoms medievaner – det gjelder TV og videobruk, tegneserier, ukeblad og bøker (Hansson 1975, og Vaage 1998).

Åtte oppgavetekster fordelt på sju sjangrer eller teksttyper er representerte i undersøkelsen. Oppgavetekstene er sekundære i forhold til elevbesvarelsene, men de har viktig funksjon som bakgrunn (kontekst) når *kontrakten* for elevenes skriveforetak drøftes (se analysekapitlene).

Den mest allmenne forståelsen av sjanger (i skolesammenheng) er "skrive-måte" eller "teksttype" (Berge 1988:132; jf. Ongstad 1996:10).⁴⁰ Vagle mfl. (1993) skriver at brukt om tekster generelt betyr sjanger "tekstslag" eller "tekstsort" (s. 271).

Sjanger som "teksttype" ligger nedfelt i en rekke lærebøker som primært er beregnet for grunnskolen, for eksempel i bøker spesielt for elever: Falck-Ytter og Hildrum (1989), Flaten og Rognsaa (1991), Askeland og Falck-Ytter (1993), Birkeland og Werner (1993), Allern og Skjelten (1997). I *M 87* (s.131), og i *Veiledning til mønsterplan* (1987:14) brukes teksttype synonymt til sjanger.

Oppgavetekstene (app. 3 - 7) i det empiriske materialet er:

- oppgave 1), 2) og 3) på oppgavearket, årsprøve, 7. klasse (app. 3),
- oppgave 3) på oppgavearket, juletentamen, 8. klasse (app. 4),
- oppgave 1) og 2) på oppgavearket, årsprøve, 8. klasse (app. 5),
- oppgave 5) på oppgavearket, juletentamen, 9. klasse (app. 6),
- oppgave 5) på oppgavearket, påskententamen, 9. klasse (app. 7).

3. 7. 1 Årsprøve 7. klasse:

Oppgave 1): **Moderne eventyr**. Fiksjonstekst, narrativ struktur, og med overveiende temporal binding, lett kjennelig formelpreget.

Oppgave 2): **Intervju**. Som autentisk intervju betegnes dette som personlig sakprosa (Askeland mfl.1996:265), men intervju som skoleprøve er fiksjon. Intervjutekster har lett kjennelige sjangertrekk både i makro- og mikrostrukturen (om makro- og mikrostrukturer, se avh. 4. 5).

⁴⁰ Her må presiseres at sitatene fra Berge og Ongstad representerer det de kaller en nokså vanlig oppfatning av sjanger, men synet de selv har gir sjangerbegrepet en tydeligere sosial funksjon. Berge skriver for eksempel: "Genrer er først og fremst normative regler som mennesker innenfor et kulturfellesskap foreskriver for hvordan tekster skal utformes i ulike situasjoner" (1988:133). (jf. Kress som understreker sjangrenes sosialt regulerende, foreskrivende funksjon (1982: 98-100)). Ongstad skriver at sjangrer kan ses som kulturelle ytringsformer for kommunikasjon, og legger til at en da også kan se undervisning som sjanger (1996:13).

Oppgave 3): **Personlig brev**. Som autentisk, personlig brev er dette ikke fiksjonstekst, men som skoleprøve er det personlige brevet fiktivt. Sjangeren identifiseres særlig i trekk i makrostrukturen (innrammingen *Kjære [...]*, og *Vennlig hilsen [...]*, *Din [...]*), o.l. Forventet overvekt av ekspressiv, personlig stil.

3. 7. 2 Juletentamen, 8. klasse:

Oppgave 3): **Fortell om [...]**. "Fortell om et lite barn du kjenner, og som du er glad i." Å fortelle (om noe/noen) er ikke identisk med å strukturere det som fortelles som "egentlig" fortelling (se note i 3. 2, og avh. 11. 3). I "Fortell om [...]" forventer en gjerne helst den narrative grunntypen, med mellom annet kronologisk struktur, og med en spesiell eller noen spesielle hendinger i fokus. Men en kan også få tekster med ikke-kronologisk, episodisk struktur (refererende "og så, og så"-struktur (jf. "redegjørelse", Danielsen 1996:22).

3. 7. 3 Årsprøve, 8. klasse:

Oppgave 1): **Grøsser/kriminalnovelle**.⁴¹ Relativt lett kjennelig fiksjonssjanger. I elevtekster kan en forvente mer ytre, konkret handling og sterkere virkemidler (ukebladliknende trivialtekster, action-filmer, o.l.) enn i mer "etablert", sofistisert krimlitteratur.

Oppgave 2): **Personlig brev** (se ovenfor, årsprøve, 7. klasse).

3. 7. 4 Juletentamen, 9. klasse:

Oppgave 5): **Bokkapittel**: Fiksjon. "Første kapittel" er et eksplisitt signal om at besvarelsen skal være del av en større, narrativ struktur til forskjell fra en avsluttet fortelling (jf. 11. 3).

3. 7. 5 Påsketamen, 9. klasse:

Oppgave 5): **Fortelling**. Fiksjon, og der hendingene som fortellingen gjengir utgjør en dynamisk helhet (se note i 3. 2).

⁴¹ Om skille mellom grøsser og kriminalnovelle, se avh. 9.1. Som hovedkennetegn for grøsser/krim (*mysteries*) stiller Peters og Carlsen opp komponent 1) tekstens helhetsfokus; hva dreier mysteriet seg om, komponent 2) gjelder element som skal hjelpe leseren å løse mysteriet. Komponent 1) og 2) (sier forfatterne) brukes til å se nærmere på viktige, litterære teknikker, for eksempel avbrutte sekvenser, villedende sidespor, o.l. – dette siste er komponent 3) (1989: 131).

Vi treng ein kritisk metode som kan fortelja oss om lesaren i boka, den implisitte lesaren (Chambers 1990).

KAPITTEL 4

ANALYSEGUIDE

Innholdsreferat

Avsnitt 4. 1 forklarar begrepet analyseguide til forskjell fra analysemodell. Fra og med dette avsnittet brukes initialene LIS for leserimpliserende signal. I 4.2 problematiseres tekstanalyse som metode (reliabilitet og validitet) i forhold til hvilken kunnskap arbeidet mitt spør etter. Avsnitt 4.3 initierer en sterkere synliggjøring av begrepet implisitt leser gjennom to eksempler fra fiksjonslitteratur. I 4.4 presenteres det jeg kaller “hjelpesfunksjoner til et analytisk grep for tekstens implisitte leser”. Navn som trekkes inn i den sammenhengen er: Nystrand, Eco, Park, Prince og Smidt. Avsnitt 4.5, kapitlets hovedavsnitt, begrepsfester og eksemplifiserer LIS i en 9-punkts analyseguide. Denne fungerer som veiledende mal for analysen i kapitlene 5 - 11. Avsnitt 4.6 streker opp skillet jeg har gjort mellom ikke-relevante og relevante LIS. Avsnitt 4. 7 forklarar sammenhengen mellom LIS og den overordnede strukturen i analysekapitlene.

4.1 Om begrepet *analyseguide*

Dette kapitlet skal handle om hvordan en teoretisk basert analysestrategi (kap. 2) brukes på et tekstmateriale. Det meste av kapitlet handler om leserimpliserende signal, og fungerer som guide for analysen i kapitlene 5 - 11.

Leserimpliserende signal (heretter forkortet LIS) er mange og uensartete, og er innvevd i et kronglet tekst- og tekst-i-kontekstlandskap; “ytringskonteksten” og “brukskonteksten” (Nystrand 1986:45). På grunn av mangfoldet i tekstene er det vanskelig i et veiledende kapittel å demonstrere og kategorisere LIS i en representativ modell. Som alternativ til modell har jeg valgt betegnelsen *analyse-guide* som betyr veiviser for analysestrategien jeg bruker for å gi tekstens implisitte leser et “ansikt”; en identitet.

4.2 Generelt om *tekstanalyse som metode*

(Om tekster som empirisk materiale i forhold til problemstilling, se 3.1 og 12.2).

Om analysemetoder i forskningssammenheng gjelder at de (selvsagt) må forholde seg til hvilken kunnskap en er ute etter; hvilke spørsmål det er en vil ha svar på. Min problemstilling, å gi tekstens implisitte leser et ansikt, berører spørsmål som “Hva er det elevene gjør i sine tekster i en bestemt skrivesituasjon”? “Hva består tekstenes mer eller mindre synlige mønstre av”? “Hvilke sammenhenger kan en lese inn i tekstene”? Disse spørsmålene angår tolkning og forståing av menneskelige handlinger som kommer til syne i skrevne tekster. For denne typen kunnskapssøking “bør vi bruke verbale analysemetoder” (Patel og Davidson 1995:14).

Østman (1995) sier følgende om tekstanalyse i forhold til troverdighet og etterprøvnbarhet:

För att en läsare ska betrakta analyser som trovärdiga, kan en forskare göra på åtminstone två olika sätt: Det ena är, att ge läsaren sådana instrument, att hon/han kan genomföra analysen helt på egen hand för att sedan jämföra sina resultat med mina. Det andra sättet är, att forskaren argumenterar för sina resultat genom att redovisa sin analys textnära (Østman 1995:82).

Måten jeg gjør analysen troverdig på i forhold til lesere av avhandlingen er en kombinasjon av de to måtene som framføres i sitatet. I metodekapitlets 4.5 presenterer og strukturerer jeg en ni-punkts analyseguide som kan kalles det “verktøyet” analysekapitlene 5 - 11 baserer seg på. I disse kapitlene anvendes verktøyet som en analysestrategi når jeg nærleser tekstene. Analysestrategien ligger altså åpent dokumentert og etterprøvnbar, og setter standarden for overbevisningskraften i forskningsarbeidet. Min måte å argumentere for resultatene er med andre ord å tilby leserne av avhandlingen mulighet til selv å bedømme og kontrollere

rimeligheten i den analysen som er basis for forståelse og innsikt på det området som problemstillingen peker ut (jf. Østman 1995:82).

Det ligger et åpenbart subjektivt forskerengasjement i den delen av arbeidet som angår analyse og tolkning. Det virkelighetsfenomenet (empirien) en sier noe om filtreres gjennom forskerens oppfatninger, forståelse og før-forståelse (“for-dommer”, Gadamer, sit. i Føllesdal 1990:107 - 108). Det subjektive aspektet i vitenskapelig forskning problematiserer Lahdenperä innenfor et epistemologisk grunnsyn som avviser objektiv kunnskap om virkeligheten, og som i stedet argumenterer med at forskningen verken oppdager (*upptäcker*) eller beskriver virkeligheten, men konstruerer den gjennom et tolkende sinn og med språket som formidlingsmedium (Lahdenperä 1997:18 - 19). Selve strukturen og den oversiktlige systematikken i den såkalte “analyseguiden” (4.1 og 4.5) vurderer jeg som rimelig god dokumentasjon for påliteligheten eller etterprøvbareheten (reliabiliteten) i arbeidet. Påliteligheten handler jo også samtidig om graden av overensstemmelse mellom det jeg sier arbeidet skal skaffe innsikt i, og det det faktisk gir innsikt i (“innholdsvaliditet”, Patel og Davidson 1995). Innholdsvaliditet kan en få svar på ved en logisk inspeksjon av innholdet i instrumentet (Patel og Davidson 1995:76). “Instrumentet”, det jeg ovenfor kaller “verktøyet”, er blitt til i et samspill mellom min forskerkompetanse og det empiriske materialet, og det samspillet er det som dokumenterer validiteten i arbeidet.

Etter som systematisk, tilstrebet etterprøvbare tekstanalyse er den nærmeste strategien til å gi implisitt leser et “ansikt”, skal det videre arbeid være en forhåndsguiding i “verktøyet” jeg har brukt, leserimpliserende signal i tekstene.

4.3 Implisitt leser - fra abstraksjon til konkretisering

Prince (1980b) definerer leser som en “handlende person (*agent*) som har kompetanse til å trekke ut mening fra teksten” (s. 225). Denne definisjonen gjelder en faktisk leser, en person som virkelig leser noe (*Bokmålsordboka* 1993), en eksplisitt leser til forskjell fra en implisitt. Dersom vi tenker oss faktisk leser og implisitt leser på et kontinuum som ordner leserkategorier etter “begripbarhet” (konkret - abstrakt), vil en et sted mellom disse kunne ha potensiell leser, fiktiv leser, og intensjonal eller utpekt leser og modellert leser som i eksempel 1) og 2) nedenfor. Et første skritt til å fundamentere begrepet implisitt leser empirisk skal være å bruke andre leserbegrep som sammenlikning.

Eksempel 1) er fra Petter Dass (1647-1707): *Katekismesangene*, Det Siette Bud, Du skal ikke bedrive Hoor”(1997). “Jeg mig nu først henvender//Til dig, du kaade Dreng,” (fra strofe 5), “Dernest du lille Pige, //Som smuk af Skabning est,” (fra strofe 15). De siterte utdragene er plassert strategisk fremst i sine respektive strofer; henvendelsesfunksjonen er med andre ord

svært tydelig. I mange tilfeller kan det være likhet og delvis sammenfall mellom implisitt leser og den/de en tekst eksplisitt utpeker som lesere, men slik er det helst ikke i Dass' dikt. Den som kunne sette de siterte utdragene inn i sin rette sammenheng, ville fornemme at selv om de siterte strofene henvender seg eksplisitt til gutter og jenter (unge mennesker), fungerer ikke teksten *egentlig* inkluderende i forhold til disse.

Åpenbart gjennomstrømmes diktet av en voksens moralske stemme som ikke snakker *med* likeverdige, men som snakker *om* antatt moralsk "ubearbeidete" unge. Sagt på en annen måte - det er ikke sannsynlig at "kaade Dreng" og "lille Pige" internaliserer (overtar) de belærende og svakt ovenfra-og-nedfordømmende holdningene som ligger i teksten. Teksten artikulere tema for en bestemt tid, og impliserer et sett med voksne holdninger den "ber om" å bli møtt med.

Meningen med dette første eksempelet er å vise: (i) hvilke tekstlige signal som *kan* brukes til hvilket formål, og (ii) at eksplisitt utpekt leser ikke behøver å likne på eller falle sammen med implisitt leser.

Eksempel 2) er fra innledningen til romanen *Hvis en reisende en vinternatt* (Calvino 1979, i no. oms. 1985). Fragmentene som siteres er fra innledningen:

Du skal gå i gang med å lese Italo Calvino's nye roman *Hvis en reisende en vinternatt*. Slapp av. Konsentrer deg. Skyv alle andre tanker fra deg. La verden omkring [...]. Finn den behageligste lesetillingen. Sett deg, len deg tilbake, krøll deg sammen, legg deg. [...] Det er ikke det at du venter deg noe spesielt av denne spesielle boken" (Calvino 1985:3 - 4).

På mange måter er innledningen et svar på noe Iser sier om forholdet mellom tekst og leser: "En tekst kan ikke tilpasse seg enhver leser den kommer i kontakt med" (1980:109) (underforstått: teksten inviterer eller manipulerer i stedet leser til å tilpasse seg teksten, mitt tillegg). En bokanmelder sier noe liknende: "[...] forfatteren gir meg en oppskrift - en veiledning i lesingen - som forandrer ikke bare holdningen til boka, men hele mitt lese-mønster" (*Bindestrecken* 1997, nr. 8). Calvino's roman henvender seg eksplisitt til et "du" som anvises til å innta visse fysiske posisjoner og visse holdninger. La oss se på sammenhengen mellom disse holdningene og begrepet implisitt leser. Innledningen - en metatekst - konstruerer (jf. "modellerer", Eco, avh. 2. 1) et opplevelsesmiljø eller atmosfære for teksten. Metateksten prefigurerer leserammen *fiksjon*, den impliserer med andre ord *estetisk* respons (jf. Rosenblatt 1978:22f.), og impliserer lesere som responderer på denne typen leseguide som variasjon av noe allerede kjent. "Den som gir mening til signalene teksten sender ut, er den som kan tilby et mentalt hjem (*mental 'home'*) for teksten" (Anderson og Pearson 1984:255, fritt omsatt). Metatekst som LIS finnes det eksempler på i analysekapitlene.

Etter introduksjon av begrepsparene intendert leser - implisitt leser, og modellert leser - implisitt leser, er neste trinn å synliggjøre implisitt leser i mer finmaskete eksempler fra tekster i eget tekstmateriale. Men før implisitt leser introduseres i en analyseguide i 4. 5, legger jeg på en bakgrunn med referanse til teoretikere som har viklet ut hjelpefunksjoner for mitt analysearbeid.

4. 4 Hjelpesfunksjoner til et analytisk grep for tekstens implisitte leser.

Prince (1980a) skriver at mens litteraturkritikken har vært mye opptatt av fortelleren i verket, har det vært få eller ingen dybdestudier av tekstens "narratee" ; en tenkt størrelse (*fictive creation*), en eller annen teksten henvender seg til. Det Prince sa om mangel på dybdestudier av tekstens "narratee" i litteraturkritikken, er enda mer tydelig for studier av skoletekster. En forbilledlig, helhetlig metode til å finne leserne (elev)tekstene underforstår kan jeg med andre ord ikke vise til. Teoretikere jeg refererer til i kapittel 1 og 2 (Nystrand, Iser, Eco, Gibson, Prince, Park, Long, Ong) har nok gitt ansatser, og dels konkrete eksempler på hvordan teksten peker ut eller impliserer en leser, men eksemplene har bare gitt fragmentariske forbilder for analyseguiden ovenfor. Men trass i mangel på eksplisitt, forbilledlig analysestrategi har jeg, som allerede antydnet, hentet en del metodisk tilfang fra ulike hold.

Nystrand (1982) introduserer følgende arbeidshypotese som har med kommunikasjon via tekst å gjøre: Kommunikasjon krever at skrivere "regulerer" (*constrain*) deres leseres lesemåter for å avgrense mengden av potensielle lesemåter (s. 64). Tekstlige reguleringer systematiserer Nystrand i følgende fem-punkts taksonomi: grafiske reguleringer, syntaktiske, semantiske, tekstuelle og kontekstuelle reguleringer. Forutsetning for interaksjon tekst - leser er at det er mest mulig samsvar mellom potensielle leseres tekstkompetanse og de tekstlige reguleringene tekstens betydninger realiseres gjennom (jf. Eco 1981:7). Semantiske, tekstuelle og kontekstuelle reguleringer kan være av en slik karakter at de impliserer lesere med spesifikke språklige erfaringer (*particular reader's comprehension*, Nystrand 1982:66, jf. LIS og relevans i 4.6). Jeg bruker ikke direkte Nystrands taksonomi i analysekapitlene, men selve begrepet tekstlige reguleringer har inspirert tenkingen bak analysestrategien.

Eco (1981) presenterer en tekst - leserrelasjon som til forskjell fra Nystrands taksonomi for tekstlige reguleringer retter seg direkte mot implisitt leser (Eco bruker begrepet "modelleser"). På det enkleste nivået velger enhver teksttype en generell modelleser (se avh. 2. 1) gjennom valg av: (i) en spesiell lingvistisk kode, (ii) en viss litterær "stil", og (iii) spesielle "spesialistanvisninger" (*specific specialization indices*).

Noen tekster gir eksplisitt informasjon om lesertyper de forutsetter (f. eks. barnebøker, blad spesielt for menn, for tenåringer, osv.). Mange tekster tydeliggjør sin modelleser ved indirekte å forutsette en spesiell, omfattende kompetanse (*encyclopedic competence*) (1981:7). I avhandlingens analysekapitler vil en kjenne igjen som LIS både “stil” (“stemme”) og andre, mer spesielle signal.

Park (1982) formulerer en relativt presis *analysestrategi* for å manifestere et implisitt lesepublikum (*the audience implied*) i pedagogisk kontekst (jf. sitat i 1. 3. 4). Strategien er “næranalyse” av teksten.

But a precise analysis of audience would have to examine, point by point, what is being assumed as understood, what is elaborated, what is assumed as the readers' range of attitudes or preconceptions about the subject at hand, and so on (Park 1982:251) (liknende hos Long 1980:225).

“Næranalyse” er et prinsipp Park stiller opp som motvekt til det han kaller en unyansert måte å identifisere et lesepublikum i teksten (Park 1982:251).

Prince (1980b) går et steg videre med konkretisering av en analysestrategi. Han postulerer at dersom leseprosessen avhenger av den leste teksten, vil den (prosessen) også forutsette en rekke ferdigheter (hos leser) i å kunne forhandle med tekstens koder. Prince lister opp og eksemplifiserer med tekstutdrag: (i) “kulturelle koder” (som altså impliserer kulturelle erfaringer), (ii) kode for handlingsreferat (som impliserer ferdighet i å skille mellom viktige og uviktige bestanddeler i teksten), (iii) hermeneutisk kode (som impliserer erfaringer med relasjonene konflikt - konfliktløsning, handling - konsekvens, o.l.), og (iv) kode for symbolikk (som impliserer ferdighet i å lese tekstens “dobbelstemmer”). Selv om Prince snakker om kompetanser den *faktiske leser* behøver, er det lett å se likhet mellom tolkningskompetanser den faktiske leser behøver og leseferdigheter som teksten underforstår, *implisitte* leseferdigheter.

Smidt har med sin tekstforskning på skriver - leserperspektivet gitt meg en del nyttige begrep, et metaspråk å “snakke om” analysen med. I to forskningsarbeider (1990 og 1991) streker han opp “kart” eller modeller av samspill (*interplay*) mellom student, lærer og skolekonteksten (1990:1). Fra disse to studiene vil en i mitt arbeid kjenne igjen begrep som: lesebriller, leserammer (skjema), skriveroller og leseroller (skriver og leser i korresponderende roller), skrivestrategier og lesestrategier i sosial og kulturell kontekst (jf. Smidt 1996 i avh. 1. 3. 2).

4.5 Leserimpliserende signal (LIS) presentert i en analyseguide

Før eksemplifisering av tolkningsstrategien er det nødvendig å klargjøre sammenhengen mellom LIS og termene *tekstsegment*, *mikrostruktur*, *makrostruktur*, *global temastruktur* og *global formstruktur*. Berge (1988) skriver om tekstsyste­met at helteksten består av mindre betydning­segment (ord, setninger, perioder) som er koplet sammen i kjeder, i “lokale lineære samband” i det en kaller tekstens *mikrostruktur* (s. 85). Segment i mikrostrukturen henger sammen etter et “overordnet sammenbindende prinsipp som organiserer de ulike betydning­segmentene under tema og teksformål”. Denne strukturen er hierarkisk ordnet, og kalles *makrostrukturen* (s. 86). Makrostrukturen forstått som en overordnet tema- og formålsstruktur faller sammen med Renkema sin forklaring av makrostrukturen: “A *macrostructure* is the global meaning of discourse” (1993:57). I fortsettelsen refererer Renkema til Van Dijks introduksjon av “superstruktur” som Renkema forklarer er en konvensjonalisert, global form for tekstens innhold (op. cit.:60). Renkema forklarer oppsummerende forholdet mellom makro- og superstruktur slik: Makrostrukturen representerer en global innholdstruktur, og superstrukturen er en global formstruktur (op. cit.:60).

Om begrepene makro- og superstruktur i mitt analytiske grep gjelder følgende: Der det i analysen har vært hensiktsmessig å skille ut LIS i henholdsvis innholds- og formstrukturen, bruker jeg begrepene *global temastruktur* og *global formstruktur*. Jeg mener det er begrep som tydeligere enn makro- og superstruktur viser hvilke tekstlige aspekt det dreier seg om.

I eksemplifiseringen nedenfor ordner jeg LIS i kategoriene: *metatekst*, *sjanger-guiding*, *overordnet “stil”* (“stemme”), *dobbelstemme*, *ellipse*, *utfylling*, *sammenlikning*, *rollekomplementaritet*, *spesifikke ord og uttrykk*. Dette er kategorier som helst objektiviseres i tekstenes globale strukturer. Rett nok er det slik at en del enkeltord, uttrykk, paralingvistiske signal, osv. hører til tekstens mikrostruktur. Men signalene i mikrostrukturen fungerer så å si alltid som *samvirkende* signal i en større helhet, enten på tekstnivå som deler av tekstens infrastruktur, eller på diskursnivå. LIS vil derfor alltid være signal som er rammet inn i de globale strukturene.

1) Metatekst (bi-stemme) som LIS

Bi-stemme kaller jeg den stemmen som artikuleres gjennom en type metasignal som impliserer lærer i leserollen. Det er denne spesifikke leserimplikasjonen som gjør at jeg ikke plasserer benevnelsen bi-stemme under “Dobbelstemme”, punkt 4 nedenfor).

Eksempel: I et fiktivt, privat brev skrevet som skoleprøve står helt øverst BREVET TIL RUSSLAND (heretter B.T.R) før fortsettelsen som er en konvensjonell privatbrev-åpning (se 5. 2. 1). Skriveren gjør noe som likner på det Nystrand sier kjennetegner flinke skrivere, at når de innleder den skrevne diskursen (*initiate written discourse*, 1989:79) etablerer de en

referanseramme mellom seg og leser, en felles plattform (*textual footing*, 1992:168). Koden B.T.R. anviser altså en felles plattform for tekst og leser, men *hvilken* leser? B.T.R. må forstås som et metasignal, en bi-stemme som er elevens budskap til lærer om den “egentlige” teksten. Det *kan* ligge et ukjent antall mulige forståelser i signalet B.T.R., men det er læreren som kjenner oppgaveteksten og den sosiale settingen, som vil kunne gi den “rette” responsen på metasignalet. Implisitt leser, kan en si, faller sammen med faktisk lærerleser (eller leser med lærers skoleerfaring).

2) Sjangerguiding (“textual footing”) som LIS

Eksempel: Overskriftene i to intervjuetekster, henholdsvis ET INTERVJU MED KITTY og Intervju med Lucky Luke (6. 3. 1) er signal som anviser teksttype, og som med andre ord har metafunksjon. Det er lesere med erfaring med signalet INTERVJU i denne konteksten som kan respondere på den lesemåten (forfatterintensjonen) signalet representerer. Liknende leserimplikasjon har overskriftene KARI, MARI og LENE (7. 3. 1), PRIVAT-DETEKTIV B. EGON LARSEN og En kriminalnovelle (9. 3. 1). I forhold til eventyrkjennere og krimlesere er disse overskriftene variasjon av noe kjent, det er altså helst disse som kan respondere på signalene på den måten teksten forutsetter.

Liknende funksjon som overskrifter kan teksters innramming (begynnelse og slutt) ha. Begynnelsen i tekster anviser en gjensidig kontrakt for tekst og leser (*mutual frame of reference*, Nystrand 1986:80, jf. “textual footing”).

Eksempel: Begynnelsen og slutten på et fiktivt intervju fra elev i 7. klasse (noe omarbeidd av meg fra 6. 3. 3):

Bestemor Duck

Jeg befinner meg i område der Bestemor Duck bor.

-Kan jeg få stille deg noen spørsmål?

-Ja, kom bare inn, så er jeg klar.

[...]

-Har du fått nok spørsmål?

- Ja takk.

-Det kommer i avisen i morgen, ha det, nå må jeg forlate gården.

-Ha det, vi ses en annen gang.

Begynnelsen og slutten rammer resten av den tekstinterne dialogen (som her er utelatt) inn i et overordnet mønster som ikke bare artikulere sjanger, men som også konstruerer en kontekst - en visualisert, sosial setting - for teksten (se: “Det kommer i avisen i morgen”). Selvsagt vil denne teksten kunne realiseres av tilfeldige allmennlesere, men responsen den ber om får den *helst* av lesere som har erfaring med: (i) tekstsystemet for sjangeren intervju, og (ii) sjangerens

lesesosiologiske setting (ytringen “kommer i avisen i morgen” underforstår aktualitetsstoff, “masse-lesning”, f.eks. avislesere).

Leserimplikasjon knyttet alene til en overskrift eller innramming gir ikke fullgod eksemplifisering, for LIS må i de fleste tilfeller sees i relasjon til andre signal slik det gjøres i analysekapitlene (jf. “tekstens infrastruktur” ovenfor). Mellom annet legger jeg mye vekt på koherens/ikke-koherens mellom for eksempel overskrift og innledning, og mellom overskrift - innledning - heltekst. I mitt arbeid er sjangeraspektet virksomme i helteksten særlig i de konvensjonsbundne sjangrene intervju, eventyr, krim, men dels også i 1. kapittel i bok, og i den “egentlige” fortellingen (kap. 11). (Om forholdet mellom sjanger og aspektet *sammenlikning*, se pkt. 7 nedenfor.)

3) Overordnet “stil” (“stemme”) som LIS (om “stil”, se note i 1. 3)

Generelt sett er aspektet stil eller stemme et ikke-spesifikt LIS etter som *alle* tekster har en stemme eller rettere mange stemmer. Stil eller stemme *som* LIS bruker jeg når det er et aspekt som manifesterer seg spesielt tydelig, altså på en slik måte at den *betyr* noe vesentlig. Mange ganger er det slik at til en bestemt sjanger svarer en dominant stemme, for eksempel “eventyrstemme”, “krim-stemme”, og for eksempel inkluderende, personlig stemme i private brev, osv. (Om “dobbelstemme” pkt. 4 under).

Eksempel: To tekster som er svar på oppgaven “Fortell om et lite barn du kjenner [...]” innleder slik (begge eksemplene fra 8. 3. 2):

1) CAMILLA

Jeg er veldig glad i søskenbarnet mitt. Hun heter Camilla og er seks år, hun er født 2. januar. Hun går i 1. klasse på Follebu barneskole.

2) MARI

En liten spire, enTveskjegg Veronika, Mari. Den lille blomsten du må studere nøye for å se hvor vakker den er, liten, spe og uskyldig.

Eksemplene impliserer to nokså ulike lese måter; den første en overveiende saklig berettende, refererende, og den andre en subjektiv, stemningsskapende, litterær. Tekstene kommuniserer på hver sin høyst ulike måte. Det er neppe snakk om at innledningslinjene tilbyr leseren frihet til å *velge* lese måte; velge hva slags tekster dette skal være. Rettere er det å si at ordene *pålegger* (“model-lerer”, Eco 1981:7) en spesiell lese måte, tekstene impliserer hver sin høyst ulike respons.

Dominant stemme i de fiktive brevtetekstene (kap. 5) er den interpersonlige, den en kjenner igjen som stemmen mellom fortrolige kommunikanter.

Ainas brev (app. 8) inneholder følgende: *Jeg savner deg [...]. Vi må fortsette å være venner selvom vi bor langt fra hverandre.* Samme teksten har følgende (metaytringer): *...som du vet [...].Som du sikkert husker [...].Husker du den gangen [...]?*

Evas fiktive brev (app. 11) inneholder følgende:*Hils til mor og broren min !! Som du kanskje skjønner er jeg i live. [...].Husk og hils alle kjente [...].VI LEVER !!*

Denne tonen vever kommuniserende parter inn i et personlig fellesskap, det Rommetveit kaller et intersubjektivt her-og-nå-fellesskap, et midlertidig opprettet *vi*-fellesskap (1974:37). Tonen impliserer leser(e) som deler både et (midlertidig) nå-fellesskap og et fortidig, sosialt fellesskap med skriver.

4) Dobbelstemme (ironi, paradoks, symbolikk, o.l.) som LIS

I oppgaven “Hevnen er søt” (kap. 11) er sluttreplikken hos Karen (app. 42) ordtaket: “Den som ler sist, ler best, tenkte Per, mens han tusla hjemover.” Denne slutten sammen med teksten for øvrig signaliserer at overskriften har ironisk eller selvironisk innhold, og impliserer altså lesere som gjennomskuer overskriftens “egentlige” pålydende - undertonen. Liknende dobbelstemme signaliseres i Jons tekst (app. 43) der hovedkarakteren er både helt og antihelt (paradoks), og der “den søte hevnen” ender med et feiltrinn og følgende fasit: “Men alle vet jo at man aldri skal ta gleden på forhånd”. “Hevnen er søt” relatert til ordtaket impliserer altså lese-erfaring med språkspill.

Også ords og uttrykks symbolinnhold har med dobbelstemme å gjøre. I “Den lille blomsten du må studere nøye, for å se hvor vakker den er, liten, spe og uskyldig” (se pkt. 3 ovenfor) representerer “blomsten” et lite barn, mens karakteristikken “liten, spe og uskyldig” speiler menneskelige egenskaper overført til en blomst (personifikasjon). Symbolikk kan være så enkel å gjennomskue at den må forutsettes å høre til allmenn språkforståelse, men kan også forutsette å implisere språkerfaringer som går ut over allmennbrukeres språkkompetanse (jf. Skjelbred 1992:31). I analysekapitlene sammenholder jeg dobbelstemme med Bakhtins “simultandialogisitet”(*simultaneous dialogicality*): “This is a process of dialogicality, or multivoicedness for Bakhtin because the effects of parody (e.g., irony, sarcasm) derive from the simultaneous presence of two voices” (Wertsch 1992:66 - 67).

En form for dobbelstemme er den jeg peker på i kapittel 5. 3. 2, og som eksemplifiserer brevttekster som kommuniserer autentiskliknende og innpasser seg samtidig i en akseptert skoleskrivenorm. (Om forholdet mellom “dobbel-stemme” og benevnelsen “bi-stemme”, se pkt. 1 ovenfor.)

5) Ellipse (implisitt kommunikasjon) som LIS

Ellipsen er et aspekt som har med “stil” å gjøre, og reflekterer kommunikasjon mellom kommunikanter som har en livsverden de deler med hverandre. Om ellipsen som kommunikasjonsmåte sier Rommetveit (1974:29) at den er prototypen på ideelt samspill mellom kommunikanter som befinner seg i en intersubjektiv, delt sosial virkelighet. Om Eva sitt fiktive brev (5. 2. 4) skriver jeg at det forutsetter leser som kan lese mellom linjene, og det samme gjelder Carls krimfortelling (9. 3. 3). Elliptiske tekster er altså tekster som kommuniserer implisitt, eller som Carls krimfortelling intertekstuell.

Intervjuoverskriftene (pkt. 2 ovenfor) kan være eksempel på ellipse. I mangel av et omsluttende arrangement (se 6. 3. 2) som oftest hører til autentiske intervju, situerer de “nakne” (elliptiske) overskriftene intervjuene til skolekonteksten, og impliserer med andre ord lærer i leserollen. Det er denne som kan gi mest adekvat respons på det omsluttende arrangementet som mangler.

6) Utfylling/forklaring (overtydliggjøring) som LIS

Utfylling kan kalles ellipsens motsetning. Hvor mye og på hvilken måte tekster utdyper det som skal meddeles gir gode holdepunkt på *hvem* teksten forutsetter som forhandlingspartner. “Text buttressing” er begrepet Nystrand bruker på utfyllende kommentarer som er nødvendige for å opprettholde forståelse mellom tekst og leser (1986:93,118).

Eksempel: Aina (app. 12) skriver: “17. mai i Norge var en stor opplevelse for meg. 17. mai er Norges nasjonaldag.” Forklaringen på 17. mai er et signal som impliserer leser som *ikke* kjenner denne norske nasjonalskikken.

Dora (app. 13) skriver: “Hun var i begravelse etter en elsket og savnet mann (far altså).” Parentesen er en tilleggs kommentar, og impliserer leser som ikke umiddelbart forstår hvem “elsket og savnet mann” er.

En elev skriver i sitt fiktive brev (ikke med i vedleggene): “Noe annet som jeg ikke kan forstå er snøen, [...]. Snø er det samme som frossent regn. [...] Fargen på den er hvit og den er det mykeste og kaldeste de andre har kjent.” Forklaring av begrepet snø impliserer leser som mest sannsynlig ikke er norsk, eller leser som ikke har faktisk eller symbolsk erfaring med fenomenet snø.

7) Sammenlikning som LIS

Som leserimpliserende signal fungerer aspektet *sammenlikning* på to ulike nivå: (i) direkte sammenlikning i tekstene, og (ii) indirekte (intertekstualitet).

Direkte sammenlikning:

I fiktivt brev (app. 10) beskriver avsenderen sine nye leveforhold i Norge ved å sammenlikne med forhold hun har levd under før, og som (forestilte) mottakere har delt med henne.

Eksempel: Folka jeg bor til er like greie *som det mor og far var* Jeg har et kjempestort rom alene (*like stort som stua i Russland*). [...] vi mangler ikke strømpebukser og sko *som i Russland* (kursivering gjort av meg).

Sammenlikning som virkemiddel for (vellykket) kommunikasjon impliserer lesere som har erfaring med aspektene som det ukjente sammenliknes med. I brevtøkstene (kap. 5) vever de mange sammenlikningsleddene (fiktive) skrivere og lesere inn i en felles, fortidig livsverden (jf. intersubjektivitet, pkt. 3 ovenfor).

Indirekte sammenlikning (intertekstualitet):

Indirekte sammenlikning er et grep i min tolkningsstrategi, og angår likhet/ulikhet mellom mine analysetekster og andre tekster det er naturlig å sammenlikne med. (Om sammenlikning i forhold til sjangrer, se punkt 2 ovenfor.) Noen ganger bruker jeg skolekonteksten og sjangeren skoleskriving (Berge 1988) som sammenlikningsgrunnlag for analysetekstene (kap. 5, 6 og 8).

8) Rollekomplementaritet som LIS

I mange av tekstene synes det som om den faktiske skriver engasjerer seg sterkt personlig i teksten. Dette kan tolkes slik at skriver projiserer sin opplevde virkelige virkelighet (sin “mentale tilstand”) inn i tekstendingene og i tekstens hovedperson - skriver projiserer verdier, holdninger, syn, følelser og dagdrømmer inn i teksten.

Faktisk skrivers antatte personlige involvering i hendinger og i fokalperson i teksten synliggjør jeg for eksempel i Heidis tekst i 6. 3. 4. Tilsvarende tolkning gjør jeg med Franks eventyrtekst i 7. 3. 3, i Heidis og Franks tekster i 8. 3. 3, og i de fleste “Hevnen er søt”-tekstene (kap. 11).

Dersom det er slik at skriver involverer seg personlig i tekstvirkeligheten og viser seg fram som en rolle i teksten, må en tenke seg den rollen som kontekst for leser når denne skal realisere teksten (jf. Crosman 1980:151). Teksten, kan en si, “ber om” en leserrolle som er komplementær til den rollen faktisk skriver har projisert inn i teksten. Leser-rollen teksten “ber om” svarer til tekstens implisitte leser.

Tekstrollen - i elevtekster ofte en projisert helterolle - er altså en invitasjon til den faktiske leser om å samspille eller forhandle med den rollen (jf. modellert/portrettert leser, Eco avh. 2.1). Dette samspillet kan føres tilbake til: Nystrands synkronisering av perspektiv (gjensidighetsprinsippet), Iser's internalisering av perspektiv, Rommetveits komplementære dialogroller som primært gjelder muntlig dialog, men som også fungerer med teksten som medium (alle i avh. 2.1 - 2.3), og Smidts diskursroller “The writer not only *positions him- or herself* textually, but in doing so also *positions the reader* [...]” (Smidt 1994:26).

9) Spesifikke ord/uttrykk som LIS

Ord/uttrykk med referanse eller ekstensjon som inngår i vår generelle, felles språkforståelse fungerer i mitt arbeid *ikke* som LIS (se mer i 4. 7). Relevante er derimot ord og uttrykk som forutsetter erfaringer med spesielle eller ikke-entydige ord og uttrykk. Eksempler kan være begrepene “commodoren”, “nintendoen” og “turbotape” (app. 24). Disse begrepene plantet inn i teksten ukommentert impliserer leser(e) med språkerfaringer som går ut over det en kan kalle allment fellesgods. Tilsvarende gjelder eksempelvis for begrepene “skurke-eliminator” (app. 16), “destinasjonen”, “Cartier” (app. 28), “diabetes” (app. 23) (dette siste tar eleven høyde for og forklarer med en parentes).

4.6 LIS og relevans

Analyseguiden i 4. 5 utelukker en type LIS som jeg har vurdert som ikke-relevante for mitt formål. Dette gjelder LIS som er grunnleggende elementære innenfor sine språkkulturer, med andre ord signal som ikke impliserer annen tekstbrukerkompetanse enn den som må regnes til et elementært språklig-sosialt fellesgods (*speech community/language community*, Nystrand 1982:15 - 20). Eksempel på ikke-relevante LIS er de som hører til språksystemets grafem - fonem forbindelser, de som hører til språkets elementære morfologiske system, og de som angår setningers konvensjonelle syntaks. Elementære LIS svarer til det Nystrand kaller henholdsvis grafiske og syntaktiske reguleringer (*graphic constraints/syntactic constraints*, 1982:64, se avh. 2. 3. 1). Om disse sier han at de ofte er ikke-signifikante som eventuelle hindringer for lesers meningskonstruksjon.

Heller ikke allmenne, relativt entydige ord og uttrykk som inngår i vår “normale” oppfatning av virkeligheten, er relevante LIS i mitt arbeid. Om ord og uttrykk som skiller seg fra allmennspråket og som derfor kan fungere som LIS, se 4. 5. 9.

Ikke alle signal fungerer like entydig overbevisende som LIS. Eventyrformlene “Det var en gang” og “ Snipp, snapp, snute” er kulturbaserte signal som impliserer intertekstuell lesning - det vil si signal som prefigurerer en bestemt lese måte for fiksjonstekster (jf. kap. 7).

Tilsvarende tydelig LIS er overskriften PRIVATDETEKTIV B. EGON LARSEN (9. 3. 1). Overskriften DE STYGGE TYVENE (7. 3. 1) likner på en eventyroverskrift, men mobiliserer ikke overbevisende tydelig lese måten for eventyr. Overskriften INTERRAIL fungerer, isolert sett, ikke som LIS. Men med klasserommet og skrivesituasjonen som kontekst (“ekso-tekstuell” hjelpefunksjon, Källgren 1978:21), har INTERRAIL status som LIS (7. 3. 1).

Hvilke signal som skal inkorporeres i analyseguiden og i analysekapitlene som relevante LIS baserer seg på mine egne tolkninger, for som allerede nevnt har jeg ikke

konkrete forbilder på hvilke typer LIS som har status som relevante (se 4. 2 om det subjektive aspektet i tolkningen).

4. 7 Relasjon mellom LIS og strukturen i analysekapitlene

LIS som presenteres i 9 kategorier i 4. 5 gir ikke et uttømmende bilde av *måter* implisitt leser manifesterer seg på. Men LIS er anslag til en måte å systematisere analysestrategien på. Systematikken i og kategoriseringen av LIS speiler så vel en reduksjonistisk (forenklet) som en problematisk prosess som kan føres tilbake til i det minste to forhold: (i) *mangfoldet* i tekstene og intensjonen om å fange opp dette mangfoldet, og (ii) LIS fungerer nesten alltid i en tekstvev som samvirkende signal, “[...] enten på tekstnivå som deler av tekstens infrastruktur, eller på diskursnivå” (sitat fra 4. 5).

Den mest gangbare praksis for systematisering av LIS har vist seg å være den som har vokst fram underveis i analyseprosessen i kapitlene 5 - 11. Ordensprinsippet for LIS kan kalles frukten av en nødvendig ryddighet som knytter *forekomsten* av leserimpliserende signal til *plassering* i tekstene. Dette prinsippet viser seg i analysen der hovedprinsippet er å forfølge LIS i tekstsegment i denne rekkefølgen: metatekst (kap. 5) -> overskrift -> innledning/innramming -> ulike aspekt i helteksten. Denne rekkefølgen representerer synet om at begynnelsen på tekster ofte legger ut tydelige signal om måten teksten “ber om” å bli lest på, og altså hvem den *helst* forutsetter som forhandlingspartner.

Om forekomsten av LIS og plassering i tekstene kan en generelt si at et bestemt tekstsegment *kan* ha overvekt av en bestemt type LIS. Tilsvarende gjelder at ingen type LIS manifesterer seg *bare* i et bestemt tekstsegment. Som det går fram i noen av de 9 punktene i 4. 5, får noen tekstsinal betydning som LIS i forhold til utenomtekstlig kontekst (intertekstualitet, situasjonskontekst).

At tekstlige signal fungerer som LIS enten på tekstnivå eller på diskursnivå har en parallell i to-nivåtenkingen i Evensens “dialogiske bilde” av samspill i språklig kommunikasjon (avh. 2. 4). Til LIS på tekstnivå svarer interaksjonsdimensjonen tekst - leser (“horisontalaksen” i Evensens modell), og til LIS på diskursnivå svarer konvensjonsdimensjonen som tar høyde for settingen og det kulturelle aspektet den dyadiske interaksjonen er innvevd i og henter mening fra (“vertikalaksen” i Evensens modell).

DEL 2

KAPITTEL 5 - 11

IMPLISITT LESER i en tekstvirkelighet

LESEGUIDE FOR ANALYSEKAPITLENE 5 - 11

Analysekapitlene er strukturert etter et noenlunde felles mønster som jeg mener vil lette oversikten for leserne av avhandlingen. Det første avsnittet handler i alle kapitlene om skrijving og *skrivekontrakt*, nærmere bestemt det en kan kalle de dialogiske relasjonene mellom skriveren (eleven) - oppgaven (lærerteksten) - elevteksten - forbilledlige tekster og rammen teksten utfolder seg i. Deretter har alle kapitlene et avsnitt som utdyper elevenes mulige skriveforbilder, det vil si konvensjonaliserte og ritualiserte skrivepraksiser elevene må ha stått i dialog med og hentet inspirasjon fra når de selv har vært forfattere. Det tredje hovedavsnittet er analysedelen som er mest omfattende. Utgangspunktet for tekst-analysen er at hver av de syv teksttypene forutsetter (“ber om”) sin egen måte å bli møtt på. Trass i heterogeniteten i tekstmaterialet har jeg tilstrebet en viss uniformering av analysen, en slags progresjon fra det enkle til det mer sammensatte (se 4. 7). Analysedelen er stort sett ordnet i underpunkt i denne rekkefølgen: leserimpliserende signal (LIS) i overskrift, i innledning, i innramming og i heltekst. Kapitlene har “Sammendrag” som er ordnet i følgende mønster: (i) Leserimpliserende signal, (ii) Tekstens “snakke som”, (iii) Tekstens “snakke med”.

Brevsjangeren [...] realiseres ulikt alt etter hvem brevskriveren er, og hvem mottakeren er (Askeland mfl. 1996:45).

KAPITTEL 5 (Del I)

(FIKTIVE) PRIVATE BREV (del I og II)

Tekster, årsprøve 7. klasse (del I).

Oppgavetekst (app. 3)

ET BREV

Forestill deg at du er en 14 år gammel gutt eller jente fra et fremmed land. Du kom til Norge for et halvt år siden, og skriver nå et brev til en av dine gamle venner i det landet du reiste fra (eller flyktet fra). Fortell om det nye landet du har kommet til og om hvordan du har det her.

Tekstleverandørene er:

Aina (app. 8), Bernt (app. 9), Dora (app. 10), Eva (app. 11).

5.1 Oppgavetekst og skrivekontrakt

I utgangspunktet er oppgaveteksten et bindeledd og en kontrakt mellom elevskriver og lærer i rollen som evaluator. Ser en bort fra eksplisitte og implisitte føringer som settingen legger på elevene (se 3. 6. 1), anviser headingen ET BREV i oppgaveteksten tekstsjanger.

Oppgaveteksten ellers informerer om en situasjon (flyktningetilstand) som guider elevene til å "skrive-i-rolle" (teater-instruktør Meek, muntlig 1996), og "Fortell om [...] hvordan du har det her" legger rammer for tema; det vil si brevets *hva*.

La oss se nøyer på fenomenet "skrive-i-rolle". Det betyr at eleven *som* skriver er tankemessig involvert i i alle høve to sosialt funderte skrivehendinger ("literacy events", Barton 1994:36): (i) i rollen fiktiv brevskriver som er identisk med brevtetekstenes "jeg", og (ii) faktisk elev som skriver årsprøve (til lærer), og som både *er* og *ikke-er* identisk med det "jeg" som skriver vennebrev. Iscenesettingen "Forestill deg [...]" tilbyr altså et interessant

kommunikativt perspektiv. Vi har å gjøre med en dobbelkommunikasjon, faktisk og fiktiv, og analysen skal avdekke hvem brevtøkstene *helst* impliserer i leserrollen.

"Forestill deg [...]" tilbyr tilsynelatende frihet til å skrive autentiskliknende, personlig brev, men det spørres likevel om det mellom elev og lærer eksisterer en stilltiende kontrakt ("konsensus som regulerer trafikken", Johnsen 1993:135) som mer handler om å skrive formelt og vise hva en *kan* (ortografi, syntaks, tegnsetting, formstruktur) enn det handler om å skrive noe en vil *si* (autentisk kommunikasjon) (jf. Berge 1988 som antyder et skille mellom det å vise at en *kan* informere om noe, til forskjell fra å skrive tekst *for å* informere om noe, s. 91).

Hva som er elevenes prosjekt - å skrive formelt eller autentisk (funksjonelt) - vil ha betydning for hva de oppfatter som relevant å skrive om, og hvordan de skal uttrykke seg - hva slags "stil" de bruker, hvem de viser seg fram som og snakker som: (i) (tenkt) flyktning som skriver til (tenkt) fortrolig, (ii) flink elev som skal innfri lærers forventning, eller helst (iii) forening av de to rollene; det vil si å skrive *til* (fortrolig) venn, men *for* lærer i evaluatrollen, et dobbelt register å spille på.

Brevtekstene som følger - resultatet av elevenes skrivevalg - avdekker *hva* elevene forteller, og *hvordan* de forteller. Begge deler vil være relevante signal om perspektivet de legger på teksten. Perspektiv kan også kalles tekstens "stemme" (tekstens snakke *som*), og fungere som LIS (hvem teksten snakker *med*).

For sjangeren (fiktivt) privat brev er kommentaren som gjelder eventuelle skriveforbilder sparsom, etter som jeg mangler kunnskap om barn og yngre tenåringers erfaringer med private brev. Private brev kan neppe kalles en festnet sjanger som "ser ut"/"bør se ut" slik og slik. Med referanse til mulig konvensjon kommer en sikkert retttest ut gjennom å postulere at det eksisterer felles forestillinger om hvordan et privat brev *ikke* ser ut.

5.2 Analyse

5.2.1 Metasignal:

Brevtekstenes absolutte begynnelse er:

Aina (app. 8):	Kjære Naorni.
Bernt (app. 9):	BREV
Dora (app. 10):	BREVET TIL RUSSLAND.
Eva (app. 11):	BREV.

Innledningen på Ainas tekst med sted og datofesting er et tekstsjangersignal som peker mot det private brevet. De tre andre tekstene skiller seg fra Ainas med metatekstene BREV, BREVET TIL RUSSLAND, og **BREV**. Metatekstene er signal som situerer brevtøkstene i et skolebasert "fortolkingsfellesskap, eit kulturelt kollektiv" (Rommetveit 1996:93) med lærer som leser. Vi må tenke oss at kortformene (elliptiske tekster) BREV, BREVET TIL RUSSLAND og **BREV** underforstår omtrent følgende: "det jeg skriver her er svar på oppgave c) ET BREV". I denne betydningen har metatekstene *inter-instrumentell funksjon*, det vil si at de inngår i en slags funksjonell byttehandel i betydningen at elevene viser seg fram for lærer med det en kan kalle selvoppfattet, kontraktbasert flinkhet, og lærerens motytelse er hennes/hans rolle som lærer som blant annet er å innfri elevens håp om god/akseptabel karakter.

Metatekstene sender imidlertid ut flertydige signal. På den ene siden gir de helst mening til lærerleser som kjenner konteksten de opptre i, men samtidig er det nettopp i forhold til skolekonteksten og lærerleser at slike overskrifter synes unødvendige; de er overflødighetssignal (jf. "over-justifications", Prince 1980a: 15). Mest sannsynlig forklaring på metatekstene er at den sentrale plasseringen ET BREV har på oppgavearket ureflektert transformeres til elevenes besvarelser.

Det tydeligste signalet metatekstene sender ut er imidlertid ikke-relevans i forhold til tekstenes fiktive lesere (Naorni, Joroshi, "alle sammen" og Chair). Det er derfor med stor sikkerhet kan si er at metatekstene ikke er stemmen til fore-stilt skriver, men elevens, og den stemmen impliserer lærer i leserrollen.

Det at en elev (Aina) av fire vurderer metateksten BREV som overflødig kunne ha vært interessant i skriveutviklingsperspektiv, for i liknende brevtøkst-ter ett år senere er tre av fire tekster uten tilsvarende metaaspekt. Med et større tekstmateriale som sammenlikningsgrunnlag ville en kan hende kunne finne indisier på skrivemodning som svarer til det Nystrand (1990) sier, at skrivekom-petanse henger sammen med en forfinet sans for relasjonen mellom tekst og kontekst ("situated use of language"). Kompetente skrivere, sier Nystrand, vet hvordan og i hvilken situasjon de skal være tydelige for hvem om hva (s. 12). Det som imidlertid gjør sammenlikningen fra 7. til 8. klasse irrelevant, er at

oppgavetekstens markør ET BREV mangler på settet i 8. klasse, og den forskjellen kan være en plausibel forklaring på forskjellen i elevbetsvarelsene.

Oppsummerende kan en si: I forhold til autentiske brev er metatekstene fremmedelement. Men i skolekonteksten er de svar på en intersubjektiv kontrakt mellom involverte kommunikanter (elever og lærer), etter som de (brevtekstene) speiler erfaringer elever har med andre teksttyper i skoleskriving.

Det som gjelder metatekst og mulig interaktiv funksjon er så interessant at jeg vil eksemplifisere det med et tillegg i den løpende tekstanalysen. Tillegget er en sammenlikning mellom måten 7. klassingen Eva (svak elev) og 8. klassingen Inge (flink elev) innleder sine tekster som begge er svar på omtrent samme oppgavetekst (jf. brevoppgave i app. 3 med tilsvarende i app. 5). Sammenlikningen må sees i forhold til det jeg skriver i avhandlingens 3. 5 om eventuelt systematiske ulikheter i *måten* svake versus flinke skrivere svarer på en skoleskrive-situasjon.

Evas rolleskriver

BREV.

Hei Chair !!

[...] (mellomrom innsatt av meg)

Vi flyktet fordi at kineserne kom inn i huset vårt å fikk se at vi hadde våpen. Far hoppet ut av vinduet og løp inn i skogen. Jeg løp etter! Men når vi kom langt nok inn skogen så vi at det var 4-5 mennesker som sto ved et hellekopter. Vi hørte at de var fra et annet land. Far gikk bort til dem og snakket Engelsk. Det var ikke mye Engelsk far kunne, men han fikk med seg at de var svenskespioner. Nå var de på vei, til og reise til Norge. Far og jeg fikk bli med.

Da skjønner du kanskje hvorfor vi er i Norge?

Inges rolleskriver (Denne teksten er ikke med blant de 36 som inngår i det endelige analyse materialet, se 3. 2).

Brev hjem.

Ali er 13 år gammel, og han kommer fra en liten landsby i Afganistan. Han måtte flykte sammen med familien sin fordi en gruppe opprørere hadde tilholdssted i landsbyen deres. Regjerings-soldatene fant det ut, og smadret hele landsbyen. Ali kom først til en flyktningleir i Pakistan, men den ble etter hvert overfylt, så ledelsen for flyktningleiren bestemte at de yngste og sterkeste skulle flyttes. Ali var en av dem. Etter å ha vært i utallige leirer fikk Ali beskjed om at han skulle få komme til Norge.

Brevet hjem.

Kjære far og mor!

(Her fortsetter det egentlige brevet.)

Utklippet fra Evas tekst utgjør omtrent den første tredjedelen av brevet (app. 11), og forteller om bakgrunnen for at "vi" er kommet til Norge (se "Da skjønner du kanskje [...]"). Liknende bakgrunnsinformasjon har teksten til Inge i den tekstdelen han kaller **Brev hjem**, som er en metatekst, en forklaring til det "egentlige" brevet. Mens det i Evas tekst er en skriv-i-rollestemme som snakker om oppbruddsforløpet til sin fiktive brevvenn, er det i Inges tekst den faktiske eleven som forteller om liknende, og med læreren som adressat. Eva skriver altså autentiskliknende brev, mens Inge innleder på en måte som er atypisk for privatbrevsjangeren. Sammenlikning mellom svake kontra flinke skrivere er et spor som i analysene som følger får mer substans.

5. 2. 2 Innramming (begynnelse og slutt):

Med begynnelse og slutt menes tekstsegment som kommer like etter henholdsvis Kjære... (adressat) og Hilsen ... (avsender). Tallmarkeringer i den løpende analysen viser til tallmarkeringer for avsnitt i analysetekstene. Henvisninger til linjer markeres med l. foran tall.

Ainas rolleskriver (app. 8)

1 *Kjære Naorni*

Oslo 24. juli - 92

Jeg savner deg. Jeg savner deg mest av alle i landsbyen. Vi må fortsette å være venner selvom vi bor langt fra hverandre. Jeg er så lei meg fordi vi måtte reise.

5*Det var så trist og skilles, men jeg skal komme tilbake det lover jeg.*

[...]

50*Alle trives ganske bra, men vi savner dere veldig. Håper du får dette brevet. Du må hilse til familien din og alle kjente. Jeg skriver snart flere brev.*

Hilsen din gode venninne Suad

Bernts rolleskriver (app. 9)

BREV

1 *Kjære Joroshi*

Nå er det et halvt år siden vi kom til Norge. Det har vært et eneste langt mareritt. Jeg savner alle vennene hjemme i Krukaru. Særlig deg! Jeg skulle ønske jeg kunne reise tilbake til Somalia, for det er så veldig vanskelig å få venner her i Oslo.

[...]

Jeg savner dere enormt, både deg, Mikuol, Desashoma og alle de andre barna i Krukaru.

35 *Med vennlig hilsen HASSAD*

Doras rolleskriver (app. 10)**BREVET TIL RUSSLAND**

1 *Hei alle sarnmen. Håper dere har det bare bra i Russland.*

Det har i alle fall jeg.

Nå skal jeg fortelle hvordan jeg har det i Norge.

[...]

Nå tror jeg at jeg må slutte av snat ellers tror jeg at jeg aldri kommer tilbake til Russland og besøker dere, muligheten er jo der, men jeg får hvente og se hva

34 *tiden bringer med seg. Ha en fortsatt god sommer.*

Evas rolleskriver (app. 11)**BREV**

1 *Hei Chair!!*

Hils til mor og brore min!!

Som du kangskje skjønner er jeg i live.

[...]

Husk og hils alle kjrente å fortelle det jeg har skrevet.

HILSEN

25 *Nicali og far*

VI LEVER !!

Det er stor likhet mellom den måten de fire tekstene begynner på. Alle reflekterer interpersonlig, kjenslemessig involvering i en jeg - deg/du eller jeg - dere-relasjon. Innledningen, kan en si, bekrefter selve opptakten "Kjære", "Kjære", "Hei", "Hei", og svarer til det fellesskapet Rommetveit (1974:37) kaller et midlertidig "intersubjectively defined here-and-now" når fortrolige kommunikanter interagerer. Den "nære", personlige tonen understøttes i det deltakende "Vi må fortsette å være venner" (Aina), "Jeg skulle ønske jeg kunne reise tilbake" (Bernt); "Håper dere har det bare bra" (Dora); "Som du kangskje skjønner er jeg i live" (Eva). I disse åpningslinjene illuderer Aina og Bernt sine tekster sterkest kjenslemessig relasjon til de fiktive "du" brevene stiles til.

Det interpersonlige, ekspressive aspektet i innledningen gjentar seg i sluttlinjene: "Savner" og "savner"(Aina og Bernt), "tror jeg at jeg aldri kommer tilbake til Russland og besøker dere"(Dora), og "Husk og hils"(Eva). Den inter-personlige og kjenslepregete tonen kan kalles skriving med *inter-emosjonell funksjon*, til forskjell fra skriving som har inter-instrumentell funksjon (se ovenfor).

Det personlige brevet er en sjanger som oftest ligger nært opp til den munt-lige dialogen, og ekspressiviteten som ligger i innledningen og slutten på de fiktive brevene gir inntrykk av henvendelse til (fiktive) lesere som deler fortidige, sosiale erfaringer med skriverne. Måten elevene rammer inn tekstene sine på forestiller en diskurs (en setting) som

peker ut av klasseromskonteksten, og impliserer, som spill betraktet, en annen leser enn læreren.

En siste kommentar skal gjelde spørsmål om det er sammenheng mellom kategoriene flinke vs. svake skrivere og små nyanser i innlednings- og sluttformlene: "Kjære Naorni" og "Hilsen din gode venninne Suad" (Aina), "Kjære Joroshi" og "Med vennlig hilsen HASSAD" (Bernt), "Hei alle sammen" og "Ha en fortsatt god sommer" (Dora) og "Hei Chair!!" og "HILSEN Nicali og far VI LEVER !!!" (Eva). Det *er* forskjell mellom "Kjære" og "Hilsen" hos Aina og Bernt (flinke) og "Hei" og "Hei" og "Ha en fortsatt god sommer" og "VI LEVER"!! hos Dora og Eva (svake). Kan en hos de to første høre en mer ritualisert brevtone, en stemme som vil overbevise lærer om at "begynnelses- og slutthilsen på brev er noe jeg kan"? Doras innramming, og enda mer Evas, er mer individuell og spontan, de skriver med tydeligere personlig engasjement, merk særlig Evas doble utropstegn både i begynnelsen og slutten. Personlig investering hos Dora og Eva må en imidlertid ta med forbehold. Like snart kan den "ungdommelige tonen" være lånte stemmer fra leserbrev i for eksempel ungdomsblad.

De små nyansene i brevhilsningene er ikke overbevisende beskrivbare ulikheter som kan knyttes til kategoriene flinke - svake skrivere. Men eventuell sammenheng mellom tekstmønstre og dikotomien flinke - svake skrivere er et tema som antydes her i kapittel 5, og som tangeres i senere kapitler.

Oppsummerende kan en si at innrammingene har en personlig tone som aktiverer skjema mange vil assosiere med private brev. Tonen er imidlertid ikke så unik privat at den ekskluderer allmennlesere, men en må tenke seg at disse ikke vil realisere innrammingen i den samme følelsesmessige konteksten som de fiktive mottakerne (de implisitte leserne). Den interpersonlige tonen er altså et overbevisende svar på spillet oppgaveteksten inviterer til - et spill som prefigurerer de fiktive adressatene som "rette" dialogpartnere for tekstene. Dette samme spillet ekskluderer ikke læreren som leser, men det modellerer (impliserer) læreren i en slags tilskuerrolle, og til å ta de fiktive kommunikantenes perspektiv (egentlig den faktiske elevens perspektiv). For lærer handler det om å mobilisere skjema for en fiktiv, ikke-skolebasert kommunikasjonsstruktur. Heltektstanalysen som følger skal gi svar på om tekstene fullfører det autentisk-liknende, interemosjonelle anslaget som innrammingen initierer.

5. 2. 3 Global formstruktur (se innledningen i 4. 5):

Utgangspunktet i dette avsnittet er om de fiktive brevene *likner på* strukturen i fortellinger som er svært vanlige i skoleskriving, eller om tekstene er ordnet friere, slik vi (muligens) forestiller oss strukturen i autentiske, personlige brev.

Ainas tekst innleder med en elliptisk "setting" for en reise, eller rettere for en avskjed (1), en personlig farget utdyping av settingen (2), og fortsetter med selve reisen, framkomsten og mottakelsen som får relativt stor plass (3, 4 og 5). Sist i avsnitt (5) "Jeg har begynt på en skole [...]" brytes de kronologisk strukturerte reiseavsnittene (3, 4, 5). Avsnitt (6) innleder skrivers nåsituasjon, og både (6) og (7) er sekvenser som står relativt fritt både i forhold til hverandre og i forhold til de kronologisk ordnete hendingene i avsnittene (3) - (5).

Summarisk kan sies om den globale formstrukturen at den ikke låner det en forbinder med den "egentlige" fortellingsstrukturen (se avh. 11. 3). Det som kommer nærmest et fortellingskjema er selve reisehendingene i avsnittene (3) - (5). Disse avsnittene representerer hendinger i utvikling (Vinje 1989:28), men de utgjør ikke tekstens overordnede struktur.

Det mest karakteristiske for den globale strukturen er at den er svært ryddig, disiplinert. Ryddigheten viser seg i de tydelig markerte avsnittene som signaliserer tematiske kurs- endringer.

I Bernts tekst er hendingene strukturert som et mer helhetlig forløp enn hendingene i Ainas tekst. Bernts initierer (1) et tema (se: mareritt) som bekreftes i to påfølgende mobbescener som utgjør 3/4 av hele teksten (2) og (4). De to kronologisk ordnede mobbescenene brytes av et kort beskriveravsnitt (3). Mobbescenene avløses i (5) med det adversative "forresten" som står med anaforisk-referensiell funksjon. Liknende funksjon har "ihvertfall" i (6). Avsnitt (5) og (6) henger altså sammen med temastrukturen mobbing gjennom henvisningene "forresten" i (5) og "ihvertfall" i (6). Sist i teksten (7) framstår det deiktiske "dette" som nærmest svarer til fortellingskjemaets avslutning (se avh. 11. 3). (Jf. denne slutten med tekstens temastruktur eller *fokus* i 5. 2. 4).

Ser en bort fra de elementene i teksten der fiktiv skriver henvender seg direkte til tenkt venn, likner denne teksten på fortellings-sjangeren som har et helhetlig forløp (mobbing) i utvikling (Vinje 1989:30). Men *den* strukturen må ikke forstås slik at den ikke kan være personlig brev.

Strukturen i Doras tekst er tydelig *episodisk* (jf. Aina ovenfor, og Evas under). Det vil si at den består av en rekke selvstendige avsnitt eller deltema som er del-vis uavhengige av hverandre kronologisk. En kan med andre ord omplassere avsnitt uten at meningsinnholdet i helheten forandres. Den globale strukturen kvalifiserer for kategorien "tekstar utan samanhengande utvikling" (Vinje 1989: 27).

De relativt store åpningene mellom avsnittene 2 ÷ 3, 4 ÷ 5 og 5 ÷ 6 er vanskelig å tolke betydningen av. De *kan* være en svært bevisst markering av det eleven oppfatter som ulike tema, og således være ment som lesehjelp (impliserer altså en uerfaren leser som behøver grundig guiding). Men avsnittsmarkering-ene *kan* være et overdimensjonert, stereotypt mønster eleven sitter inne med fra fortellings-strukturer. Med den tolkningen kan avsnittene

være den faktiske skrivers stemme til lærerleser; en reminisens av en innlært skrivehandling som mer vektlegger tekstlig disiplin enn tekst i en autentisk brukskontekst ("The compositions you write there (i skolen, min anm.) often seem to be more for practicing language than for communicating ideas", Bjørk mfl. 1988:17). De overtydelige avsnittene er interessante som uttrykk for det eleven gjør i og med sin tekst. Tidligere i analysen er nevnt begrepet dobbelkommunikasjon; dvs. tekstens (i det minste) to stemmer, elevens og den fiktive skrivers. De overtydelige avsnittene speiler helst tekstens dialog med lærerleser.

Evas tekst har *additiv* struktur ("og så, og så"- liknende struktur, Vinje 1989:37), det vil si separate, episodiske deltema som er delvis uavhengige av hverandre kronologisk. De mange og tydelig markerte avsnittene eller åpningene på linjene er dels semantisk motivert; dvs. de markerer overganger fra deltema til deltema, eller rettere overganger fra noe til noe annet. Noen ganger virker "åpningene" umotivert (mellom l. 12 og 13, mellom l. 16 og 17, mellom 22 og 23). Oppsummerende kan en si at Evas tekst kan passe godt inn i struktur(er) for autentiske, personlige brev.

Lengden på tekstene kan også regnes til den globale formstrukturen - et aspekt som i alle høve ikke er betydningsløst i forhold til kontrakten for skolestil. Ainas tekst er på over 700 ord, Bernts og Doras ca. 450, og Evas på under 300 (se under). Jeg kjenner ikke statistiske data om hvor lange (autentiske) brev 13 - 15-åringer skriver, trolig er dette svært individuelt, og svært situasjonsavhengig. Derfor er ikke autentiske, private brev relevante å sammenlikne med. Men det en kan si er at som "prøve" på skolen svarer Ainas (flink elev) 700 ord lange tekst bedre til en skoleskrivenorm enn Evas (svak elev) med under 300.

Oppsummerende gjelder spørsmålet om brevtetekstenes globale formstruktur har funksjon som LIS? Svaret er mest sannsynlig nei. For som allerede antydnet finnes det neppe fastlåste, sosialt baserte normer eller forventninger til hvordan et autentisk, privat brev bør se ut. Om Bernts delvis kronologisk strukturerte og tematisk helhetlige tekst, og Ainas disiplinert strukturerte kan i alle høve sies at de ikke bryter med rammer for private brev. Presis det samme kan en si om Doras og Evas episodisk strukturerte tekster. Aspektet global formstruktur har altså *ikke-ekskluderende* heller enn impliserende funksjon.

5. 2. 4 Mest om tekstenes *hva* :

Ainas tekst fyller omlag 3 håndskrevne A-4 sider. Det som eksplisitt fortelles om det nye landet er : "Alt var dekket av et tykt lag med snø",[...] "bitende kaldt, og snøen lavet ned. Det var vinter i Norge" [...] "Oslo er hovedstaden i Norge, [...]" (5). "Nå er det sommer her, [...]. Blomstene blomstrer [...]" (6).

Bernts tekst er på nesten 2 1/2 håndskrevne A-4 sider. Om det nye landet fortelles at "Fra november til mars er det veldig kaldt her. Da er det vinter i Norge, og det er mye snø overalt"(3). "[...] det er en bedre levestandard i Norge (7).

Doras tekst har omtrent samme lengde som Bernts. Det som fortelles eksplisitt om landet er "Det er vår (nesten sommer) her i Norge", og denne uttalelsen følges av tre ganger gjentatt "varmt"(3). I avsnitt (5) skriver hun (rolle-skriveren) at "Det er ikke mangel på mat og andre ting her i Norge", og gjentar "mat" pluss "andre ting" som "klær", "strømpebukser", "sko"(5).

Eva sin tekst får plass på en A-4 side. Det den fiktive forteller eksplisitt forteller om Norge er: "Her i Norge er alt så bedre fordi her er det nok mat og godnok plass"(4).

Det vesle som eksplisitt fortelles om "det nye landet" kan samles under kategoriene natur, årstider, mat og klær. Disse kategoriene framstilles dels som likt versus ulikt mellom her (hos meg) og der (hos deg). Det som direkte fortelles om det nye landet må i alle høve forstås som elevens svar på oppgavetekstens anvisning eller oppfordring "Fortell om det nye landet [...]"; altså i alle høve svar fra faktisk skriver til faktisk (lærer) leser. Men *hva* som fortelles om landet er farget av henvendelse til forestilt mottaker. Forhold om norsk, skiftende natur, mat og klær er lett tilgjengelige erfaringer de faktiske skriverne sitter inne med, og det er erfaringer som disse tror vil være nye, interessante og annerledes for leser fra et land forskjellig fra Norge. Erfaringene er altså skriverens egne som projiseres over på den fiktive skriver.

Tekstenes her - der og jeg - du/dere perspektiv (interpersonlig perspektiv) legger dobbel utfordring på faktisk skriver. Ikke bare er rollen å være innvandrerungdom i Norge og "se" det nye landet med hennes/hans øyne, men eleven må også forestille seg natur og levevilkår som vennen i det fremmede landet lever under. Et tydelig eksempel på hvordan faktisk skriver prøver å innfri denne tenkte "her hos meg" - "der hos deg"-relasjonen er der Aina og Bernt, når de skriver til Somalia, understreker det *kalde* Norge, mens Dora, som skriver til Russland, poengterer *varmen* i sommer-Norge.

Det som eksplisitt fortelles, og måten det fortalte perspektiveres på speiler fiktiv, gjensidig perspektivtaking; med andre ord kommunikasjon som symboliserer autentiskliknende, utenom-"skolsk" setting. Den settingen er et plausibelt LIS som understøtter overlapping mellom implisitt leser og fiktiv brevmottaker(e).

Når elevene skriver lite om det som er eksplisitt svar på "Fortell om det nye landet", hva er det da de fyller A4-arkene med? Svaret på dette skal knyttes til perspektivet ovenfor; den symbolske, situasjonelle konteksten for brevt tekstene. Denne konteksten, kan en si, har erobret mye av innholdet i tekstene. Resultatet har blitt at det nok fortelles mye *om* landet, men slik

landet oppleves *i handling*, nærmere bestemt i situasjoner der den faktiske skriver projiserer sine sosiale erfaringer (personlig involvering) til fiktiv skriver. Tekstene gir altså mest svar på oppgavetekstens "Fortell om hvordan du har det her", noe som samtidig gir (indirekte) svar på noe om landet. Personlig involvering i det som fortelles er ikke et tekstlig aspekt som er forbeholdt sjangeren personlig brev. Men det som kan være kjennetegn for det private brevet er *hva* en velger å skrive om fra et arsenal av personlige erfaringer. Til vanlig vil mye som fortelles i et privat brev være preget av noe felles og personlig *mellom* kommunikanter, altså ytringer i en annen type dialogisk kontekst enn personlige opplevelser som meddeles i andre skriftlige sjangrer, for eksempel i roman, essay, o.l. Det personlige og gjensidige i personlige brev betyr at det kan ligge mye mening i et brev uten at alt behøver å sies (skrives) eksplisitt.

Mer enn halve Ainas brev handler om å finne igjen noe som er tapt; Suads atskillelse fra vennen Naorni. Tekstens jeg går tilbake i tid og bokstavelig fører dialog med (tenkt) venn om avskjeden og reisen: "som du vet", "Som du sikkert husker", "Jeg rakk ikke å vise deg det" (2); "Husker du den gangen vi[...]"; "og vet du hva jeg så?"(5). Særlig må kommenteres ytringene "Som du sikkert husker" og "Husker du den gangen". Disse ytringene stiller ikke tvil om (fiktiv) mottakers hukommelse, men det er faktisk skrivers måte å illudere *gjensidighet* - interpersonlig relevans - mellom (fiktive) kommunikanter. Ytringene representerer både et nå-fellesskap og et fortidig fellesskap mellom "nære" kommunikanter. Interpersonlig relevans reflekteres også i brevets to ganger "snill": "hun så snill ut" (5), og "Hun er snill" (6). En må anta at betegnelsen snill kan ha i det minste to intersubjektive betydninger: (i) det er ikke en selvfølge at innvandrere møter snillhet i Norge, og/eller (ii) vi (som brevveksler) er ikke ubetinget vant til snillhet.

Brevets jeg forteller til sist om boforhold, far og søsken (7). Den knappe, refererende, svakt udeltakende tonen her står i kontrast til og framhever dermed den mer deltakende og interpersonlige stemmen i teksten ellers.

Også brevet Bernt skriver har denne tonen av personlig gjensidighet, men innsatt i en annen struktur enn i Ainas tekst. Tilsynelatende er (fiktiv) skrivers prosjekt å framstille sitt førsteopphold i Norge som en mobbehistorie (monologisk fortellingsstruktur, jf. global formstruktur, 5. 2. 3). Teksten kan altså i første omgang oppfattes som en fortelling, et hendelsesforløp om mobbing, *det* er jo både et virkelighetsbasert fenomen og et velkjent ungdomslitterært tema. Men teksten får en ny mening med den *strategiske* ytringen i sluttavsnittet: "Tilslutt håper jeg at dette har vært en påminnelse om at dere egentlig har det veldig bra i Somalia [...]" (7). Det deiktiske "dette" sammen med jegets påminnelse til "dere" gir brevet et nytt, interpersonlig perspektiv, et uventet *fokus*. Det tekstens jeg kaller mareritt og mobbing får status som perspektiverende bakgrunn til et fokus som er en personlig, svakt moraliserende påminnelse eller lærdom fra "jeg" til fortrolige "dere". Ytringen - jeg kaller den

strategisk - gir svar til det Evensen (1991) nevner om hva som gjør en fortelling meningsfull og fokusert: "Backgrounded parts are very important both to written communication and to reflecting through writing. [...] Thus, effective backgrounding is a sign of high quality writing" (s. 45). Ytringen "Tilslutt håper jeg [...]" er et tekstlig grep som poengterer autentiskliknende, interpersonlig kommunikasjon. Det er et grep som peker ut "Kjære Joroshi" som tekstens samarbeidspartner. Joroshis sosiale bakgrunn fungerer som kontekst for den strategiske ytringen.

I likhet med Bernt sin tekst handler også Dora sin mest om private erfaringer hun har med mennesker. Hun nevner mobbing uten å nevne hvordan (2). Mest forteller hun om vennlighet ("de kjempet for at jeg [...]") (2), "greie folk" (4), "være med på hytte" (5), "være med venninne på turn"(6). Vennlighet ligger også i det andre har sagt: "sier de jeg bor til"(2), og "Helene [...] sier"(6). Ellers fortelles om erfaringer med ting: stort rom (4), stor hytte og mat og klær (5) og skole (4). Alt dette er nokså tydelig svar på det metafunksjonelle "Nå skal jeg fortelle hvordan jeg har det i Norge"(l. 4), en ytringsmåte som gjentas to ganger: "men nå må jeg fortelle om noe mer trivelig" (l. 8) og "Nå skal fortelle hvor stort og flott jeg bor" (l. 14).

De tre sistnevnte metatekstene åpner for interessante spørsmål om funksjon og kontekst, mellom annet impliserer det spørsmålet om hvem sin stemme som høres i disse ytringene. I alle høve høres den faktiske skrivers svar eller forsikring til lærer om oppgavebevissthet. Tre ganger gjentatt "Nå skal jeg fortelle" høres ut som et ekko fra oppgavetekstens "Fortell om [...]"y altså elevskriveren i dialog med oppgaveteksten og læreren. Men mottakerperspektivet har også en annen, plausibel forklaring. Metatekstene kan representere stemmen fra fiktiv skriver til venn, og fungerer da som lesehjelp i forhold til denne; en forberedelse til hva som skal komme.

De samme tre metaytringene kan altså ha dobbel mottakerfunksjon ved både å implisere faktisk leser - altså lærerrollen - og fiktiv brevvenn. Den sistnevnte funksjonen er mest sannsynlig, for de gjentatte metaytringene høres helst ut som ekko fra den muntlige dialogen, og en må i alle tre lese inn et underforstått "dere" etter "fortelle" (jf. "høyttenking på papir" som Britton (1975) bruker om ekspressiv skrijving).

At Doras fiktive brev konstruerer en fiktiv, utenom-“skolsk” setting understøttes av de interrelaterte, personlig fargete refleksjonene: (i) "[...] men man må leve slik når man, flykter fra landet sitt i all nød"(2). Denne ytringen er både en rasjonelt basert selvfortrøstning og en selv-andrefortrøstning ("resiprok funksjon"). Meningen ligger i de fiktive kommunikantenes fortidige, felles sosiale bakgrunn. (ii) "For å komme tilbake til ingen ting, er ikke akkurat noe fristenes"(2). Replikken er svakt belærende og svakt unnskyldende, og signaliserer kommunikasjon mellom fortrolige som deler en sosial fortid. Særlig må en tenke seg at det ubestemmelige "ingen ting", som i mange tilfeller kan ha et udefinert antall meninger, forutsetter fortrolige jeg - dere. Fiktiv skrivers reflekterte holdning kommer til syne to steder

til: "å jeg skal ikke klage"(5), og "jeg får hvete og se hva tiden bringer med seg" (7). De i alt fire "veslevoksne" refleksjonene er (selvsagt) lånte stemmer. Men lån til tross; refleksjonene står fram i teksten på en slik måte at de sammen med metatekstene nevnt ovenfor (må ikke forveksles med metatekstene fra elev til lærer) gir teksten en interpersonlig *profil* som kan utdypes slik: De metafunksjonelle ytringene pluss refleksjonene likner på høyttenking med dialogisk funksjon. Den personlige tonen impliserer en fortrolig (fiktiv) leser, en medforståer som kan lese inn i teksten (fiktiv) skrivers perspektiv.

Eva har skrevet en kort tekst, men ikke desto mindre viktig er det å stille spørsmål om *hva* hun har skrevet om. De 10 første av tekstens i alt 25 korte linjer forteller om forhistorien for flukten til Norge. I fortsettelsen nevner tekstens jeg sin egen skolegang og farens arbeid. Merk at Nicali forteller om norsk skolesystem ("ungdomsskole [...] 8. klasse") (3) som om det er kjent for vennen (jf. Doras tekst i 8. klasse, 5. 6. 4). Det som preger Evas (Nicalis) tekst er tettheten og omfanget i menneskelige relasjoner. Hele teksten, fra det første "Hei Chair!!" til det siste "VI LEVER!!" (merk begge steder to !!) illuderer en eneste stor samhörighet mellom fortrolige. Tretten ganger uttrykkes konstellasjonen far og jeg (eller "vi"), og like framtreddende er relasjonen med "jeg"/"vi" på en side og "du"/"dere" på den andre, altså dialogen mellom fiktiv skriver (og far) og fiktive du/dere. Eksempel på disse interpersonlige (intimpregete) relasjonene er: "Hei Chair!!", "Hils til [...]!!", "Som du kangskje skjønner [...]", "Da skjønner du kanskje [...]", "Det må du si til mor, [...] får en av dere brev", "lenge før vi ses", "jeg forklarer nærmere", "Husk og hils alle kjrente [...]", "HILSEN", "VI LEVER!!".

Knappheten i formuleringene gir teksten en elliptisk struktur (se 4. 5, pkt. 5) som impliserer en leser som kan lese inn det som sies uten eksplisitt å sies, altså en leser en må tenke seg deler mange fortidige, sosiale erfaringer med brevets avsender. En kan for eksempel forestille seg hvor mye betydning som impliseres i "VI LEVER!!". Denne slutforsikringen sammen med åpningen "Som du kangskje skjønner er jeg i live" artikulere tekstens fokus, som er den fiktive skrivers svar til venn på det en må tenke seg denne er mest opptatt av: *lever du? hvordan har du det?*

Evas tekst formidler et innhold - en tone og en kommunikativ kontrakt - som likner på det Trevarthen og Hubley kaller "primær intersubjektivitet" i muntlig samhandling (sit. i Rommetveit 1983:20-22). I begrepet ligger at selve opplevingsfellesskapet (vi-tilhörigheten) betyr mest, til forskjell fra "sekundær intersubjektivitet" når kommunikasjonen handler om *noe* som fortelles mellom de kommuniserende (vi – det relasjon).

5. 2. 5 Tekst og overordnet perspektiv:

Å perspektivere skal her forstås som den *måten* tekstene kommuniserer mening om noe som for den fiktive brevleseren er nytt/ukjent. Perspektivering i denne betydningen kjenner en igjen i Rommetveits "generalized capacity to adopt the perspectives of different *others*", og "what would I take for granted if I were 'in his shoes'" (1974:59). Setter en likhetstegn mellom tekstens perspektiv og tekstens "snakke som", er perspektiv et anslag til *måte* teksten "ber om" å bli forstått på, og et anslag til manifestering av implisitt leser.

Analysen har allerede hentet fram tekstlige aspekt som har med perspektivering å gjøre. Metatekstene i 5. 2. 1 gir perspektiv på hvilken kontekst de fiktive brevtekstene har blitt til i. Tekstenes innramming ("Kjære [...] og "Hilsen [...]") sammen med de ekspressive innlednings- og sluttlinjene gir perspektiv på sjanger; kommunikativ kontrakt. Perspektivering er tematisert også i 5. 2. 4 som mye handler om hvordan nytt knyttes til (fiktiv) lesers sosiale bakgrunn. Analysen som følger skal komplettere perspektivbildet: Hvordan gir de (fiktive) skriverne forståing til sine (fiktive) venner i hjemlandet om sitt nye land?

I Ainas tekst understrekes savnet av (brev)vennen ved å sammenstille denne med "alle i landsbyen" (1), altså et for fiktiv leser kjent sammenlikningsledd.

Nytt om det nye landet gis perspektiv første gang gjennom den unyanserte sammenlikningen "Der (om Norge) skulle det være mye bedre å bo enn i Somalia" (2). Skrivets kjenslemessige reaksjon (tristhet) over å forlate hjemlandet perspektiveres (og harmoniseres) med forventet spenning til det nye (3). Tidsaspekt som har med inndeling i norske årstider å gjøre perspektiveres gjennom kontraster; "vinter i Norge [...] sommer i Somalia" (5), og sommervarmen i Norge relateres til "ikke så varmt som i Somalia" (6). Flyet Suad har reist med relateres til et "helt annerledes" fly som brevleseren forventes å huske fra tidligere (4). Den røde tråd i disse eksemplene kan altså uttrykkes gjennom prinsippet om å utvikle eller perspektivere nytt gjennom fortidige, delte sosiale erfaringer, teksten konstruerer en samforstått realitet (jf. "linguistically relevant reality", Rommetveit 1974:51) gjennom en sammenliknende her – der struktur. Måten nytt perspektiveres på svarer til det interpersonlige jeg – du perspektivet i brevets innramming.

Ett sted i Ainas tekst (5), der tekstens jeg forteller om sin erfaring med vinter og snø, er det mulig brudd i det samforståtte perspektivet. Både "bitende kaldt" og "snø" uten nærmere, eksplisitt forklaring kan være signal om at faktisk skriver har glemt at tenkt mottaker er somalier som kan hende er uten erfaring med vinter-Norge.

Bernt åpner brevet på liknende måte som Aina med det vennenære "Jeg savner [...]. Særlig deg"! I fortsettelsen relaterer han temaet vennskap (egentlig mang-lende vennskap) "her i Oslo" (1) til (underforstått) vennskap i Somalia. Stedsadverbet "her" (deiktisk funksjon)

gjentas i l. 5, og uttrykker (underforstått) at "slik er det ikke der hos deg/dere". I (6) perspektiveres "den harde, grå hverdagen" med det belærende og kontrasterende "at dere egentlig har det veldig bra i Somalia". Den belærende, svakt irettesettende tonen gis en perspektiverende demper i den påfølgende innrømmelsen "selv om det er en bedre levestandard i Norge"(7). (Merk at teksten underforstår leser som deler skrivers forståelse av begrepet "levestandard".)

I likhet med Aina forteller også Bernts fiktive skriver om snø, kulde, vinter, snøfonn, snøborg og om å gå hutrende hjem (4). I denne sekvensen vikles ut et bilde som forutsetter (impliserer) leser som har liknende erfaring med vinter-Norge som det skriver har. Selvsagt *kan* den fiktive mottaker ha denne erfaringen, men helst er det slik at i denne scenen glipper skrivespillet for eleven etter som det impliserer erfaringer som brevets fiktive leser mest sannsynlig *ikke* har.

I Doras tekst dempes ulykken ved det å måtte flykte fra hjemlandet gjennom sammenlikning med hjemlandets "å komme tilbake til ingen ting" (2). I (3) perspektiveres "Det er så varmt her nå [...]" (min understreking) med det inter-personlig retoriske "Er det varmt til dere eller?", og det påfølgende "Om det ikke er nå, så [...]" (3).

Fiktiv skriver beskriver vertsfamilien ved å sammenlikne denne med "mor og far" (sammenlikningsleddet underforstås altså som kjent for "dere" teksten henvender seg til). Nye bo- og leveforhold perspektiveres gjennom sammenstilling med "kjempestort rom" og "stua i Russland"(4), og hytta relateres til "leiligheta i landet der jeg bodde" (5). Her skal en merke seg at i autentisk brevveksling med venn(er) i Russland ville uttrykksmåten "i landet der jeg bodde" ha virket fremmedgjørende. Er dette et eksempel på at skrivespillet et øyeblikk glipper for den faktiske skriver?

Lørdags- og søndagsfri fra skolen perspektiveres i ytringen "som var uvant i begynnelsen"(4). Fiktiv skriver sammenlikner altså med en virkelighet de fiktive kommunikanter har felles fra tidligere. Tilgang på mat og klær i Norge perspektiveres gjennom manglene på det samme i hjemlandet, og gjennom det selvforståtte "Så jeg skal ikke klage" (5). Til sist (i avsn. 6) sammenlikner brevskriveren sin erfaring med turnsporten i Norge ("her") med erfaringer fra hjemlandet ("der"). I samme sekvensen skal en særlig merke seg, som allerede nevnt ovenfor, det selvsagt mellompersonlige som ligger i adverbet "jo" i "for der måtte du jo være av de mykeste [...]".

Spesielt for denne teksten skal kommenteres det deiktiske "her", siden adverbet opptrer relativt mange ganger. Første gangen er i l. 3: ("her i Norge"). Det går en sammenliknende kopling herfra og til "bra i Russland" (l. 1). Senere gjentas "her" både i l. 9 og 10 ("her i Norge"/"her nå"). Selv om referansen til Russland (l. 1) nå er mindre tydelig, ligger sammenlikningsperspektivet her - der underforstått. "Her" gjentas i l. 20 ("her i Norge"), i l. 29 ("her, enn i Russland"), og i l. 30 ("turn her"). Når de mange "her" sammenstilles med

tekstens fem ganger nevnte “Russland” (l. 1, 16, 22, 29, 33) og “der” (l. 29), gir denne konstallasjonen teksten en *profil* som kan uttrykkes i et *her - der mønster*. Det perspektivet konstruerer en kommunikatív brukskontekst som situerer brevet, symbolsk sett, ut av skolekonteksten. Dora er etter min mening den som mest gjennomført tillegger sin fiktive skriver å ta fiktív lesers perspektív. Teksten speiler, slik en ofte kan tenke seg private brev, et muntligliknende dialogfellesskap (jf. “dialogroller”, Rommetveit 1983:17).

Den eneste og mest eksplisitte her (hos meg) - der (hos deg)-konstruksjonen i Evas tekst er den trefoldige stedsmarkeringen "Her i Norge er alt så bedre fordi her [...]" (min understr.), en ytring som impliserer en leser som leser inn “bedre enn her hos meg” (jf. “Hva teksten ikke sier og likevel sier”, Fossetøl 1987). Et interessant der – her perspektív er der rolleskriver viser forståelse for sin brev-venns manglende erfaring med fotball: “[...] fotballkamp. Jeg forklarer nermere hva det er senere”(5).

Et mulig “brudd” på gjensidigheten i det interpersonlige perspektivet er fluktscenen i avsnitt (2). Sammenstillingen “kineserne”, våpenforbud, “hellekopter”, “Engelsk” og “svenskespioner” sammen med geografisk avstand mellom Norge og Sverige *kan* vel være et sceneri den fiktive brevvennen kan kjenne seg igjen i og konstruere mening i. Men *helst* er dette et bilde som bryter med brevvenns forståingsrammer, og ekskluderer altså denne som leser.

Oppsummerende kan sies at perspektivanalysen understøtter det inkluderende, interpersonlige, autentiskliknende perspektivet omtalt i avsnittene 5. 2. 2 og 5. 2. 4. Det autentiskliknende perspektivet fungerer som leserimpliserende signal. I tilfellet her er det stor likhet eller sammenfall mellom implisitt leser og tekstenes *forestilte* lesere. Dette sammenfallet viser seg særlig i det relativt tydelig gjennomført *sammenliknende* perspektivet som situerer fiktive kommunikanter i et fortolkningsfellesskap; “temporarily shared social reality” (TSSR) (Rommetveit 1974:51f.), og faktisk lærerleser i tilskuerposisjon.

5.3 *Sammendrag* (del I)

De fire brevtøkstene er spesielle på den måten at de er svar på oppgavetekster som anviser eksplisitt de faktiske skriversne å “skrive-i-rolle” til forestilt leser, samtidig som den ytre, faktiske skrivesituasjonen har lærer som faktisk leser. Denne dobbelkommunikasjonen bruker jeg som referanse for begrepet implisitt leser i betydningen hvem tekstene helst snakker med; med (fiktív) nær venn eller med lærerrollen.

5. 3. 1 Leserimpliserende signal:

Metatekst (bi-stemme, 4. 5. 1)

Tre av de fire tekstene begynner med BREV, BREVET TIL RUSSLAND, **BREV**. Dette er metatekster som signaliserer hvilken faktisk *situasjon* tekstene er rammet inn i.

Interpersonlig “stemme” (4. 5. 3)

Tekstene rammes inn i samhandlingssignal som artikuleres eksplisitt i relasjonene *jeg - deg/dere, vi - dere*. Dette er signal som i konteksten her har gjensidig inkluderende funksjon. Den inkluderende funksjonen situerer brevene i en fiktiv, men autentiskliknende diskurs som peker ut av skolekonteksten.

Det som fortelles er overveiende *personlige erfaringer* den fiktive skriveren har hatt i det nye landet. Retttest er det å si at det fortalte reflekterer gjensidige erfaringer som fra skrivers ståsted vil si omtrent følgende: “jeg forteller til deg/dere noe som angår meg, og som jeg tror angår deg/dere, og som vi syns angår oss” (“[...] the *us* within an intersubjectively defined *here-and-now*”, Rommetveit 1974:37). Den interpersonlige stemmen understøttes i det muntligpregete språket og i uttrykksmåter som reflekterer følelser.

Sammenlikning (4. 5. 7) er samhandlingssignal som perspektiverer brevene i det jeg kaller en “her-hos-meg - der-hos-deg-strategi”. Dette er (fiktiv) avsenders måte å avstemme teksten til (fiktiv) mottakers livsverden, og understøtter det “vi”-rommet tekstene er innvevd i.

5. 3. 2 Tekstenes “snakke som”:

Tekstene snakker overveiende personlig - eller rettere interpersonlig - etter som en må tenke seg at (fiktiv) brevvenn “farger” skrivers måte å uttrykke seg på. Uttrykksmåten er stemmer som *kunne ha vært* dem i autentiske, private brev. Den karakteristikken gjelder for de fire brevtekstene generelt. Dette bildet kan imidlertid tilføres noen nyanser, for tekstene snakker ikke kollektivt uniformt. Et særtrekk er relevant å belyse i forhold til kategoriene svake (Dora, Eva) - sterke (Aina, Bernt) skrivere. Eva skriver en relativt kort tekst som, formalspråklig sett, ikke er godt tilpasset normen for ”skoleskriving”. Men teksten fungerer godt som autentiskliknende brev (jf. med det såkalte “tillegg” i avhandlingens 5. 2. 1). Evas tekst har altså brevautentisk stemme, kan en si, men *den* stemmen harmoniserer ikke godt to registre, det for skolenormen og det for autentiskbrev-normen. Om Doras tekst kan sies noe liknende som om Evas, at den snakker overbevisende autentiskliknende, og har en tydelig interpersonlig stemme. Men teksten hennes avdekker en del formal-språklige mangler (ortografi, tegnsetting, o.l.), hun behersker altså ikke to registre like godt. Det gjør de flinke elevene Aina og Bernt.

5. 3. 3 Tekstens “snakke med”:

Metasignalene BREV osv. er gjenkjennelige i en skolekontekst. Fra elevenes synspunkt må disse signalene ha føltet som høyst meningsfulle; som felles plattform å gå ut fra for seg og lærer ("establish a footing", Nystrand 1986:101). Metatekstene er svar på en oppfattet skolekontrakt, og impliserer altså lærer *som* leser, eller leser som har erfaring som svarer til lærerrollens.

Tekstene ellers vever fiktive brevvenner inn i et privat forståingsrom (“opplevings-fellesskap”, Rommetveit 1983:16, et intersubjektivt “scenarium eller tekstverden der teksten får mening”, Enkvist 1990:13). Implisitt leser i tekstene til Aina og Bernt faller sammen med eller likner på de fiktive brevvennene. Deres tekster situerer lærerleser i tilskuerrolle, som fiktiv brevvenns “snikleser”, men tekstene deres tilfredsstillende samtidig lærer som evaluator. Om Dora og Eva sine tekster kan en si nesten det samme. Den vesle, men synlige forskjellen er at deres tekster ikke kommuniserer like tilfredsstillende med læreren som evaluator. Som nevnt ovenfor mestrer de mindre godt enn de to flinke elevene registrene for dobbelt-kommunikasjon (om dobbelt-kommunikasjon i denne sammenhengen, jf. Nilsen 1997:194, 201 - 202).

KAPITTEL 5 (Del II)

BREV 7. OG 8.KLASSE; EN SAMMENLIKNING

I del II tar vi igjen den skoleflinke Aina og den mindre skoleflinke Dora og analyserer hva de har skrevet ett år senere da de på nytt valgte å skrive et fiktivt, personlig brev. Siden del II henger nøye sammen med analysen i del I, er tall-markering for avsnitt en direkte fortsettelse fra 5. 3 i del I.

Oppgavetekst - 8. klasse (app. 5)

Tenk deg at du er asylsøker eller flyktning som har måttet rømme fra ditt eget land, og som har bodd i Norge en stund.

Skriv et brev til en venn eller slektning i hjemlandet og fortell hvordan du har det i Norge.

Tekstleverandørene er: Aina (app. 12), Dora (app. 13).

5. 4 Oppgavetekst og skrivekontrakt (jf. 5. 1)

I tillegg til at Aina og Dora i 8. klasse er identiske med Aina og Dora fra 7. klasse, er basis for sammenlikningen: (i) prøvesituasjonen er ytre sett identisk med den fra et år tidligere (se 3. 6. 1), og (ii) oppgaveteksten for 8. klasse er svært lik den i 7., men med følgende små nyanser:

Teksten for 8. klasse er mindre styrende enn den for 7. klasse. 1/2 år (7. kl.) er erstattet med "en stund" i 8. klasse, forestilt avsender "14 år gammel gutt eller jente" (7. kl.) er i 8. klasse erstattet med "asylsøker eller flyktning", "gamle venner" (7. kl.) er erstattet med "venn eller slektning", og "Fortell om det nye landet [...] og om hvordan du har det her" (7. kl.) er i 8. klasse redusert til "fortell hvordan du har det i Norge".

5.5 Om sammenlikningsaspektet

Fokus i sammenlikningen mellom 7. og 8. klasses tekstene er spørsmålet om Aina og Dora i 8. klasse skriver annerledes på måter som gir tekstene et merkbart ulikt perspektiv - om de snakker på en annen måte, og for andre lesere. Elevene kjenner helt sikkert igjen oppgaveteksten fra et år tidligere, og kan hende er det nettopp gjenkjennelsen som har avgjort deres oppgavevalg i 8. klasse. Den mindre styrende oppgaveteksten i 8. klasse tilbyr formelt sett andre valgmuligheter, men spørsmålet er likevel om privat brev som skoleprøve tilbyr muligheter for vesentlig andre valg?

5.6 Analyse (AINA (app. 8 og 12))

Med få unntak er analysen som følger strukturert i underpunkt som nesten svarer til de i 5.2. Ulikt analysen i 5.2 er imidlertid at av hensyn til sammenlikningsaspektet, analyseres de to tekstene separat, med Ainas først.

5.6.1 Skriveroller og leserroller:

Aina skriver i rollen jente som skriver brev til "mamma", hun velger altså en rolle som i ytre kjennetegn (alder, kjønn) likner på henne selv. Denne rollen likner på 14-åringen Suad som var Ainas skriverrolle ett år tidligere. Men mens denne skrev til en antatt jevnaldrende jente, er interrelasjonen i dette siste brevet mellom datter og mamma - altså skrivning fra yngre til antatt fortrolig voksen.

5.6.2 Metasignal (se 5.2.1):

Mens Aina er den ene av tekstleverandørene i 7. klasse som *ikke* har med metasignalet "BREV", o.l., er hun i 8. klasse den ene av to som *har* metasignal (se "Langsvarsoppgave nr. 2 - ét brev", app. 12). Det er altså ikke lett å finne eventuell systematikk i henvendelse/ikke henvendelse til lærerleser (se metatekst med "inter-instrumentell funksjon", 5.2.1).

5.6.3 Innramming (begynnelse og slutt) (jf. 5.2.2):

Ainas brev 7. klasse (app. 8)

1 *Kjære Naorni.*

Oslo 24. juli 92

Jeg savner deg. Jeg savner deg mest av alle i landsbyen. Vi må fortsette å være venner selvom vi bor langt fra hverandre. Jeg er så lei meg fordi vi måtte reise.

5 Det var så trist og skilles, men jeg skal komme tilbake det lover jeg.

[...]

50 Alle trives ganske bra, men vi savner dere veldig. Håper du får dette brevet. Du må hilse til familien din og alle kjente. Jeg skriver snart flere brev.

Hilsen din gode venninne Suad.

Ainas brev 8. klasse (app. 12)

Lillehammer, 8. juni, 1993

1 Kjære mamma !

Jeg lengter veldig etter å se deg, mamma, og å få være sammen med deg! Det var alltid så trygt og godt når du var i nærheten.

[...]

Jeg blir så lei meg når jeg tenker på at jeg kan ha det så fint og godt, og du må leve så usikkert. Jeg er fryktelig glad for at jeg ble en av de heldige som fikk være med til Norge, men jeg tenker hver dag på hvor lenge det er til jeg kan reise hjem til deg i et fritt land, mamma. Du må hilse så mye til alle kjente.

Masse hilsner din datter !

I 8. klasseteksten kjenner en igjen den ekspressive stilen (inter-emosjonell funksjon) som også brevet i 7. klasse hadde. Men i 8. klasse er den intime tonen tydeligere, eksempel: (i) "lengter" for "savner", (ii) det gjensidig inkluderende "så trygt og godt når du var i nærheten", (iii) dublering av henvendelsene "deg, mamma" (l. 2 og l. 51), og (iv) "Hilsen" i 7. klasse som i 8. klasse har blitt til "Masse hilsner [...] !" (med utropstegn). (Om inter-emosjonell funksjon, jf. "dialogroller" i 5. 2. 5, og "primær intersubjektivitet" i 5. 2. 4).

5. 6. 4 Global formstruktur (jf. 5. 2. 3):

Omtrent 2/3 av teksten er ordnet i åtte tydelig atskilte avsnitt som markerer tematiske kursendringer - episodisk struktur. Bortsett fra det siste avsnittet som inneholder "Du må hilse [...]" og som derfor forventes å skulle stå sist, kunne for eksempel avsnittene 3 - 8 bytte plass uten at tekstmeningen forandrer seg nevneverdig. Fiktivbrevet i 8. klasse er omtrent like langt som det i 7. klasse. Den episodiske strukturen i 8. klasse-teksten er like "helhetlig" og "konsistent" (Anderson 1985:373), like disiplinert som teksten i 7. klasse. Om global formstruktur som leserimpliserende signal vises til oppsummeringen i 5. 2. 3.

5. 6. 5 Tekstens hva (jf. 5. 2. 4):

Det første en kan slå fast er at Ainas skriverolle i 8. klasse ikke forteller eksplisitt som i 7. klasse om natur, årstider, faktaopplysning (jf. utdrag under fra 7. kl).

Alt var dekket av et tykt lag med snø [...] bitende kaldt, og snøen lavet ned. Det var vinter i Norge [...] Oslo er hovedstaden i Norge, [...] (5). Nå er det sommer her, [...]. Blomstene blomstrer [...] (6).

Det som imidlertid likner litt på "Fortell om [...]" i 7. klasse er der "datter" (8. kl., avsn. 7) forteller om en spesiell hending fra Norge - 17. mai-feiringen: "våren", "Hundrevis av glade barn [...]", "ropte hurra", "vaiet små flagg". Det som er spesielt for denne 17. maisekvensen er det medfølende, kontrasterende elementet som ligger i "tanken på de lidende barna i Bosnia", og "jeg sent kommer til å glemme".

Det er mye likhet mellom begynnelsen (2) i 8. klasse-teksten og første delen (2) og (4) i teksten fra ett år tidligere. Likheten gjelder *måten* tekstene speiler en (fiktiv) felles livsverden mellom henholdsvis datter - mor (8. kl.), og mellom jevnaldrende venner (7. kl.). 7. klasse-brevet understøtter nærhet og gjensidighet gjennom henvendelsene "som du vet" (2), "som du sikkert husker" (2), og "husker du den gangen"(4). I 8. klasse illuderer "datter" tilsvarende gjensidighet under henvisning til et brev: "Jeg skjønnte på brevet ditt", og "du skrev" (2 ganger) (2). Noe som svakt skiller 7. klasse-brevet fra det i 8. klasse er at det siste uttrykker jegets sterkere kjenslemessige involvering i mottaker: "glad", "glad", "håp", "veldig bekymret"(2). Også Suad (7. kl.) uttrykker følelser ("forferdelig", "forferdelig trist", "blannede følelser", "spennende"), men det er mer selv-egne følelser enn selv-andre, inkluderende følelser.

Den personlige, emosjonelt ladete jeg - du tonen i "datters" brev (2) gir teksten et sterkt inkluderende preg (se: gleden over beskjed om brev, til enda mer glede over synet av "din skrift" utenpå, og i fortsettelsen "nytt håp", og "følger ditt råd", og til sist det medfølende "skjønner jeg at du er redd for ham"). Den personlige og inkluderende stemmen understrekes i det muntlig-pregete og samforståtte "selvfølgelig" og "forresten"(l. 14, 15). Denne typen språklig inter-aksjon er det Britton (1975) ville karakterisere som "loaded commentary on the world" (sit. i: Nystrand, mfl. 1993:280), og som kan omsettes med kommunikasjon som er "lastet med" underforstått mening, og som bare fortrolige kjenner "rette" betydningen av (tilsvarende i Enkvist 1990:13).

Avsnitt 3 - 6, nesten halve teksten, handler om hva vi/jeg gjør og hvordan vi/jeg har det, altså om situasjoner brevets jeg har vært involvert i og hatt personlig erfaring med. Dette er en strategi, kan en si, som svarer til Ainas (og de andres) tekst fra 7. klasse. Fortellertonen i disse avsnittene er dels saklig berettende (å fortelle *om*), men ispedd korte sekvenser som speiler personlig involvering, liknende å "snakke *med*". Eksempel på det siste er: "[...], han kom dessverre ut i feil spor", "[...], selv om vi er flyktninger", "Det er nok mye verre [...]"(3), "[...], det skulle bare mangle siden [...]"(4). Spesielt de muntligpregete "dessverre", "nok", "bare mangle" bekrefter den interpersonlige, muntlig-inspirerte tonen.

Avsnitt (1), (2), halve (7) fra: "Jeg klarte ikke [...] og (8) artikulere så tydelig samkjensle mellom de fiktive kommunikanter, at det gir teksten en *profil* eller identitet. De konsekvent gjennomførte inter-personlige, emosjonelt ladete signalene forestiller teksten situert i en ikke-“skolsk” kontekst som impliserer lærer i rollen som tilskuer, og adressaten ("mamma") som tekstens “rette” samhandlingspartner.

Med 7. klasse-brevet som bakgrunn kan den sterkere emosjonelle involveringen i 8. klasse-brevet problematiseres i forhold til det å snakke *som* og å snakke *med*. I den (fiktive) kommunikasjonen som oppgavetekstene anviser som bakgrunn for tekstene, er det plausibelt at å snakke som tenåring til jevnaldrende venn (7. kl.) er forskjellig fra det å snakke som datter til mor. Den vesle, men merkbare forskjellen i kjenslemessig involvering i de to tekstene skyldes altså at Aina konstruerer to typer (fiktive) menneskelige konstellasjoner - to typer dialogroller. Her ser vi altså Aina med et utvidet interpersonlig register å “spille på” (register, se note i 5. 1), samtidig som hennes registerkompetanse også rekker til dialogen med lærerleser i evaluatorrollen). Men - som allerede understreket - i forhold til den fiktive konteksten brevene hennes vever seg inn i, impliserer de primært henholdsvis venninnen Suad og mamma (jf. oppsummering, i 5. 3. 3).

5. 6. 6 Tekst og overordnet perspektiv:

(Om perspektiv, se innledningen i 5. 2. 5).

På liknende måte som brevet i 7. klasse følger det i 8. klasse prinsippet om å *sammenlikne* (kontrastere) nytt med noe som for den fiktive mottaker er kjent. I (3) beskrives det å "bo her" i forhold til det å være flyktning. Denne sammenstillingen impliserer mottaker som har hatt direkte erfaring med det å være flyktning. Brevskriverens nå-ferdighet i spilling settes i relieff med da "du hørte meg sist" (4), relieffet impliserer altså fortidig, delt sosial virkelighet mellom (fiktive) kommunikanter. 17. mai-glede i Norge kontrasteres med "lidende barn i Bosnia", også et bilde som underforstår kommunikanter med felles, fortidig erfaring. Ellers merker vi oss at teksten underforstår en leser som ikke vet hva 17. mai står for (forklares eksplisitt i l. 36), men forutsetter en leser som deler skrivers erfaring med det å gå i "tog rundt i byens gater" (l. 39).

Tekstens siste avsnitt er en opphoping av interpersonlige relasjoner som manifesteres i: her - der, jeg - du, og det inkluderende "vi [...] dere" (l. 46 - 47) som representerer jeg og du og alle andre som har lidd i landet, og som fortsatt har det slik. Å perspektivere nytt med noe fortidig kjent er et markert interpersonlig mønster som signaliserer overbevisende sammenfall mellom implisitt leser og fiktiv mottaker ("mamma") (jf. oppsummering i 5. 2. 5).

5. 7 Oppsummering; Ainas tekster, 7. og 8. klasse

Likhetene mellom 7. og 8. klasse-tekstene er tydeligere enn de som skiller. Det interpersonlige, emosjonelt ladete perspektivet er en overordnet *tone* i begge, og den tonen symboliserer en (fiktiv) utenom-“skolsk” kontekst som vever inn fiktive kommunikanter som har en fortidig, sosial livsverden felles. Den samme konteksten modellerer faktisk lærerleser i tilskuerrolle. En merker - men ikke tydelig - at 8. klasseteksten har mer gjennomført *episodisk* struktur enn den i 7. som har en narrativliknende struktur i bihandling. Denne vesle forskjellen initierer forskjell mellom å snakke *om* og å snakke *med*. Å “snakke med” artikuleres tydeligst i 8. klasseteksten som har en mer muntligpreget, emosjonelt involverende tone.

5. 8 Analyse DORA (app. 10 og 13)

Om oppgavetekst, se fremst i KAPITTEL 5, Del II. Om oppgavetekst og skrivekontrakt, og om sammenlikningsaspektet, se 5. 4 og 5. 5. Om strukturen i analysen, se 5. 6.

5. 8. 1 Skriveroller og leserroller:

Doras skriverolle i 7. klasse antas å være tenåringsjente (russisk) som skriver til "dere" som kan være hennes venner, hennes slektninger, en familie hun kjenner, m.m. I 8. klasse skriver hun i rollen Mellica, bosnisk jente som går på ungdomsskolen og som følgelig har ytre fellestrekk med faktisk skriver. Mottaker er "venn" i Bosnia (gutt eller jente). Bortsett fra nasjonalitet synes det å være mange (ytre) fellestrekk mellom kommunikantene i 7. klasse og de i 8. klasse.

5. 8. 2 Metasignal (jf. 5. 2. 1):

Teksten i 8. klasse har ikke metatekst som svarer til BREVET TIL RUSSLAND i 7. klasse. I 5. 2. 1 er denne forskjellen forklart med at oppgaveteksten i 8. klasse mangler den iøynefallende anvisningen ET BREV.

5. 8. 3 Innramming (begynnelse og slutt) (jf. 5. 2. 2):

Doras brev, 7. klasse (app. 10)

1Hei alle sarnmen. Håper dere har det bare bra i Russland.

Det har i alle fall jeg.

Nå skal jeg fortelle hvordan jeg har det her i Norge.

[...]

Nå tror jeg at jeg må slutte av snat ellers tror jeg at jeg aldri kommer tilbake til Russland og besøker dere, muligheten er jo der, men jeg får hvente og se 34hva tiden bringer med seg. Ha en fortsatt god sommer.

Doras brev, 8. klasse (app. 11)

1KJÆRE VENN.

7. 6 - 93

Håper alt står vell og bra til med deg? Her i Norge er alt bare bra, men jeg har hat mange søvnløse netter siden jeg kom hit. Vi dro med to busser som skulle ut av Bosnia (da vi flykta).

[...]

Nei, nå må jeg forte meg for den spennende maten venter jo på meg.

Ha det bra og hils for all del kjente og ukjente. her har alle det bra og

53standaren er tip top. jeg savner deg og de andre

Hilsen Mellica.

8. klasse-tekstens til - fra hilsen ("Kjære venn" og "Hilsen Mellica") er tydelig atskilt fra den øvrige teksten, og altså ulik den måten til - fra ritualet plasseres på i 7. klasse. Ulikheten *kan* skyldes en tilfeldighet, men det *kan* også være en elevs bevisste reaksjon på en liten ulikhet i oppgavetekstene for de to årstrinnene. Oppgaveteksten i 7. klasse definerer brevskrivers identitet (14-årig gutt eller jente), og fra elevens synsvinkel kan nærmere identitet ha føltes unødvendig. Men her ligger også et annet moment, kan hende det mest plausible, som gjelder perspektivet å *likne på*. Kan hende er til - fra-plasseringen i 7. klassebrevet mer lik et ungdommelig privatbrev enn det den mer konvensjonelle plasseringen i 8. klassebrevet (jf. Askeland mfl. 1996:45). Forskjellen er imidlertid ikke slik at de to brevene "ber om" ulike forståingsmåter, det vil si at innrammingen impliserer ikke ulike lese måter eller leserroller.

5. 8. 4 Global formstruktur (jf. 5. 2. 3):

Ser en bort fra de første to avsnittene i 8. klasseteksten der et reisemotiv presen-teres kronologisk, har teksten episodisk struktur, liknende den i 7. klassen.

8. klasseteksten er merkbar lengre enn den i 7. klasse - i forholdet ca. 700/450 ord. En lengre tekst tilfredsstillende ofte bedre enn korte tekster normen for "prøve" i skolen (jf. ovenfor om underforstått lærerleser), mens lange versus korte tekster tvilsomt berører forventninger vi har til autentisk eller autentiskliknende brev. Om global formstruktur ellers i forhold til leserimpliserende signal vises til oppsummering i 5. 2. 3.

5. 8. 5 Tekst og overordnet perspektiv (jf. 5. 2. 5):

Konklusjonen på Doras liksom-brev i 7. klasse er at det har en tydelig muntlig-inspirert, interpersonlig tone, og er den teksten som mest eksplisitt artikulere nærhet mellom (fiktive) venner. Doras 8. klassetekst reflekterer interpersonlighet på måter som både likner på og er litt forskjellige fra 7. klasseteksten.

Likheten mellom måten 7. og 8. klasse-tekstene snakker på ligger der (fiktiv) skriver planter inn ytringer som forestiller fortidige, felles sosiale erfaringer med leser. I "Jeg som ikke hadde vært sjøvant ble jo selvfølgelig syk!" (2) er både "jo", "selvfølgelig" og "!" muntliginspirerte, samforståtte ytringer som kommuniserer omtrent dette: "du kjenner jo meg". Interpersonlig funksjon har også sammen-likningen mellom (nytt) "digert hus" som "minner meg om hytta til mormor og morfar" (3) (jf. liknende sammenlikninger i 7. kl.). Interpersonlig funksjon har den direkte jeg - du-relasjonen "Jeg har sett på TV at det fortsatt er kamper i landet, håper du har kommet deg i sikkerhet!" (6), og "Forresten lever undelatene dine enda?" (min understrekning) (8). En kjenner også igjen fra 7. klasse typisk muntligpregete ("snakkete") ytringer som: "Men nok om det!" (4), "[...] jeg skal fortelle deg [...]"(7), og "Nei, nå må jeg forte meg [...]"(8).

Iøynefallende ulikhet mellom 7. og 8. klasse-tekstene i måten å artikulere et interpersonlig perspektiv på er alle parentesene i 8. klassen. I alt syv parenteser plantes inn i teksten: disse er (i den rekkefølge de står i teksten): "[...] ut av Bosnia (da vi flykta)"(1), "Filip (den yngste)"(3), "savnet mann (far altså)"(4), "De prater om [...]. (jeg forstår jo ikke alt de sier da, men jeg har jo bodd her i litt over et halvt år nå)"(5). "Barneskole går de fra de er 7 - 13 år (6 år ungdomsskolen fra 13 - 15 år (3 år)" (5). "[...] smake på nye ting. (litt gøy å spise noe nytt også)"(7). Parentesene må oppfattes som støtteinformasjon ("buttress", Nystrand 1986:78,118) rolle-skriver mener er nødvendig for å sikre balanse i kommunikasjonen med sin venn ("producer-receiver contract"/"homeostasis", Nystrand 1986:48, 71f.). Mens 7. klasseteksten altså kommuniserer et samforstått perspektiv ved å relatere nytt til noe som for de fiktive kommunikanter er felles kjent, forklarer 8. klasseteksten eksplisitt, i parenteser, det som forutsettes å være ukjent for (fiktiv) mot-taker. Parentesene, kan en si, er en måte å reparere mulige "problempunkt" i teksten (*potential troublesources*, Nystrand 1986:48). Et sted synes imidlertid parentesen å være overflødig (ikke-relevant) i forhold til autentiskliknende kommunikasjon. At broren Filip må forklares med "(den yngste)" synes ikke troverdig i forhold til fortidig nær venn.

Parentesen "(litt gøy [...])" (7) er interessant i et interpersonlig perspektiv. Jeg tolker parentesen som en tosidig fortrøstning (selvfortrøstende og andrefor-trøstende) som svekker ubehaget som meddeles i "gråt nesten alle" i linjen foran. Det metaforisk brukte "gråt" (merk anførselstegn med metafunksjon) reflekterer rolleskrivers (selvsagt faktisk skriver) bevissthet

om og vilje til å guide den fiktive lesers forståing. Flere eksempler på omsorg for leser er når: (i) "bondegård" forklares med det muntliginspirerte "eller noe sånt ialle fall med et digert hus" (3), (ii) "noe som heter barneskole [...] ungdomsskole" forklares i forhold til aldersgrupper (5), (iii) "kokt lammekjøtt pluss kokt kål" forklares med "vis(s)t fårikål"(7), og (iv) brunost forklares som "brunt og smaker ja hva smaker det ?"(7). Parentesene, metaforen "gråt", og de sist nevnte utfyllende forklar-ingene gir teksten perspektiv som kan forklares slik: Den faktiske skriver snakker konsekvent og overbevisende autentiskliknende *som* fiktiv skriver, og den stem-men illuderer en setting der tekstens fiktive leser "Kjære venn" faller sammen med implisitt leser, og faktisk leser modelleres i tilskuerrolle (eller i rollen "Kjære venn"). En liten, men nevneverdig nyanse i tekst y leserbildet er at 8. klasse-teksten er litt mindre inkluderende og snakker mer *til* en leser enn *med* en leser. Det er et interaktivt, kommunikativt perspektiv som gjør den siste teksten mer lik tradisjonelle fortellende tekster y altså det å fortelle *om*.

5. 9 Oppsummering; Doras tekster, 7. og 8. klasse

Som for Ainas tekster er likhetene mellom Doras 7. og 8. klassetekster tydeligere enn ulikhetene. For så vidt gir både Aina og Dora svar til spørsmålet i 5. 4 om privat brev som skoleprøve egentlig tilbyr mange valgmuligheter - ulike strategier og perspektiv. Det interpersonlige perspektivet er like framtrødende i begge Doras tekster. Fortellemåten i 8. klasseteksten er ikke så tydelig emosjonelt inkluderende, men den er likevel ikke mindre gjensidig perspektiverende. For-skjellen er at tekstene snakker med (fiktiv) adressat på litt ulike måter. Begge tekstene fungerer overbevisende konsistent i forhold til det å symbolisere en fiktiv, utenom-“skolsk” kontekst som vever inn fortrolige kommunikanter, og understøtter sammenfall eller stor likhet mellom implisert leser og fiktiv brev-venn.

5. 10 Sammendrag

Del II har ikke sammendrag som svarer til det i 5. 3, del I. Som alternativ til et sluttsammendrag vises til Oppsummering om Ainas og Doras tekster, i henholdsvis 5. 7 og 5. 9.

Det var om intervju som skoleprøve en elev sa:
Det er ingen som leser det likevel.

KAPITTEL 6

(FIKTIVE) INTERVJU

Tekster, årsprøve 7. klasse.

Oppgavetekst (app. 3)

Lag et intervju med et dyr, en tegneseriefigur eller en person du kjenner. Lag overskrift selv.

Tekstleverandørene er:

Gunnar (app. 14), Heidi (app. 15), Inge (app. 16), Jon (app. 17)

6.1 Oppgavetekst og skrivekontrakt

Sjangeren intervju omtales i M 87 som både muntlig og skriftlig sjanger (s. 134, 139). Videre klassifiserer M 87 intervju som "bruksprosa" (s. 140) og "genrer som er vanlige i offentlig kommunikasjon og i dagliglivet: debattinnlegg, foredrag, referater, artikler, intervjuer, [...]" (s. 139) (jf. Askeland mfl. 1996:265). Også L 97 presenterer intervju som en sjanger som hører til autentiske (intervju-)situasjoner (s. 122 - 125). Oppgavetekstens "intervju med dyr, en tegneseriefigur [...]" er anvisning som plasserer sjangeren som "liksom"-intervju, og som skolearrangement disharmonerer det med M 87 og L 97 sin klassifisering av intervju som "bruksprosa"-sjanger. Intervju med "en person du kjenner" inviterer, reelt sett, til et autentisk portrettintervju, men i skolekonteksten, som prøve, er også dette et innbilt intervju.

Som i liksom-brev oppgaven (kap. 5) tilbys elevene som velger intervju flere måter å vise seg fram på i teksten. De må gå inn i rollen som innbilte intervjuere, de må selv agere intervjuobjekt, og er derfor som faktiske skrivere tilskuere til sitt eget prosjekt. Men samtidig skal de ivareta sitt eget skrive-selvbilde i klasserommets skrivehierarki. Scenearrangementen "Lag et intervju [...]" likner mye på den som anvises for fiktivbrev-tekstene der elevene er involvert

i minst to skrivehendinger og to roller. Som intervjuere og "jeg" i tekstvirkeligheten opptrer de i én rolle, og i skolevirkeligheten opptrer de i én rolle - som "lydige" og sikkert ambisiøse elever som skriver til lærer. I forhold til det siste må en anta at de prøver å synkronisere i det minste to typer erfaringer; de som har med intervjuing og intervju å gjøre, og de som har med skoleskriving og konteksten "prøve" å gjøre. Spesifikt konfronteres elevene med spørsmål om hvilke ferdigheter de skal bekrefte, hvem de tror læreren forventer de skal vise seg fram som (jf. "snakke som", kap. 5): (i) den som overholder språkets formelle grammatikk, (ii) den som ser muligheten for å være tenkt journalist og i den rollen være oppfinnsom, dristig, kreativ, eller (iii) den som behersker begge deler (mestrer flere "registre", se note i 5. 1)? Helt innlysende har det å "vise seg fram"/ "snakke som" noe med henvendelse eller adressering å gjøre, nærmere bestemt: hvem henvender intervjutekstene seg til?

6.2 Intervju og skriveforbilder

I *Gyldendals fremmedordbok* (1962) forklares intervju som "samtale som en journalist har med en person som han ønsker en uttalelse fra i et bestemt spørsmål; avisartikkel som gjengir slik samtale". I *Websters Encyclopedic Unabridged Dictionary* [...] (1989) går det enda tydeligere fram enn i fremmedordboka at intervju primært er et muntlig foretak, pkt 1) "a conversation or meeting [...]" og "the report of such a conversation [...]".

M 87 foreskriver at elevene skal ha aktiv, utøvende, skriftlig erfaring med sjangeren intervju, nevnt første gang for klassetrinnet 4. - 6. Egen erfaring er at det var i 7. klasse intervju på alvor ble tatt inn som skriftlig øvingsoppgave, mellom annet som her i oppgavesett for årsprøve.

Ungdomsskoleelever flest har mer eller mindre tydelige forestillinger om hvilken kontekst autentisk intervju inngår i. De kjenner kanskje best den muntlige versjonen fra TV med en reporter i samtale med en sportshelt, et popidol eller band, eller andre aktører involvert i aktuelle hendinger. De kjenner sikkert også den skriftlige versjonen, enten fra blad, eller eksemplifisert i lærebøker.

Som bakgrunnskunnskap presenteres noen medier en må anta 13 - 14 åringer har hatt mer eller mindre erfaring med, og der sjangeren intervju forekommer i skriftlig eller muntlig form. Statistikk fra *Norsk Mediebarometer 1997* (Vaage 1998) viser at i årene 1991 - 1994 leste over halvparten av 9 - 15 åringer daglig avis (s. 16 - 19), og omlag hver femte 9 - 15-åringer leste i samme tidsrom ukeblad; mest såkalte "familieblad" og "aktualitetsblad" (op. cit.: 20 - 23). Siden oppgaveteksten introduserer tegneseriefigur som mulig intervjuobjekt, kan nevnes at over halvparten av 9 - 15 åringer leste tegneserier - et overveldende flertall "Donald Duck" (op. cit.:24 - 27). Vaagland (1979) bekrefter Donald Ducklesningen, og skriver at det er bare noen få prosent av unge mellom 10 og 15 år som ikke leser tegneserier.

Seeroppslutning om TV-program viser høye tall; mellom 80 og 90 % av 13 - 15 åringer er dagligseere (op. cit.: 50-55), men programmene som statistisk viser størst seeroppslutning er ikke slike som inneholder intervjusekvenser.

Tre tilfeldig valgte dags-/ukeaviser gjengir på bestemte dager (portrett)intervju under overskriften "Portrettet" (*Klassekampen*), "På tomannshand" (*Dag og Tid*), og "I DAG !" (*Helgeland Arbeiderblad*). Selve intervjusekvensene presenteres som iscenesettinger med selve mediet som ytre ramme. Som et slags omsluttende arrangement (kontekst) står ofte bilde av intervjuobjekt, og tydelige overskrifter som signaliserer relevans, det vil si *hvorfor* (aktualitet), og antydning om *hva* (tema). Intervjuene er ofte i samtaleform med relativt lange monologiske sekvenser av intervjuobjektet, og der intervjuer kommenterer, binder sammen og gir den skrevne teksten framdrift uten å stille mange direkte spørsmål. Et unntak fra dette mønsteret er innslaget "I DAG !" som hver tirsdag gjengir et portrettintervju der det stilles en serie korte spørsmål med tilsvarende korte svar av typen:

Anne Bente Langenes, 14 år.

1. Trives du på skolen?

- Ja.

2. Hva liker du å se på TV?

- Seinfeld, og ellers mye forskjellig.

(forts.)

(*Helgeland Arbeiderblad*, 21. 01, 1997)

Bladet *Vi og gutta* (3/1997) - for lesere først i tenårene - har korte portrettintervju som del av personpresentasjon, liknende det nevnte "I DAG!".

Intervju som skreven sjanger har ikke framtrede plass i lærebøker for grunn-skolen. I en lærebok - Hildrum mfl. (1994):*NORSK 7 - 9 Mer enn ord* - er intervju som sjanger forklart, men som praktisk øving er settingen for intervjuet presentert som: "Tenk deg at du får høve til å intervju en av de personene som er nevnt på side 76. Skriv ned de spørsmålene du vil stille" (s. 75 - 76). Mange ganger er dette "tenk deg" en del av normalkontrakten i skoleskrive-sammenheng. Det er forresten paradoksalt at det nettopp er i lærings-situasjoner at elevene inviteres eller oppfordres til å lage en "liksom"-greie av en sjanger som nettopp reflekterer realisme, det vil si tydelig likhet mellom intervjutekst og en virkelighet som teksten er ment å representere (Askeland mfl. 1996:266). Skolesituasjonen vil altså komme til å mangle en setting, en sosial kontekst som hører med til autentisk intervju, for eksempel aktualitets- og kjendiserikontekst.

Jeg har ikke verifisert kunnskap om hvilke erfaringer mine tekstleverandører har med sjangeren skrevet intervju. Men autentiske intervju og intervjusituasjoner er relevant å referere til, siden en må anta at elevene henter skriveforbilder (skjema) derfra. Det skrevne intervjuet er en relativt stereotyp teksttype, men ikke i den grad kulturelt festnet som såkalte

“kulturbærende fortellinger” (Danielsen 1996). Autentiske intervju er nødvendig referanse for den tolknings-prosessen som angår tekstenes implisitte leser. Hvordan integrerer elevene i sine fiktive intervju erfaringene de har med autentiske intervju? Hvem snakker de *som*, og hvem impliseres i leserrollen? Jeg minner om episoden med Heidi som hadde sjangerkunnskap og nok erfaring til å lage en tekstintern dialogsekvens, men iscenesettingen tilbød ikke de leserne hun forestilte seg at teksten skulle kommunisere med.

6.3 Analyse

6.3.1 Overskrift:

Gunnars tekst (app. 14)	Bestemor Duck
Heidis tekst (app. 15)	ET INTERVJU MED KITTY
Inges tekst (app. 16)	Intervju med Lucky Luke
Jons tekst (app. 17)	INTERVJU MED STEINAR

De metafunksjonelle overskriftene i Heidis, Inges og Jons tekster er konvensjonelle, gjenkjennelige sjangersignal. Tekstene gir ikke forklaring på betegnelsen "intervju", og impliserer altså lesere som vet hva begrepet står for.

I forhold til lærerleser som kjenner den situasjonelle konteksten, sier kortversjonen "Bestemor Duck" det samme som de sjangerspesifiserende overskriftene. Kortversjonen impliserer altså lærerleser, og er svar på det interaktive prinsippet om å balansere mellom det som må sies og det som er unødvendig å si til hvem i en bestemt situasjon (Nystrand og Wiemelt 1991:29, se avh. 2.3).

6.3.2 Globale strukturer og omsluttende arrangement:

Felles for tre av de fire tekstene er et komposisjonsmønster der en innledning (I) og avslutning (A) rammer inn tekstinterne dialogsekvenser (D). Et svakt unntak fra dette tydelige mønsteret er Gunnars tekst (app. 14) som har "glidende" overgang mellom (I) og den egentlige (D). Jons tekst (app. 17) har ingen (A) etter selve dialogsekvensen. Intervjuene kan kalles portrettintervju, men i tre av tekstene utvides innholdet til også å gjelde sak og hendinger (et tema) intervjuobjektet er involvert i (Heidis, Inges og Jons tekster). I tre av intervjuene portretteres tegneseriefigurer, og i et (Jons tekst) en (fiktiv) virkelig person.

Innledningene varierer tydelig både i innhold og funksjon: Gunnars korte og mangelfulle vil sikkert mange mene, Jons knappe og saklig informative, Heidis situasjonsinspirerte, og Inges utfyllende og aktualitetsinspirerte.

Om sluttsekvensene er å si at Heidi markerer slutten litt annerledes enn de tre andre ved å avslutte på en måte som likner på den konvensjonelle (elev)fortellingens slutt: "Ja, og der dro Kitty [...]" (l. 32 - 33). Sluttsekvensen hos de tre andre kommer som en mer naturlig avrundning av spørsmål - svar sekvensene.

Oppsummerende kan sies at tekstenes globale strukturer fungerer som LIS på et høyst generelt plan. Det vil si at strukturene følger mønster som svarer til, eller kan hende rettere ikke bryter med forventninger allmennlesere har til sjangeren som anvises i overskriftene.

Imidlertid mangler skoletekstene et ytre, omsluttende arrangement som autentiske intervju ofte har (se 6. 2). En slik mangel, om vi skal kalle det det, skyldes trolig arbeidsutstyr og arbeidssituasjon elevene har til disposisjon (penn og A-4 ark, og tidsbegrensning), og de stereotype forestillingene (skjema) elever har av sjangeren "prøve" tilbyr ikke spenstige bakgrunnsarrangement. Fravær av autentiskliknende, omsluttende arrangement er et aspekt som situerer tekstene til skolesituasjonen, og impliserer dermed først og fremst lærer i leserollen. Det er denne som har best forutsetning for å tilføre en slik mangel mening.

6. 3. 3 Innramming (begynnelse og slutt):

Gunnar (app. 14)

1 *Bestemor Duck*
jeg befinne meg område der Bestemor Duck bor.
Jeg skal stikke bort til Dem og spørre Noen spørsmål.
Holo der kan jeg spørre dere.
Kom inn så får du kaffen nå er jeg klar.
 [...]
har du fått nokk spørsmål
ja takk for spørsmål nå må jeg stike.
Det sjem iavisen i morgen, hadde, så nå
må jeg forlate gåren.
23*Hadde vi se en anne gang*

Heidi (app. 15)

1 *ET INTERVJU MED KITTY*
Nå har jeg tenkt å lage et intervju med tegneseriefiguren Kitty. Hun er en helt vanlig 17-åring, hun bor hos sin onkel og sin tante, hun bor der ikke helt alene, for hun har med seg beste venninnen sin.
5*Vi får håper hun er hjemme og at hun ikke er ute å flyr med kjæresten sin, Stive.*
-Hei Kitty, nå stod vi og lurte på om du var hjemme eller ute med Stive, men det vi kom for, eh, var om vi kunne få et lite intervju med deg, er det greit?

- *Ja, det er greit for meg, tror jeg. Hun tenker seg om og sier at hun skal møte Stive om en time.*

10-*O.K, da begynner vi*

[...]

Da har jeg bare en ting å si Kitty, og det er takk for intervjuet.

Ja, og der dro Kitty med avgårde med kjæresten sin. men hei, der sykler Dolly etter for harde livet. For et syn, tenk deg tegneserien, men det er villere i

34*virkeligheten.*

Inge (app. 16)

1 *Intervju med Lucky Luke*

Nå sitter jeg i Kansas City. det er en gloheit dag. Jeg har hørt rykter om at den store skurke-eliminatoren Lucky Luke skal komme til byen. Avisen som jeg jobber for, Kansas Time, vil gjerne ha et intervju med ham. Akkurat nå høres 5hovslag fra øst, det er ingen tvil, Lucky Luke kommer. Han tjorer hesten sin og går inn i saloonen, jeg følger etter. Ved bar-disken når jeg ham igjen.

-God dag jeg er fra Kansas Times kan jeg få stille deg noen spørsmål om den økende kriminaliteten i vesten?

-Jaa, et par spørsmål kan vel ikke skade.

[...]

Når han reiser seg og tømmer glasset og går mot døren spør vi om han tenker på å slå seg ned i en by roper han utenfra at det kan aldri skje. Atter en gang høres 43hovslag, men denne gang mot vest. Lucky Luke er på vei til en ny by og en ny røver.

Jon (app. 17)

1 *INTERVJU MED STEINAR*

Steinar Eliassen er født i 1952, altså 40 år gammel.

Han er født i Vestvågan og oppvokst i Vestvågan og Mosjøen i Nordland. Steinar har tre sønner, den ene heter Steffan Andreas og er 10

5år, den andre heter Lars Even og er 12 år og Stig, meg selv, som er 14 år.

I 1988 flytta han til Lillehammer.

[...]

-Takk for intervjuet !

34 *-Det var ingenting. * (Vi = Steinar og Halvor)*

Jeg-fokusering

Innledningene har et lett synlig aspekt som gjelder den aktive rollen (fiktiv) intervjuer inntar, det jeg kaller jeg-fokusering. I Gunnars tekst presenterer "jeg" seg tre ganger (l. 2, 3, 4), i Heidis tekst i åpningslinjen "Nå har jeg tenkt [...]", og i Inges tekst i l. 2 (2 ganger), i l. 3, og i l. 6 (2 ganger). Jons tekst har ikke denne jeg-fokuseringen i innledningen. Intervjueren i Jons

tekst presenterer seg som Stig (som ikke er elevens navn), mens de andre tre underforstår sammenfall mellom intervjuer ("jeg") og faktisk skriver (jf. kontraakten i oppgaveteksten).

Tydelig fokusering på intervjuer bryter litt med autentiske intervju som nesten alltid starter med forgrunnsplassing av intervjuobjektet, og ofte sammen med en sak (Askeland mfl. 1996:265). Ulikheten mellom skoleintervjuene og autentiske intervju kan illustreres ved å sammenlikne innledningen i Inges tekst "Nå sitter jeg i Kansas City. [...]" med innledningen på et intervju i *Bokspeilet*, 11/95: "Salman Rushdie sitter i avslappet middag på en kro utenfor Køben-havn [...]". Mens altså intervjuer i autentiske intervju omtrent alltid inntar en anonym rolle, viser elevene seg selv fram tydelig i rollen som intervjuere.

Jeg-fokusering kan være et (ubevisst) svar på oppgavetekstens direkte hen-vendelse til "du" (eleven), altså en overbekreftelse fra elev til lærer om hvem som er strateg og initiativtaker, se f.eks. "Nå har jeg tenkt å lage [...]"(Heidi). Jeg-markering tolker jeg altså som et mulig signal for en skolekontekst, og den konteksten impliserer i alle høve lærerleser. Men overdreven jeg-markering kan også være elevenes ubevisste måte å konstruere en autentiskliknende situasjon som situerer intervjuet i en ikke-"skolsk" kontekst, se: "Jeg befinne meg [...]" (Gunnar), "[...] bor hos [...] håper hun er hjemme", (Heidi), "Nå sitter jeg i Kansas City" (Inge). Jons tekst sier ingenting om intervjusituasjon. Å simulere en utenom-"skolsk" kontekst svarer til det jeg sier i kapittel 5 om å modellere lærerleser i tilskuerrolle ("An ideal conception shadowed forth in the way the discourse itself defines and creates contexts for readers", Park 1982:250, jf. Park i avh. 1. 3. 4 og 4. 4). Etter som jeg mener det er tolkningsgrunnlag for å hevde at intervjutekstene simulerer innpass i en (fiktiv) utenom-"skolsk" setting, impliseres den faktiske lærerleser i tilskuerrolle, en rolle som ikke nødvendigvis faller sammen med evaluatorrollen.

Situasjonskontekst og perspektiv

Når innledningen i Gunnars tekst ikke eksplisitt presenterer tema eller omstendigheter for intervjuet, *kan* det tolkes som et signal som ekskluderer teksten fra sjangeren den egentlig tilhører. Men samme signalet (det som ikke eksplisitt står er også et signal) *kan* forstås som et svar fra eleven på det han mener er nok bakgrunnsinformasjon i skolesettingen og for lærerleser (jf. "gjensidighetsprinsippet" som forklarer tydelighet i kommunikasjon som ferdighet i å vite *hvordan* og *når* en skal være eksplisitt for *hvem* om *hva* (Nystrand 1990:12).

Mest plausibel tolkning til den sparsomme bakgrunnen - for eksempel ingen presentasjon av Bestemor Duck - er at skriver ubevisst forutsetter at navnet og tegneserier generelt er et lesekulturelt felleseie, omtrent slik fra elevens ståsted: "Alle vet jo at Bestemor Duck er en tegneseriefigur". Elliptisk bakgrunn (sparsom kontekst) er altså et signal - et perspektiv - som impliserer lesere med liknende tegneserie-erfaring som fortelleren (se 4. 5. 5).

Enda en sak er at innrammingen er ekko av stemmer fra to ulike medier. Den “raske” åpningen “jeg befinne meg [...]” er utvetydig TV-reporterens stemme fra idrettsarenaen, popkonsertarenaen, o.l., og forsikringen “Det sjem iavisen i morgen, [...]” avdekker jo eksplisitt hvem intervjuer snakker *som*. Sluttytringen er, etter det en må forstå, dobbelt metafunksjonell: (i) en forsikring fra intervjuer til intervjuobjekt *om* intervjuets hensikt og status (journaliststemmen), og (ii) en anvisning til faktisk leser om skrivespilletts intervju “på alvor”. Dette siste er elevens stemme som impliserer faktisk lærerleser i rollen som tilskuer til et autentisk-forestilt intervju.

I en metaytring klassifiserer Heidi sitt intervju eksplisitt som fiksjon (“lage et intervju med tegneseriefiguren Kitty”). Introduksjonen likner på elevens (lydige) stemme til faktisk (lærer)leser, et ekko av oppgavetekstens “lag et intervju med en tegneseriefigur”. Begrepet tegneseriefigur står uten nærmere forklaring, og impliserer altså lesere som kjenner begrepet. Innledningen ellers snakker med “antydningens” stemme fra skjønnlitteraturen. For selv om tema og aktualitet ikke nevnes eksplisitt, vil en leser med rimelig leseerfaring innreflektere det tre ganger nevnte “Stive” (l. 5 - 8) som et incitament, et litterært “spor”, til det som skal komme. “Prolepsis” er benevnelsen på et språklig samhandlingsaspekt der skriver underforstår sin dialogpartner som en medviter (*insider*) til noe som skal komme (Rommetveit 1974: 87 - 88).

Intervjuet som fiksjon og intervjuets funksjon understrekes på en interes-sant måte i sluttreplikken der sammenstillingen mellom tegneserie (fiksjon) og virkelighet (l. 34) er et møte mellom på den éne siden intervjurollen og tegne-serieverdenen fra åpningslinjen og på den andre siden en virkelig virkelighet. I sluttreplikken sementeres først (l. 32 - 33) intervjuet som fiksjon gjennom replikken “tenk deg tegneserien”, en replikk som impliserer leser som deler skrivers erfaring med denne tegneserien. Det andre perspektivet som vikles ut i samme sluttreplikken gir etter min mening teksten en ny mening som har å gjøre med relasjonen fiksjon - virkelighet. Sluttytringen “det er villere i virkeligheten” gir teksten et perspektiv som går ut over bare det å være en underholdningsak. For “det er villere i virkeligheten” er en ytring som står strategisk plassert, et ekstra punktum som artikulerer en virkelighetserfaring, og med en slags alvorligere undertone enn den komiske, svakt burleske ellers i intervjuet. Spørsmålet er om en med akseptabel troverdighet kan tolke hvem som snakker om hva til hvem i denne aller siste replikken? Mest likner situasjonen på 14-åringen Heidis veslevoksne stemme som snakker med et mulig anstrøk av moralsk ansvar, og den stemmen impliserer en voksenrolle som kjenner seg igjen i en omskiftelig, faktisk virkelighet som sammenlikning-ingen med tegneserievirkeligheten insinuerer. Implisitt leser som manifesterer seg i sluttsekvensens “deg” er mindre generell enn leser som manifesterer seg i de mange “vi” som impliserer lesere som kjenner igjen denne “vi”-formen fra autentiske aktualitets-intervju i TV/radio (se liknende “vi” i Inges tekst, nedenfor).

Innrammingen i Heidis tekst rommer altså flere stemmer. Den “lydige” stemmen i åpningslinjen impliserer lærerleser. I fortsettelsen i innledningen snakker hun med tegneseriekjennere, og med allmennlesere som kjenner visse skjønnlitterære spill. De mange inkluderende “vi” er signal som gjenkjennes av lesere med erfaring fra autentiske intervjusituasjoner. Helt sist i intervjuet snakker Heidi med sin egen stemme, en veslevoksen stemme som impliserer (tror jeg) en voksen i leserrollen.

Det er interessant å sammenstille slutttytringen i Heidis tekst med den i Gunnars. Heidi går ut av intervjurollen og understreker intervjuet som fiksjon (“tenk deg tegneserien”), mens Gunnar bekrefter intervjurollen og understreker forestillingen av autentisk intervju (“Det sjem iavisen”).

Inge iklær seg rollen som avisjournalist. Hans svar på oppgaveteksten er iscenesetting av et autentiskliknende, komplett spill, en sammenveving av tekst og kontekst som er: (i) et møte mellom en avisreporter og et intervjuobjekt, (ii) tema for intervjuet, (iii) situasjon- og stedsbeskrivelse, og (iv) mediet for intervjuet (avisa "Kansas Time"). Interessante som LIS er forestillingene som starter med "Kansas City", fortsetter med "gloheit dag", "rykter", "store skurke-eliminator", "hovslag", "ingen tvil", "tjører hesten", "saloonen", "bardisken" "vesten". Begrepene fungerer som samvirkende signal for en situasjon og en atmosfære, og er signal som impliserer lesere som kan kommunisere med implisitt informasjon - gjøre inferenser (Austad 1997:70 - 74). Primært impliserer signalene lesere med (lese)erfaring fra "Western"-miljø, og erfaring med tegneserien Lucky Luke spesielt. Navnet Lucky Luke som opptrer både i overskriften og i innledningen uten realkommentar forutsetter lesere som møter navnet som kjent (se tilsvarende om Bestemor Duck i Gunnars tekst).

Tekstens leserorienterte journaliststemme er ikke den eneste som høres i det komplette spillet. For det autentiskliknende grepet glipper litt i innledningens "Nå sitter jeg i Kansas City", og "Avisa som jeg jobber for, Kansas Time, vil gjerne ha et intervju med ham". Disse ytringene ville ikke ha hatt overbevisende relevans i forhold til den illuderte konteksten og til leserne av Kansas Time. Snarere er disse ytringene elevens faktiske stemme som bekrefter ovenfor lærer et mest mulig komplett bilde av forestilt kontrakt for denne sjangeren i skolekonteksten (jf. "interinstrumentell funksjon" i 5. 2. 1).

Innledningen i Jons tekst skiller seg fra de andre med den saklige, knappe tonen og en konsentrasjon av fakta om intervjuobjektet. Innledningen er uten antydning om tema eller bakgrunn (situasjon) for intervjuet. Denne typen intervju likner på portrettintervjuet "I DAG!" (se 6. 2). I forhold til det å skape et mulig miljø for intervjuet å utfolde seg i er Jons tekst svært anonym. Mest likner innledningen på et defensivt, uinspirert pliktløp som helst

underforstår skolesettingen, og *den* settingen deler skriver med lærerleser (jf. ovenfor om innledningen i Gunnars tekst).

6. 3. 4 Spørsmål og svar sekvensene (tekstenes “stemmer”):

Fokus i analysen som gjelder spørsmål - svarsekvensene (interndialogene) gjelder samspillet mellom disse og den kommunikative kontrakten som tekstene foreskriver i innledningen.

Gunnar

Om den ikke sjanger-spesifikke overskriften og den sparsomme innledningen er konkludert ovenfor at den impliserer i alle høve lærerleser. Men “[...] spørre Noen spørsmål” sammen med navnet Bestemor Duck uten nærmere forklaring er *helst* samforståtte signal for tekst og intervjukjennere som også er tegneserielesere. Tegneserielesere som implisitte lesere understøttes i selve intervjusekvensen når “Guffen” (l. 6) presenteres uten nærmere referanse enn at navnet har gjort seg fortjent til å være intervjuobjekt.

Den tekstinterne dialogen består av åtte korte, konkrete spørsmål med tilsvarende korte svar - et slags portrettintervju med fokus på intervjuobjektets forhold til det nære og det kjente. Den fiktive, tekstinterne dialogen kommuniserer tilfredsstillende koherent: Intervjuobjektet leser inn ubesværet inferensene som ligger mellom for eksempel “Guffen”(l. 6), “her” (l. 10) “byen” (l. 18), og “gåren” (l. 22). Hvordan fungerer så interndialogen i forhold til (hvilke) lesere?

Navnet “Guffen” føres inn første gang, som nevnt over, på en måte som forutsetter kjennere av den spesifikke tegneserien Guffen tilhører. Guffen innført første gang som (underforstått) kjent informasjon - altså kjent for tegneserielesere - har en parallell i den in medias res-liknende åpningslinjen “område der Bestemor Duck bor”. Det ikke-spesifikke “område” er for kjennere av denne tegneserien start på en inferenskjede som går til “dyr” og “[...] mange andre dyr” (l. 8 og 9), de mange “her” (l. 10, 11, 12, 13), “byen” (l. 18), og til “gåren” (l. 22). En tilsynelatende ubestemmelig stedssetting aller først i intervjuet ekspanderer altså i interndialogen - i handling - på en måte som illustrerer det Iser (1974) kaller “the process of continual modification”, en prosess som impliserer lesere med i alle høve et minimum av ferdighet i å konstruere helhet av fragment. Merk sær-lig koplingen “dyr” ÿ “gåren” (underforstår gård som komplementær til dyr), og motsetningen land ÿ “byen” (underforstår by som et motstykke til land).

Tegneseriekjennere, spesifikt Donald-kjennere, vil se at innholdsmessig er dette knappe, presise portrettintervjuet som skåret ut i papp fra den forbilledlige tegneserien. De kommunikative, dels elliptiske, men samhandlende signalene forutsetter altså helst lesere som kan aktualisere teksten i en tegneseriespesifikk kontekst (intertekstualitet/Donald Duck-skjema). Men dette betyr ikke at teksten ekskluderer ikke-tegneserielesere. For teksten har en

disiplinert intervjustruktur, og er tematisk enhetlig og logisk med tema som kan kalles hverdagsbetraktninger.

Heidi

Om innledningen (og innrammingen) i Heidis tekst er konkludert ovenfor at den snakker flerstemt i det den henvender seg til lærerleser, til tegneseriekjennere, til lesere med skjønnlitterær erfaring, til inkluderte "vi", og til voksne som kjenner seg igjen i den ustadige virkeligheten som teksten insinuerer i sluttsekvensen.

Selve samtalesekvensen - den tekstinterne dialogen - har et tydelig tema som initieres i innledningen gjennom kjæresten "Stive" (l. 5, 6 og 8). I intervjusekvensen er det forholdet mellom denne og intervjuobjekt som styrer replikkvekslingen, og sørger for dynamikken i interndialogen. Selve samtaletemaet (forelskelse, sjalusi) farges *avmåten* det (temaet) vikles ut på. Den muntliginspirerte, lett melodramatiske, lett komiske tonen i dialogen ("døds lei", l. 13; parenteser ("Hun slipper et par tårer [...]"), l. 17); parenteser ("nesten"), l. 22; "ihvertfall", l. 23; "Jaha", l. 24; "og husk å sett [...]", l. 25 - 26; "Hjelp, man ser [...] akkurat som på katt", l. 26 - 27; "På igjen", l. 28; "Tja, det er vel [...]", l. 29) svarer til tonen i innledningssekvensen ("flyr", "Hei, Kitty", "eh", "greit for meg, tror jeg", "O.K"), og til tonen i avslutningen ("Ja, og der [...]", "men hei [...] harde livet. For et syn [...]").

Det er klart at hele dette intervjuet låner stemme fra tegneserietekster, og impliserer følgelig helst en lese måte som inviterer tegneseriekjennere. Det er disse, kan en si, som best kan aktualisere det scenariet teksten artikulere. Men de er ikke de eneste. For Heidis tekst kan uproblematisk realiseres av lesere som ikke er tegneserielesere - teksten fungerer autonomt og behøver med andre ord ikke leses intertekstuell. Autonomiteten kan best forklares ut fra harmonisering mellom innledningen og dialogsekvensen. Innledningen har en dominant stemme, en "stil" som modellerer lesere for en bestemt (uhøytydelig) lese måte, og den modelleringen finner resonans i interndialogen og i avslutningen. Teksten snakker med andre ord overveiende *konsistent*.

Med lånt stemme fra tegneserietema og tegneseriespråk kan Heidi til en viss grad være tilskuer til sitt eget prosjekt. Men kan hende ligger det også personlig investering i teksten, for det er jo hennes *valg* som ligger bak både motiv (fra tegneserieverden) og tema (kjæresten, forviklinger, o.l.). Personlig investering og involvering i tekstvirkeligheten likner på Labovs å "identifisere seg gjennom den rollen språket har" (*the role of language as selfidentification*) (sit. i Britton 1982:156, jf. "modellering av jeget gjennom tekstene", Halse 1993:2).

Den faktiske skrivers personlige investering i hendingene i tekstvirkeligheten foreskriver en mer nyansert tekst - leserkontrakt enn bare den som impliserer tegneserielesere generelt. Spesielt må en merke seg tematikken tragi-komisk kjærlighet. Disse tematiske handlingstrådene - intervjuets svar på romanens "showing" - er det som styrer spørsmål ȳ

svarsekvensene og fanger (hvilke) leseres oppmerksomhet. Det er en tematikk som helst henter fram unge jenter som de mest "riktige modellesere" (jf. Eco 1994:19).

Inge

Om innlednings-sekvensen er sagt ovenfor at den snakker med to stemmer. Den ene er den eksplisitt hørbare avisreporters, og den andre er elevens egen, så vidt hørbar, som snakker med lærer. Signalene i innledningen impliserer først og fremst tegneseriekjennere, men innledningen vikler ut et konsistent tekst-sceneri også for allmennlesere som ikke nødvendigvis har erfaring med tegneserier.

I innledningen ytres eksplisitt at intervjuet skal handle om kriminalitet ̄ konvensjonelt sett et seriøst tema, men i leserammen for tegneserie, og spesifikt med "store skurke-eliminatorene Lucky Luke" (heretter LL) i hovedrollen, legges ut en bitone til den tematisk seriøse. Analysen skal nå følge den tekstinterne dialogen, og hente fram signal som artikulere hvem teksten snakker *som*, og snakker *med*.

Bitonen ikke-seriøsitet i innledningssekvensen speiles i det svakt nonchalante svaret "Jaa, et par [...]" (l. 9), og liknende der LL får spørsmål om økning av kriminaliteten og blir referert med: "[...] sier noe sånt som 60 prosent, nei, det var visst drinken det" (l. 13 - 14). "Prosent" i denne konteksten pluss misforståelsen mellom intervjuer og intervjuobjekt (se: "det var visst ...") bryter med forestillingen "alvorlig tema". Men sekvensen harmonerer med den ikke-alvorlige atmosfæren som allerede er signalisert som kontekst for LL.

Ny bekreftelse på perspektivet "ikke-bokstavelig-seriøst-om-kriminalitet" er intervjuobjektets svar "det er mest overfall og bankran som er 'in' nå" (l. 19 -20) på spørsmålet om hvilke typer krim som er mest vanlig. "In" i konteksten overfall og bankran bryter nok med alminnelig forestilling for bruksområdet for dette ordet, men samtidig er "in" her nettopp bekreftelse på allerede introdusert lese måte. Kan den stemmen teksten snakker med nå forsøksvis kalles spøkefull eller svakt ironisk?

Nytt, strategiske signal er scenen der intervjusekvensen plutselig og utilsiktet opphører, og intervjuobjektet blir i fokus i ny rolle, nå som fysisk handlende person. Med en kort replikk (l. 22), og med uanstrengt selvfølgelighet presenteres intervjuobjektet i en dramatisk handling, men helten "kommer inn igjen like hel og uskadd som da han gikk ut" (l. 26). Her refererer intervjuer en dramatisk episode med udramatisk, behersket refererende stemme. Med tilsvarende avdramatisert (og avdramatiserende) stemme karakteriserer LL skyteepisoden med Dalton-brødrene ("bare var en vanlig situasjon for ham", l. 34 - 35). Avdramatiseringen fortsetter der intervjuobjektet på spørsmål om "alvorlige skader" (l. 36) svarer benektende: "Nei faktisk [...] utsatt for det". Dette er et tydelig kontrastivt perspektiv; det ytre sett dramatiske versus det oppfattet udramatisk som helten kaller det "vanlige". Utislørt komisk er det når helten bærer pengeskapsen og lysekronen for utfallet av sammenstøtet med de beryktede bandittene (l. 31).

Intervjuobjektets nonchalante måte å snakke og å være på og det kontrastive aspektet hendingene rammes inn i anviser en ikke-alvorlig lesekontrakt i betydningen at temaet som varsles - kriminalitet - ikke egentlig er fokus i intervjuet, men fungerer som bakgrunn som gjør fokus synlig (om dikotomien forgrunn - bakgrunn, Evensen 1987 og 1991). For signalene for avdramatisering og et skjær av komikk eller svak ironi ville ikke ha hatt sin funksjon uten det alvorlige og seriøse temaet kriminalitet som bakgrunn eller kontekst.

Teksten er prototypen på harmonisering av tema (tekstens *hva*), og tonen (tekstens *hvordan*) temaet presenteres i. Tonen opptrer i flere lag i teksten. Det ene er *variasjon* i måten den muntlige dialogen refereres: (i) direkte tale, eks.: "Nei faktisk så har jeg aldri vært utsatt for det"(l. 37), (ii) indirekte tale: "Lucky bestiller en ny drink og svarer at [...]"(l. 19), (iii) halvreplikk (oratio tecta): "Ja, det kan godt tenkes det - hvis han finner den rette"(l. 40), (iv) replikkrealisme: "ja", "nei", "vel", "nok", "rettere sagt", "noe sånt som", "visst", "faktisk", og (v) inter-vjuers "snakkete", uhøytidelige tone: "skurke-eliminator", "utbryter", "roper", "sier", "ca", "sjekker", "håpløst", "plutselig", og sluttsekvensen "Atter en gang", "denne gang", "på vei til en ny by og en ny røver".

Oppsummerende kan en nå klassifisere tekstens stemmer som: nonchalante, svakt komiske, og tydelig avdramatiserte. Flerstemtheten er synkronisert i et overordnet perspektiv som speiler svak ironi eller svak harselas. Teksten parodierer en bestemt type triviallitteratur, og er med andre ord en tekst om de trivielle tekstene - det er altså en metatekst.

Selvsagt har elev og forfatter lånt stemmer fra tegneserier - det er nettopp med tegneserier eller liknende triviallitteratur som kontekst intervjuets overordnede stemme er tydeligst hørbar. På samme måte som skriver konstruerer tekstens mening med triviallitteratur som bakgrunn ("context of production", Nystrand 1986:45), forutsetter teksten at leser konstruerer mening med liknende bakgrunn ("context of use", *ibid.*, jf. "medposisjonering", Nystrand, i avh. 2. 1).

Men en kan si liknende om Inges tekst som om Heidis (ovenfor) at den kan fungere autonomt, det vil si at den behøver ikke å realiseres intertekstuel, og teksten ekskluderer ikke allmennlesere som ikke er tegneserielesere. Men uten legenden LL og triviallitteratur som bakgrunn blir det en annen tekst, signalene som samvirker får en annen betydning, og mest sannsynlig ikke den betydningen som har vært tekstkonstruktørens plan. Teksten impliserer altså erfaringer med en bestemt type triviallitteratur.

Et siste moment gjelder tekst og sjanger, og utgangspunktet er i hvilken grad "Intervju med Lucky Luke" likner på et autentisk intervju. La oss ta følgende: i umiddelbar tilknytning til den tekstinterne dialogen legges inn en frodig episode ("Plutselig høres [...]") (l. 21) som bryter intervjusekvensen på en måte som ikke er lett gjenkjennelig i autentiske intervju. Fra og med denne handlingsscenen forandrer intervjuet substans fra å gjelde samtale om et tema til å

gjelde LL som person. Gjennom resten av teksten (mer enn halve) fullføres dette prosjektet som kan kalles portrettering gjennom handling. Jeg velger å kalle dette et ukonvensjonelt sjanger-arrangement, og det Inge gjør likner på Heidis prosjekt. Både Heidis og Inges tekster er intervjusjangerens svar på romanens "showing" til forskjell fra "telling" (jf. Aaslestad 1999:95). Et slik kreativt, dels ukonvensjonelt arrangement gjør tekstene til litt mer enn minimumssvar. Å se ("discovery", Iser 1974:xiii) det ukonvensjonelle impliserer nettopp lesere som har det konvensjonelle som referanseramme.

Jon

Som nevnt ovenfor skiller Jons intervjuetekst seg fra de tre andre ved at han (Jon) ikke går inn som seg selv i intervjurollen, men skriver i rollen "Stig [...] 14 år", og i intervjurollen intervjuer han sin egen far. Rollebytte fra Jon til Stig kan, fra lærers ståsted, oppfattes som brudd på kontrakten oppgaveteksten legger ut, men bruddet er ikke slik at det ekskluderer lærerleser.

Den tekstinterne dialogen i l. 7 y11 er saklig faktastoff om intervjuobjektets familieforhold, en direkte forlengelse av innledningen. Fortsettelsen (l. 12 y 19) er om temaet å være barn før og nå: "nå" [...] "da" (l. 12); "da" [...] "nå" (l. 13), "når" (feilskrivning for "da") (l. 15), "mens dere var små?" (l. 18). Neste sekvens (l. 20 y 25) snakker om nåtidige forhold, og fortsatt med den samme knappe, saklige stemmen. Dialogsekvensen fra l. 26 innledes med spørsmål om det fortidige: "Hvordan [...] når (feilskrivning for "da") du gikk på skola"? og med intervju-objektets svar, innen samtalen avsluttes med noe nåtidig (l. 29 y 34).

Summarisk kan en si at (fiktiv) dialogen har to kjennetegn: (i) den er en vandring mellom "nå" og "da", en tids- og temastruktur som er nokså vanlig i intervju (jf. Askeland mfl. 1996:272), og (ii) en uhyre skriftlig-disiplinert, stereo-typ uttrykksmåte der intervjuobjektets svar er en repetisjon av spørsmålene av typen: " -Hvem er det som driver gården nå ?" "Det er ingen som driver gården nå, [...]." " - Er du ofte på gården?" " -Jeg er ganske ofte på gården, [...]."

Som allerede nevnt skiller dette intervjuet seg merkbart ut fra de tre andre etter som det baserer seg på så ulikt motiv: fiksjons-intervjuobjekt (med tilhørende fiksjonsmotiv) versus et autentiskliknende portrettintervju med (forestilt) referanse til den virkelige verden. Ser en bort fra den typen innramming (arrangement) som oftest omslutter autentiske intervju (se 6. 2 og 6. 3. 2), er Jons tekst eksemplarisk for autentiske intervju i betydningen at ikke noe bryter med konvensjoner som tilhører sjangeren.

Teksten snakker med en saklig, troverdig stemme, og den snakker med en svært disiplinert, faktaorientert stemme. Noen ganger snakker den eksplisitt leserorientert - se for eksempel stedsguidingen i innledningen "[...] Vestvågan og Mosjøeni *Nordland*" (min

kursivering), og der teksten legger inn realkommentaren *(Vi = Steinar og Halvor) til “vi”, første gang merket med * i l. 16, og deretter i l. 21, og støttekommentaren "(Nei, jeg kan ikke)"(l. 30). Denne siste parentesens må tolkes som intervjurollens bevisste leseguiding, og impliserer, formelt sett, lesere som ikke forstår dialekt-engelsken (jf. “potential trouble-sources”, Nystrand 1986:72). Men parentesens kan også være den faktiske elevens stemme til lærer for å vise sin bevissthet om avvikengelsken.

Oppsummerende kan sies at Jons tekst impliserer allmennlesere (som også har erfaring med sjangeren intervju). Tekstens “flate”, uinspirerte og uinspirerende stemme gir assosiasjoner til Heidis replikk om intervju som skolesak: "Det er ingen som leser det, likevel". Kan hende er det slik at Jons tekst helst speiler skolen som kontekstuell arena, og at det er lærers evaluatrorolle som ligger nærmest den implisitte leser ?

Bak intervjutekstene står to flinke skrivere (Inge og Jon), og to svake (Gunnar og Heidi). Spørsmålet er om en kan se sammenheng mellom for eksempel tekstenes “snakke som” og kategoriene flinke - svake skrivere (jf. 5. 2. 1, 5. 2. 2 og 5. 3. 2). De fire presenterer seg likeverdige som forståere av sjangeren intervju. Inge (flink) og Gunnar (svak) situerer det fiktive intervjuarrangementet (*spillet*) likt, men Inge langt mest komplett. Inge skriver også den lengste og totalt sett mest komplette (kontekstuavhengige) teksten, og Gunnar skriver den korteste, mest elliptiske. Men også Jon (flink) skriver et kort intervju, et minimumssvar kan en si. Både Heidi og Gunnar (svake) og Inge (flink) snakker engasjert og i en muntliginspirert tone en kan kjenne fra autentiske portrett-/reportasjeintervju, mens Jon snakker skriftspråklig disiplinert og uinspirert. Inge er den som mest overbevisende snakker som flink skriver, men det gjør også Heidi (om enn mindre overbevisende). Ser en bort fra det som peker ut Inge som en generelt sett flink skriver, gir de relasjonene jeg peker på ovenfor ikke noe entydig bilde av sammenheng mellom skriveprosjekt og kategoriene svake - flinke skrivere.

6. 4 Sammendrag

Skrevne intervju er en relativt kjent sjanger, om enn ikke kulturfestnet som for eksempel eventyrene, mytene, o.l. Utgangspunktet for tekstanalysen har vært å bruke de mest alminnelige sjangeraspektene som referanse for LIS. Implisitt i den vinklingen er spørsmål om tekstene likner på eller avviker fra autentiske intervju (jf. *sammenlikning* som analytisk grep, 4. 5. 7).

6. 4. 1 Leserimpliserende signal:

Metasignal (4. 5. 1)

Signalet “Intervju” i overskriften på tre av fire tekster peker ut sjanger, og det er mulig at den måten å bruke “Intervju” på er overrepresentert i skoletekster (overforsikring fra elev til lærer, jf. bi-stemme, 4. 5. 1).

Sjangerguiding (4. 5. 2)

På heltekstnivå er det tydelig likhet mellom elevenes fiksjonsintervju og autentiske intervju. På det nivået fungerer aspektet sammenlikning *som LIS høyst unyansert*. Retttest er det å si at sammenlikningen har ikke-ekskluderende funksjon i betydningen at skoleintervjuene ikke ekskluderer allmennlesere. I tillegg til sjangermønster i helteksten anviser tre av fire tekster eksplisitt sjanger i overskriften (overtydliggjøring).

Sjangerguidende er også de visualiserende signalene som mobiliserer forestillinger om en utenom-“skolsk” setting for intervjuene (eksoforisk referanse, app. 14, 15, 16).

Ellipse (4. 5. 5)

Fravær av et omsluttende arrangement for selve “brødteksten” er signal som knytter de skrevne intervjuene til en setting som ikke likner på den for autentiske intervju. En tekst (app. 14) er overveiende elliptisk også i den globale temastrukturen.

Overordnet “stemme” (4. 5. 3)

Interdialogene er tematisk og stilistisk mangfoldige, men som et samlende aspekt har jeg valgt signal som angir det en kan kalle “stemme” (“tone”).

I tre tekster (app. 14, 15 og 16) lyder “stemmer” som lån fra tegneseriespråk eller liknende trivillitteratur (harmonisering av form og innhold). Sammen med de stemmene artikuleres ungdomskulturelt inspirerte stemmer gjennom tematikken og i humoriseringen (app. 15), og gjennom svak ironisering, humorisering og “storisme” (app. 16) - det siste som etterlikning av tegneseriens overdrivelser. En tekst (app. 17) snakker saklig informativt, og forestiller referanse til den virkelige verden.

6. 4. 2 Tekstens “snakke som”:

Gunnars tekst snakker først og fremst med en uferdig skrivers stemme. Teksten har islett av stemme fra tegneserielesning (å lære å skrive av det en leser, Smith 1991:33). Teksten avslører også en stemme *somvil være* utsendt, aktualitetsorientert avisreporter. Heidis tekst låner stemmer fra tegneseriekulturens muntliginspirerte språk, men snakker også et språk som er faktisk ungdomsinspirert. Inge snakker innledningsvis som seriøs, aktualitetsorientert

avisreporter. Stemmen som preger teksten som helhet er humoristisk, svakt ironisk, og samtidig relativt informativ. Jons tekst snakker saklig, presist og faktaorientert, og uinspirert og uinspirerende.

6. 4. 3 Tekstens “snakke med”:

I de globale strukturene følger tekstene et sjangerskjema som i alle høve ikke ekskluderer lærerleser, og heller ikke allmennlesere. Tekstene er allemannseie kan en si. Men *det* leserbildet kan selvsagt nyanseres. Mangel på et omsluttende arrangementet (jf. 6. 3. 2) er et elliptisk aspekt som vever tekstene inn i skolekonteksten, og impliserer lærerleser. At intervjuene er fiksjon gir også assosiasjoner til en skolekontekst.

Gunnars tekst snakker helst med Donald Duckkjennere, og intervjuet antyder en setting som kjennere av TV-sendte intervju kan gi best respons på.

Motiv, tema og språk i Heidis tekst forutsetter helst et ungdommelig jente-lesepublikum som også helst kjenner tegneserien intervjuet låner stemme fra. Ellers inneholder Heidis tekst signalene “vi” og “deg”, signal som impliserer lesere i rollen som intervjuers medopplever i den visualiserte settingen. Vanskelig å bestemme *som* LIS er “deg” i sluttlinjen. Ovenfor er antydnet at “deg” i denne konteksten impliserer en voksen leser.

Inges tekst impliserer *helst* lesere med erfaring fra en bestemt type triviallitteratur - den uovervinnelige superhelten. Tekstens humoristiske tone trer tydeligst fram med triviallitteratur som kontekst (intertekstuell lesning). Teksten snakker også med den som kan lese *spillet* som ligger i dobbelstemmen, den alvorlige stemmen (kriminalitet) som kontekst for den ualvorlige, humoristiske.

Den saklige og ukontroversielle tonen i Jons tekst snakker med generelle lesere, det vil si teksten ekskluderer ikke lesere forutsatt allmenn lesekompetanse.

[...] we now begin with, *who do I want my audience to be?*
(Long 1980)

KAPITTEL 7

MODERNE EVENTYR - HVA, HVORDAN, TIL HVEM?

Tekster, årsprøve 7. klasse

Oppgavetekst (app. 3)

Skriv et moderne eventyr.

Bruk noen av de typiske trekk de egentlige eventyra inneholder.

Lag overskrift selv.

Tekstleverandørene er:

Karen (app. 18), Frank (app. 19), Carl (app. 20), Liv (app. 21).

7.1 Oppgavetekst og skrivekontrakt

Det ligger mye eksplisitt samforståing mellom (elev)skriver og (lærer)leser i oppgavetekstens "typiske trekk de egentlige eventyra inneholder". Men i det ubestemte "noen" kan ligge kime til ubalanse mellom elev og lærer. Elever som tror de behersker og som prioriterer "moderne" gjør sikkert andre løysingsstrate-gier enn de som både kjenner og er trygge på klassiske eventyrformler. Men samsvar eller misforhold mellom elevs og lærers forståingsrammer avhenger kan hende ikke av et enten - eller, men helst av *hvordan* det moderne flettes inn i (integreres i) det klassiske.

La oss prøve ut en mulig referanseramme for "moderne" i konteksten det her gjelder. Steinfeld (1991) skriver at til forskjell fra mye moderne diktning skal eventyret ikke overraske. "Eventyret skal slett ikke fortelle noen ny historie" (s. 27). Dette betyr at et moderne innslag nettopp kan være overraskelsen; en uventet hending, en uventet form, et brudd med det egentlige, en anakronisme. Steinfeld nevner videre at i moderne diktning vil dikteren ofte vise hvor mangfoldig og sammensatt mennesker er til forskjell fra de endimensjonale, typifiserte eventyrfigurene. Et moderne eventyraspekt kunne, med referanse til det Steinfeld sier, være å presentere sammensatte, ikke-typifiserte personer. Moderne kan være et aspekt som har tydelig referanse til virkeligheten, altså et realistisk element. Eksempel er barneboka *Oles skitur*. (eventyr, Beskow 1972). Moderne kan også være en livsanskuelse

(moral, verdi, holdning) som mer eksplisitt enn i de klassiske eventyrene “snakker til” nåtidens mennesker. I det moderne eventyret “Maskinen” (Knudsen jr. 1979) er det moderne aspektet en slags skrekkevisjon med referanse til vår egen virkelighet, og det moderne eventyret “Jørgen Moes vei nr. 13” (Bringsværd 1979) tegner en karikatur av samfunnet der motivet er maskinene (overmakten) mot menneskene - underforstått det onde mot det gode.

Oppgavetekstens “moderne eventyr” tilbyr, etter det en må forstå, ingen entydig skrivekontrakt. Moderne eventyr foreskriver, må en anta, mindre skrivelydighet og tilsvarende litt større frihet enn de klassiske eventyrene. Tekstanalysen som følger skal avdekke hva slags nettverk av tekstlige relasjoner og samhandlingsmønstre - kommunikativ kontrakt - tekstene foreskriver, hvordan de “snakker”, og hvem de snakker med (implisitt leser).

7.2 En eventyrplattform - finnes den?

Eventyr som sjanger åpner for mange skrivemuligheter når det gjelder selve innholdet. Det mest karakteristiske for sjangeren er de fantastiske begivenhetene og tilstandene: “[...] overnaturlige makter blir troverdige innenfor eventyrets særegne litterære register” (Lothe mfl. 1997). I *Cappelens synonymordbok* (1981), og i lærebøker for grunnskolen, for eksempel Falck-Ytter & Hildrum (1989), og Steinfeld (1991) presenteres eventyrinnhold som det utrolige, det spennende, det fantastiske, det lykkelige, det dristige, det eventyrlige. Men det fantastiske og overnaturlige hviler på et forenklet verdensbilde, en slags sort-hvitt-tenkning (kontraster) i forhold til ulike verdier.

Skoleelevers forestillinger av den klassiske eventyrsjangeren harmonerer nok med det bildet ordbøker og skolebøker gir av sjangeren. Eventyrforestillingene elever bærer med seg inneholder de mest kjente, spesifikke sjangertrekkene som: begynnelse og slutt, tall-lovene, kontraster knyttet til mennesketypene snill - slem, klok - dum, fattig - rik, og overnaturlige hendelser knyttet til disse lovmessighetene og stereotypiene. I forrådet av lett kjennelige formaspekt ligger også mindre kjente og mindre beskrivbare som kan ha å gjøre med formål, det vil si om teksten skal more, skremme, overraske, osv., eller røre ved grunnleggende vilkår som gjelder menneskelig eksistens (godhet, kjærlighet, sluhet, dumhet, svik, tillit, osv.).

Jeg har ikke eksakt kunnskap om hvilke erfaringer tekstleverandørene mine har med eventyrsjangeren, men kunnskap generelt om barn og eventyrlesning (-lytting) tilsier at de som velger å skrive eventyr har hatt erfaring med denne typen litteratur, og aller først som lyttere. Erfaringer fra hjemmet er senere komplettert i skolen der sjangeren presenteres både som muntlige, skriftlige og dramatiserte aktiviteter. I fagplaner for norsk i grunnskolen nevnes eventyr under "Emner og aktiviteter knyttet til treårsperioder: 1. - 3. klasse" (M 87:134), og for alle klassetrinn nevnes aktiviteter (dramatisering, rollespill, o.l.) der en må anta at eventyrtekster har fungert som manus. I L 97 nevnes eksplisitt eventyr i 1. og 2. klasse under

punktet "Lytt og tale" (s. 117 - 18), i 3. klasse under "Lese og skrive" (s. 119), og i 4. klasse nevnes eventyr eksplisitt i forbindelse med sjangertrekk (s. 120).

Det nye og utfordrende (eller vanskelige) er, som allerede nevnt, hvilke erfaringer elevene har med "moderne" i denne konteksten - om de har skriveforbilder, og i så fall hvilke? I tillegg gjelder det hvordan eventuelle forbilder skal innpasses i deres oppfatning av lærers forventning og forståingsrammer for denne oppgavetypen. De egentlige eventyrene vet vi er i den grad allmenngyldige og allemannseie at de plasseres under begrepet kulturbærende fortellinger (Danielsen 1996:13 - 51). Det allmenngyldige understrekes av Sundland som sier at eventyret "er ikke bare en enkeltstående tekst, det er på en måte en representant for alle eventyr, [...]" (1995:15). Liknende karakteristikkk kan ikke ha "satt seg" om eventuell ny sjanger (undersjanger) moderne eventyr.

Min egen erfaring fra skolen er at det ikke ble nevneverdig problematisert for elevene hva slags "moderne" som kunne integreres i og harmonere med de klassiske eventyrene. Nærmest var det underforstått at å integrere moderne i de klassiske formlene var en del av de ferdighetene elevene skulle prøves i, og som skulle vurderes. Vi forstår at i skolesammenheng, i en antatt intersubjektiv setting ("a common knowledge base with prospective readers", Applebee 1982: 367), kan ligge divergens mellom elevenes og (lærer)lesers forståingsrammer for skrivehandlingen det her gjelder.

Skoleelever har, etter det jeg har erfart, hatt lite tilgang på tekster (modell-tekster) som kan klassifiseres som moderne eventyr. *Aschehougs litteraturserie for ungdom* (Solheim og Hildrum (red.) (1979 - 1990)) var i bruk i grunnskolen de åra da mine tekstleverandører var i ungdomstrinnet. I det store og varierte stoffet er det bare Borgens "Eventyr ved sengetid" (bind 1) som er eksempel på et moderne eventyr, og i bind 2 står de to "moderne" eventyrene "Maskinen" og "Jørgen Moes vei nr. 13" (se referanse ovenfor).

Et tilfeldig valgt nummer av familiebladet *Allers* (28/96) gjengir tre moderne eventyr: "Det ensomme trollet", "Den egoistiske katten", og "Trollet og dragen", skrevet av barn på henholdsvis 10, 12 og 13 år. Som overskriftene indikerer er dette tekster der barn har skapt sine egne, særpregede eventyr nettopp ved å veve noe utradisjonelt og overraskende inn i kjente eventyrtrekk.

Etter som skoleelever har få innreflekterte lese- lytte- og seererfaringer med sjangeren "moderne" eventyr, er det interessant å se hva de forholder sine skriveprosjekt til når de skal komponere slike tekster selv. Innhold, form og funksjon - det de gjør og synes å ville (intensjon) - uttrykker hvilket perspektiv de legger på sine prosjekt (se under). I et overordnet perspektiv gjelder spørsmålet om tekstene de lager og virkemidlene og mønstrene de bruker er møteplass for kulturkollisjon (tvetydighet) eller for kulturintegrasjon. Det perspektivet har å gjøre med hvem som veves inn (impliseres) i tekstenes forståingsrom.

7.3 Analyse

7.3.1 Overskrift:

Karens tekst (app. 18)	KARI, MARI og LENE.
Franks tekst (app. 19)	DE STYGGE TYVENE
Carls tekst (app. 20)	INTERRAIL
Livs tekst (app. 21)	LANDSBY.

Overskriften KARI, MARI og LENE er et samhandlings- og forhandlingssignal for lesere med erfaring fra eventyrsjanger (tretallskoden og assosiasjoner til det lett rytmiske Per, Pål og Espen). For eventyrkjennere mobiliserer altså overskriften rammen for eventyr, den leses intertekstuell (jf. "lydig" leser, Eco 1994:27). Samme overskriften fungerer selvsagt også i forhold til andre lesere, men betyr da noe annet, for eksempel overskrift på en vanlig fortelling.

Også overskriften DE STYGGE TYVENE assosieres med ritualiserte eventyr-overskrifter - impliserer altså eventyrkjennere. Det er disse som forutsettes å kunne gi den mest riktige responsen på dette signalet, det vil si å lese det som startpunktet på en eventyrtekst; jf. folkeeventyra "De tre kongsdøtre [...]", "Den grønne ridder", "De tre bukkene Bruse", "De tre mostrene", "De syv folene", og barneeventyrene "Det ensomme trollet", og "Den egoistiske katten". Overskriften kan også mobilisere leserammer for vanlig fortelling, barnebok eller vise. Utvetydig eksplisitt snakker overskriften med lærerleser som leser overskriften inn i den konteksten som har vært skrivers kontekst i skriveprosessen - synkronisering av perspektiv (se avh. 2. 1 - 2. 3).

Overskriftene INTERRAIL og LANDSBY er mangetydige. Isolert sett kan de representere: stikkord i leksikon, romantittel, novelleoverskrift, vanlig fortelling, dikt, vise, osv., og INTERRAIL også reklameoverskrift eller orientering i turistpublikasjoner, o.l. For generelle lesere er INTERRAIL og LANDSBY altså et ikke-spesifikt sjangersignal (anviser ikke-spesifikk lesekontrakt). Generelle lesere som også er eventyrkjennere vil *ikke* møte disse overskriftene med leserammen eventyr (se mer nedenfor om dette), men det betyr ikke at overskriftene er signal som ekskluderer allmennlesere og/eller eventyrkjennere. INTERRAIL og LANDSBY er signal som verken har leserekskluderende eller spesifikk leserimpliserende funksjon.

Dersom en underforsto som en sosialt basert språklig kontrakt at overskrifter skal guide eksplisitt om sjanger (lesemåte), er lærerleser den eneste som vil realisere INTERRAIL og LANDSBY som det de representerer; elevenes svar på "moderne" eventyr. Likevel kan ikke lærer få status som implisitt leser, for det er ingen universell norm at overskrifter *skal* være eksplisitte med hensyn til sjanger og eventuelt tematiske spor.

La oss se mer nøye på noen sammenhenger mellom de fire eventyroverskriftene og klassifiseringen svake (Karen og Frank) - flinke skrivere (Carl og Liv). Overskriftene i Karens og Franks tekster er intertekstuelte baserte lingvistiske anvisninger som initierer et grovmasket tema og lesemåten eventyr. Tekstene oppretter altså allerede i overskriften et kommunikativt meningsfelleskap med eventyrkjennere (“textual footing”, Nystrand 1986:100 - 101, 1992:168). Overskriftene i Carls og Livs tekster tilbyr ikke umiddelbart sjangerfelleskap, verken med eventyrkjennere eller allmennlesere. Lærerleser derimot leser disse overskriftene i konteksten tekstene har blitt til i (brukskonteksten faller sammen med ytringskonteksten, jf. Nystrand 1986:45), og mobiliserer lesemåten “moderne eventyr”.

Alle fire gir i overskriftene *relevans* til gjensidighet med lærerleser, men på ulike måter. De to svake skrivers har gitt tekstene kollektive kjente og “trygge” overskrifter som reflekterer de egentlige eventyrene, mens de to flinke signaliserer ikke-sjangerspesifikk lesemåte. Kan en i dette bildet se likhet med det to-og-to-mønsteret som antydes i brevtøkstene (se 5. 2. 2)? Ja, kan hende. Eventyroverskriftene viser, kan en si, at de to svake skrivers er lydige i forhold til et “trygt”, stereotypet mønster, mens de to flinke har gitt overskriftene mindre ritualisert utseende. Men i måten elevene rammer inn brevtøkstene er bildet svakt omvendt; de to flinke skrivers er nærmere en konvensjonalisert privatbrev-innramming enn de to svake.

Forholdet mellom det svake og flinke skrivers *gjør* i bestemte skrivesituasjoner forklarer jeg i kapittel 5 i forhold til ulikt forråd av uttrykksmåter for en bestemt situasjon (ulikt forråd av *registre* å hjelpe seg med). Men som et supplement til forklaringen om registerforråd (skrivehandlings-beredskap) kan en sikkert også ta med et emosjonelt aspekt som har med for eksempel utrygghet - trygghet å gjøre (Leffa 1999).

Overskriftene fungerer som inngangsbillett til lesemåte, og er et førsteanslag til manifestering av *hvem* tekstene samhandler med. Mer svar på det interaktive aspektet skal hentes ut av fortsettelsen; i tekststrukturen innramming.

7. 3. 2 Innramming (begynnelse og slutt):

Karen (app. 18)

1 KARI, MARI og LENE

De tre jentene Kari, Mari og Lene bodde sammen med mora og faren sin i ei lita hytte langt ute i skogen. Kari var den eldste, Mari var den mellomste og Lene var den yngste .

[...]

Og er de ikke døde den dag i dag, så lever de vel lykkelig på slottet.

30

Slutt!

Frank (app. 19)**1 DE STYGGE TYVENE**

Det var en gang jeg skulle til bestefaren min langt ute på landet. Det synes jeg er kult for da kan jeg kjøre traktor og klappe dyr. Jeg bor i Oslo men der er det så mye biler og så masse eksos, men jeg klarer meg.

[...]

25 Når jeg kom på skolen igjen så var jeg populær.

Carl (app. 20)**1 INTERRAIL**

Det var en gang tre brødre. De het Overklasse, Middelklasse og Underklasse. Overklasse var en pompøs gammel snobb som elsket gamle ting av gull og edelstener. Middelklasse var en soss i midten av 30-åra, og som elsket moderne og høytekniske ting, og Underklasse en skitten fattig, liten spretten fyr i begynnelsen av 20-åra.

[...]

Epilog

Og sånn ble U.K. rik. Han kjøpte seg villa i Spania, og levde der for resten av sitt liv.

40 g de to brødrene? Vel, har ikke toget kommet, så sloss de fortsatt.

Liv (app. 21)**1 LANDSBY**

Det var en gang da mennesker begynte å hate. Hatet rådte over verden, og sola skinte ikke lenger. Sola bare brant.

Krig .

[...]

Menneskene fikk fred i landet sitt, det fantes ikke sult mer, og de fikk reist byen sin igjen. Men fortsatt hatet de, fordi det er så lett å hate.

44 Snipp, snapp, snute, så var eventyret ute.

Karen

Begynnelsen - settingen - inneholder de klassiske eventyrformlene (tretallsloven, fattigdom ("lita hytte"), rangeringen eldst - yngst, og navnene Kari, Mari og Lene som er ekko av eventyrenes enkle hukommelsesstruktur (jf. liknende i Carls tekst). Teksten innleder altså med å snakke med et sett samvirkende signal, og med en selvfølgelighet som underforstår eventyrkjennere i leserollen. Eventyrinnledningen bekreftes oppskriftsmessig i sluttsekvensen. En detalj er ekspletivet, det modifierende "vel" i sluttlinjen. I forhold til en oppmerksom eventyrkjenner vil det kjennes som et så vidt merkbart avvik fra klassiske eventyr, og fungerer

(muligens) som et svakt ironisk innslag (to stemmer, jf. "simultandialogisitet", Bakhtin i: Wertsch 1992:65 - 66). Liknende ekspletiver finnes rett nok i andre eventyr, men ikke ofte: eksempel er "kanskje" i slutten på folkeeventyret "Den kloke bondedatter" (1924), og "kanskje" og "nok" i slutten på henholdsvis "Lurvehette", og "Giske" (1995). Plasseringen av "den dag i dag" er uvant, men uttrykksmåten assosieres som lånt stemme fra folkeeventyrene.

En annen detalj er tekstens ekstra slutt, "Slutt !". Den typen dobbel sluttmarkering tolker jeg som en etterlevning av vaneskriving fra tidligere klassetrinn, eller også (ubevisst) lån fra "Slutt" på filmletteret.

Frank

Overskriften DE STYGGE TYVENE sammen med den kjente opptakten "Det var en gang" mobiliserer eksplisitt lese måten for eventyr. Men en eventyrkjenner vil ikke kjenne seg igjen som eventyrleser i fortsettelsen - i tekstens innramming. Dersom en forholder relasjonen mellom tekst og leser til Nystrands språksyn, at interaksjon kommer i stand når tekstens "reguleringer" (*constraints*) og leserens leserammer konvergerer, interagerer ikke Franks tekst med eventyr-kjennere. Men det betyr ikke at innledningen nødvendigvis ekskluderer disse, men heller at teksten "ber om" eller mobiliserer en annen leseramme enn det signalet "Det var en gang" isolert sett gjør. Lærerleser derimot, som er innforstått med opp-gaveteksten og kan bruke denne som meningsbærende kontekst (felles plattform for skriver og leser), vil nok kunne samhandle med teksten. Men det er mest sannsynlig at lærer ikke mobiliserer tilstrekkelig lesefleksibilitet til at innledningen "stemmer" med kontrakten oppgaveteksten foreskriver. Den tvilsomme eventyrstemmen bekrefter seg selv i sluttavsnittet. Teksten initierer altså et perspektiv som *ikke* får plass i potensielle perspektiv lærerleser må tenkes å ha for "moderne" eventyr.

Leser en Franks tekst uavhengig av oppgaveteksten, og uavhengig av kjennskap til skolekonteksten, impliserer teksten egentlig lesere som ikke kjenner eventyrsjangeren. Disse vil ikke realisere "Det var en gang" intertekstuel, og vil følgelig heller ikke lese *som* eventyr eller som brudd med eventyr teksten som følger (jeg-forteller, det hverdagslig inspirerte "på landet", "kjøre traktor", og realistiske bakgrunnsfakta; "Oslo", "biler", "eksos").

Carl

Om overskriften INTERRAIL er sagt at den i alle høve samspiller med lærerleser som har oppgaveteksten som kontekst. Innledningen likner på den i Karens tekst med kjente eventyrtrekk som tre-talls loven, motsetningene rik - fattig ("over" - "middel" - "under"), og relasjonene to - den ene, gammel - ung, signal som i forhold til eventyrkjenner gjenkjennes og "snakker som" samvirkende signal. De gjenkjennelige eventyrformlene er ispedd bilder som forutsetter erfaringer med de sosiale, klasserelaterte betegnelse "Over-", "Middel-",

"Underklasse", og "pompøs, gammel snobb" og "soss". Ordvalg og konteksten ordene inngår i gir anslag til humoristisk lesning, og kan hende ispedd ironi - en fortelling om narraktighet, kan hende vår tids svar på de egentlige skjemteeventyrene. Opptakten bekreftes i sluttsekvensen med den moderne tids tilbøyelighet til effektivt språk ("UK"), og det klassiske slottet som erstattes med "villa" i Spania. Eventyr-enes klassiske slutt om hun og han og vedvarende lykke er erstattet med to mannlige konkurrenter og vedvarende slossing. "Epilog" i sluttsekvensen er et atypisk eventyraspekt, men ikke mer atypisk enn at det vever seg inn i moderniseringen som er foretatt tidligere i teksten.

Carls tekst rammes inn av to stemmer: én som snakker som de egentlige eventyrene, og en annen som snakker som ikke-egentlig-eventyr. Slik de to stemmene synkroniseres, synliggjør de hvordan eventyr-"fremmede" aspekt får mening med gjenkjennelige, klassiske som kontekst. Det fremmede innpasses i det klassiske og henter sin "rette" mening derfra, kan en si. Tilsvarende får det eventyrklassiske ny mening med det fremmede som kontekst. Teksten impliserer eventyrkjennere, og modellerer disse inn i en utvidet forståingsramme for den klassiske eventyrsjangeren. Det som sies om eventyrkjennere generelt gjelder også for lærerleser, men en liten forskjell er det muligens. For mens den sistnevnte vet i forvegen *hva* teksten skal snakke som, vil eventyrkjennere (som ikke er lærer) måtte inngå en liten førforhandling - en prøvefigurering av og en "vent og se" holdning til hva som skal komme.

Liv:

Livs tekst både likner og likner ikke på de tre allerede omtalte. Likheten er innrammingen "Det var en gang" og "Snipp, snapp, snute" (Karen og Carl), ulikheten er signalene som plantes inn i de tre første og to nest siste linjene om menneskeheten, det universelle ("verden") og det eksistensielle ("hatet").

Dersom en forutsetter at overskriften og begynnelsen på en tekst skal anviser eksplisitt intersubjektiv kontrakt ("common ground with readers", Nystrand 1986:100) - hypotese om hvordan det som følger skal aktualiseres - er det lærerleser Livs tekst eventuelt snakker med. Denne vil synkronisere det eventyr-typiske "Det var en gang" med det eventyr-atypiske som følger, og respondere på innledningen med rammen "moderne" eventyr (jf. sluttformelen som er en strategisk plassert anaforisk guiding for lesemåten).

En eventyrkjenner som mangler lærers bakgrunn, vil ikke nødvendigvis lese inn overskriften og formelen "Det var en gang" som invitt til eventyrlesning i den tekstlige konteksten formelen står i her, og vil følgelig heller ikke innreflektere den klassiske sluttformelen på samme måte som lærerleser. Innrammingen anviser helst en ambivalent forståingsmåte (jf. "tvetydig lesbarhet", Bache-Wiig 1996:184). Men ambivalens til tross - innledningen initierer noe som synes å være allmenngyldig og tidløst, noe med forbindelseslinjer til destruktive krefter, og med assosiasjoner til det mytiske. Forenklet er det retttest å si at innledningen hemmeligholder heller enn avdekker. Men det å ikke snakke eksplisitt er jo også

en kontrakt, en “vent og se” kontrakt, et tekstlig adgangstegn kan en si, som impliserer leseutfordring og leseerfaring, her litterære erfaringer (“oppdagingsferdigheter”, Iser 1974: xiii).

Oppsummerende om tekstenes innramming

Karens og Carls tekster speiler de egentlige eventyrtrekkene. Carl planter samtidig inn signal som i forhold til lærerleser er eksplisitt svar på "moderne" (impliserer altså lærerleser), og signal som i forhold til generelle eventyrkjennere representerer noe nytt som integreres i og får mening i noe allerede kjent. Teksten tilbyr altså noe fremmed og noe kjent som samvirkende menings-signal som impliserer en utvidet lese måte til den eventyr-klassiske.

Livs tekst snakker tvetydig, men på en måte som ikke ekskluderer lesere (forutsatt allmenn leseerfaring). Det tvetydige perspektivet - “vent og se” perspektivet - interagerer *helst* med lærerleser som kjenner konteksten.

Innrammingen på Franks tekst assosieres ikke med eventyr (heller ikke moderne), og overholder dermed ikke kontrakt med lærerleser. I utgangspunktet impliserer teksten lesere som *ikke* leser teksten med eventyrsjangeren som kontekst.

En siste kommentar skal gjelde sammenhengen mellom eventyrinnledningene og flinke versus svake skrivere. Eksplisitte, klassiske eventyraspekt er mestrepresenterte hos Carl (flink) og Karen (svak). Samtidig signaliseres et tydelig moderne aspekt i Carls tekst, og i Livs (flink) tekst helst et ultramoderne aspekt. Liv og Frank (svak) har det felles at innledningene på deres tekster øver motstand til den klassiske eventyrsjangeren, men på helt ulike måter.

Det mest synlige er at de fire elevene *gjør* forskjellige ting - fra å kopiere kjente eventyrformler til å konstruere nye, mer eller mindre gjenkjennelige, og til å konstruere aspekt som dels bryter med eventyrmønstre. Fire tekster er for lite materiale til å si noe generelt om eventuell sammenheng mellom en bestemt type tekstlige anvisninger (kontraktsignal) og flinke versus svake skrivere. Men som jeg allerede har pekt på i kapitlene 5 og 6 er det relevant å stille spørsmål om *måten* svake versus flinke skrivere utfører sine skriveprosjekt på, om de snakker på ulike måter som kan relateres til det å være svake - flinke skrivere (se kap. 12).

Overskrift og innramming er strategiske koder for den kommunikative kontrakten ("contract of complementarity", Rommetveit 1974) tekster legger ut. Fra overskrift og innramming skal analysen gå nøyere inn på “stemmene” i tekstene.

7. 3. 3 Tekstenes dominante "stemmer":

Karen

Segmentene overskrift og innramming er aspekt som "snakker" gjenkjennelig eventyraktig, og impliserer altså lesere med eventyrerfaring. Samtidig overholdes kontrakten med lærerleser som har vært iscenesetter.

Tekstens globale formstruktur er: Etter innledningen (1) følger anslag til handling ("fest") (2). Forventning som legges ut i avsnitt (2) følges eventyr-skjematisk opp i (3). Avsnitt (4) og (5) følger som direkte konsekvens av handlingen i (3), det vil si den eller *det* gode blir belønnet, og belønningen bekreftes i formel-slutten. Ser en bort fra at teksten ikke har de eventyrklassiske hindringene før målet nås, er formstrukturen som skåret ut i papp etter rituelt eventyrmønster.

Global temastruktur er svar til den eventyrplattformen som legges ut i innledningen. Klassiske eventyrtrekk kjennes igjen i mønsteret to versus den ene (antihelten), og der antihelten, etter klassisk mønster, både påkaller seg lesernes sympati og får sin belønning. Mønstergyldig er også den sosiale inndelingen fattig - rik (hytte i skogen kontra slott), typekvalifiseringene "fine" - "ikke så fin" (2), og "uforskammet" - "nydelig" (3). I ytringsmåten kjenner en igjen fra eventyrene dialogen mellom en prins og Askepottkopien Lene i rollen som prinsens ønskeobjekt (4) og (5). Lesere som kjenner eventyret om Askepott, vil i Karens tekst kjenne igjen lån fra dette eventyret.

"Prinsen" (l. 6, merk bestemt form) er plantet inn som kjent informasjon, men formelt sett uforberedt i teksten. Imidlertid, "prinsen" som kjent må forstås slik at eleven konstruerer teksten ut fra eget ståsted, omtrent slik: "alle må vel vite (som jeg) at en prins hører til i eventyr", eller: "dere må vel (som jeg) kjenne til eventyret om Askepott". Det er om denne typen underforstått kommunikasjon Nystrand og Wiemelt (1991) sier at tekstens mening er tydelig når det som skrives (sies) slår en bro mellom det som må sies og det som forutsettes å være kjent (s. 29) (jf. også "The more knowledge two people share, the less they need to talk about it", Gregory & Carroll, sit. i Nystrand 1982:9). Også "slottet" (l. 10) introduseres i bestemt form, altså formelt som kjent informasjon, mens det egentlig føres inn i teksten uforberedt som ny informasjon. Men en eventyrkjenner vil likevel ha innreflektert korrespondansen (inferens) mellom slottet og den allerede nevnte "prinsen". Teksten kommuniserer altså implisitt forståelig, selv om den ikke snakker eksplisitt koherent.

Moderne eventyrtrekk er de presise tidsangivelsene (l. 5, 11, 12, 18, 21). Tilsvarende i eventyret "Askepott" (1972) er: "Klokken slår tolv slag" og "tolv tunge slag", og i "Askepott" (1924): "kveld", "sent", "ut på natten". Moderne er også de grønne, rosa og blå ballkjolene, faren som "kjørte" (sikkert underforstått med bil), og at hovedaktørene får barn innen fortellingen slutter. Merk her benevnelsen "smårollinger" (l. 28); helt sikkert et bevisst, moderne valg som alternativ til barn. Bevisst moderne er sikkert også navnet Charoline til forskjell fra det mer urnorske Lars, og Ola til forskjell fra prinsenavnet Christoffer. Språklig

modernisering er der synsvinkelen i avsnitt (3) flyttes fra den autorale forteller til prinsen, og nyskapende for eventyrsjangeren er at eventyrenes anføringsord "sa" og "svarte" er byttet ut med "hylte", "skrek" og "ropte" (3).

Karens tekst gjør seg hørbar gjennom to sett med samvirkende signal (litterære mønster), eventyr-egentlige og eventyr-uegentlige, og der de egentlige er mest hørbare (dominante). Teksten impliserer eventyrkjennere, den modellerer altså disse til å aktualisere teksten gjennom eventyrbriller. Den fasiten inkorporerer også lærerleser. Tekstens to homofone stemmer snakker altså med eventyrkjen-ner. La oss nyansere klassifiseringen "eventyrkjennere" ved å kople teksten til *intensjon* (formål), og lande på underholdning - altså tekst som skal innfri et nytteengasjement. For hvilke lesere har denne teksten underholdningsfunksjon? Det enkle, gjenkjennelige temaet og den enkle handlingslinjen (god - slem, romantikk, den gode får sin belønning), stereotypien i persontegningene, muntligheten og enkelheten i fortellerstemmen og dialogene, og den svakt burleske (se "hylte", "skrek", "ropte") scenen i avsnitt (3) er samvirkende stemmer som gir teksten et ansikt - en enkel, ritualisert inspirert *profil* som knytter teksten til eventyrets opprinnelige, muntlige form. En må kunne tenke seg dette eventyret innsatt i en fortellersituasjon der tekstens skriftlige stemme gjøres faktisk hørbar gjennom intonasjon, minespill, pauser, o.l. (jf. Sundland som poengterer den muntlige fortellersituasjonens invitasjon til samhandling og meddikting (1995:14). Den hørbare muntligheten i Karens tekst underforstår primært barn i lytterrollen (evt. leserrollen), det er disse som vil være de beste "meddiktere".

Karens tekst snakker altså helst med barn, men den snakker ikke *som* barn, i alle høve ikke *bare*. For teksten låner jo de voksne, autoriserte eventyrforfatter-nes stemmer som snakker om eksistensielle forhold som lydighet (godhet) - ulydighet (slemhet), og om konsekvens (belønning - ikke-belønning).

Frank

Om Franks tekst er det konkludert ovenfor at overskriften og innledningsformelen "Det var en gang" er invitasjon til lesere som kjenner eventyrsjangeren. Men dette forståingsfellesskapet brytes i tekstens påfølgende tre linjer. I fortsettelsen kjenner en ikke igjen de egentlige sjangertrekkene for klassiske eventyr. Signalene som vikles ut og ekspanderer i tekstens globale form- og temastruktur, etablerer ikke fellesskap med eventyrkjennere (innbefattet her også lærerleser), disse er med andre ord ikke tekstens implisitte lesere. Helst mobiliserer teksten leserammen for fantastisk fortelling, og med et innslag av det enklest tenkelige mønstret fra krimsjangeren ("hermeneutisk kode", her samspillet mysterium - oppklaring, Prince 1980 b:228).

Den globale formstrukturen kan ordnes i setting (hva og hvor) (1), og utfylling til setting (2). Avsnitt (3) introduserer en kriminell hending, og med et påfølgende "på-sporet-etter-

skyldige" (4). Avsnitt (5) er oppklaring, og med et siste avsnitt som nedtoning.

Formstrukturen kan nyanseres i de enkle, oversiktlige og følgeriktige anvisningene som starter med "bråk", "ødelakt" (3), og introduksjon av en helt (4). Dernest heltens involvert i kjente spenningselement som: "kjulestedet", "feller", "gråten" (for: grotten) "kasta jeg lasso", "bindte i et tre", "kasta jeg stein", "besvimte" (5), og til sist harmoni med antihelten som blir helt og behørig belønnet.

Franks tekst snakker med fantastens stemme som sikkert reflekterer skrivers projiserte virkelighet. Tekstlig fokalrolle svarer med andre ord til skrivers dagdrømrolle. Dersom en slik dybdepsykologisk basert tolkning er en av flere sannsynlige, faller implisitt leser i alle høve sammen med faktisk skriver, noe som betyr at teksten forutsetter faktisk skrivers ønskeverden som kontekst. Dermed kan en slutte at teksten impliserer den leser som internaliserer (overtar) den rollen skriver har projisert inn i teksten. Den leser som identifiserer seg med tekstrollen er den som best kan realisere teksten slik den ber om å bli realisert (se 4. 5. 8). Dette tekst - leserbildet komplettert med tekstens enkle formstruktur, et oversiktig spenningsmotiv og skjematisk tematikk impliserer lese måte for unge lesere (barn) som kjenner seg igjen i en forenklet, heroisk tekstvirkelighet.

Jeg rører ikke ved de formelle språkmanglene, for eksempel uklar referansebinding ("dem" og "de", l. 15 og 17, "de andre", l. 19 og 20, "gråten", l. 18), for disse uklarhetene ("problempunkt" Nystrand 1992:166) har ikke strategisk funksjon som LIS.

Mellom Franks tekst og Livs (nedenfor) er det likhet ved at de begge utfordrer lesefellesskapet for eventyrsjangeren. Men det *at* de utfordrer er den eneste likheten, for innholdet i utfordringen og måten den skjer på er høyst ulik for de to tekstene.

Carl

Overskriften og innrammingen er tekstsegment som i alle høve korresponderer med leserammene til eventyrkjennere, og - må en anta - med kontrakten mellom elev og lærerleser ("synchronized writer - reader cognition", Nystrand og Wiemelt 1991:29). I fortsettelsen - i den globale strukturen - kjenner en igjen klassiske eventyrtrekk: først to – en mønsteret (snobben og sossen versus den fattige) (1). En mangeltilstand (disharmoni) - uenighet om hvem som er rikst - setter handlingen i gang, og Askeladdtypen (antihelten) introduseres programmessig som mulig outsider (2). Kontraktsmessig vinner antihelten (3). Seieren er i første omgang lett kjøpt, men ikke endelig. For i avsnitt (4) legges inn en ultra-moderne slåsscene, nærmest en absurd- eller drømmescene ("skjønte ingenting", "masse skilt overalt", "søylene så ut som kaktuser", "forvirrende kaos", "knivblad mot strupen", "virvar av ganger". Denne scenen har, etter det en må forstå, to funksjoner: (i) være svar på det egentlige eventyrtrekket der heltens (antihelten) skal utsettes for motstand/farer før det endelige målet er nådd, og (ii) være svar på oppgavetekstens "moderne". Epilog (5) snakker eventyrklassisk.

I det tydelig eventyr-rituelle kan en stille spørsmålet til den nevnte actionscenen (absurdscenen) om den “snakker ” med eventyrkjennere, det vil si om scenen er konsistent med teksten for øvrig, eller om den er en avsporende (filminspirert) scene? Scenen speiler vel noe av 13 - 14-åringen Carls medie-erfaringer, så fra elevens perspektiv må den antas å være relevant. Det spørres også om scenen henter sin egentlige mening *nettopp* i den tekstlige konteksten den står i - at den med andre ord henter mest mening mot en klassisk eventyrbakgrunn. Mot *den* bakgrunnen blir ikke scenen “bare” moderne og absurdpreget, men kan hende høres en stemme til, for eksempel parodi på hindringene i klassiske eventyr (jf. “simultandialogisitet” ovenfor). I møte med eventyrkjennere blir det potensielt parodiske synlig parodisk i lys av av noe allerede kjent.

I forlengelsen av de kjente eventyrformlene i den globale strukturen disharmoni - harmoni gjør de moderne aspektene seg hørbare i et iderikt perspektiv. Fortelleren skriver mot en moderne, sosial virkelighetsbakgrunn (klasseskiller, penger, rikdom), og snakker i en lett ironiserende, lett humoristisk, kan hende samfunnskritisk tone om snobb, soss, UK, krangel, “bankkonto”, veddemål, slåss-kamp, “rappe gevinsten”, og "tok hverandre i hånda (om noe hardt)". Innholdet og tonen og underforståtte relasjoner (inferenser) impliserer leser(e) med både samfunns erfaring og rimelig god leseerfaring. På et enda mer konkret plan impliserer teksten lesere med et visst forråd av generell geografikunnskap (avstanden Oslo - Trondheim, l. 12 - 13), lokal-geografisk kunnskap ("nedtellingsmonumentet", l. 13), og togreiseerfaring (plattform, rullebånd, bagasjetralle, l. 18, 21).

Tekstens mulig samfunnskritiske og klassisk-eventyrinspirerte stemme er allerede nevnt. Denne tonen og den usentimentale, hurtig refererende og svakt ironiske stemme gir teksten en *profil* som skiller den fra den klassiske eventyrstilen. Den moderniserte stilen favoriserer unge lesere (gutter) som både har erfaring med de egentlige eventyrene, og som har annen medieerfaring, for eksempel med tegneserier, actionblad, actionfilmer, o.l. Men som allerede nevnt høres, parallelt med den mest hørbare (overflate)stemmen, en underliggende samfunnskritisk, svakt harselerende stemme, og den stemmen impliserer lesere som kjenner seg igjen i et materialistisk, Bør-Børsonsk-vittig profittsamfunn. Det spørres om dette siste er tekstens dominante stemme som i så fall er vår tids svar på de klassiske skjemteeventyrene.

Liv

Innrammingen "Det var en gang" og "Snipp, snapp, snute" aktualiserer, isolert sett, et lesefellesskap med generelle lesere med erfaring fra eventyrjangeren. Men når en utvider start- og sluttformelen med de tre første og tre siste linjene, er den utvidingen ingen utvetydig ekspansjon av rammen for klassiske eventyr. Men ovenfor har jeg konkludert med at innrammingen, trass i ambivalente, flertydige signal, ekskluderer verken eventyrkjennere generelt eller lærerleser spesielt som forhandlingspartnere. Men utvilsomt er teksten utfordrende både når den leses (av læreren) mot en moderne-eventyr-bakgrunn, og når den

leses (av allmenn-eventyrkjennere) mot en bakgrunn for klassiske eventyr. Ekspisitt skal en merke seg der helteksten møter sluttformelen "Snipp snapp snute [...]". Eventyrkjennere vil kjenne seg lurt enten av sluttformelen med helteksten som kontekst, eller kjenne seg lurt av helteksten med sluttformelen som kontekst. La oss analysere relasjonen mellom sluttformelen (eventyrklassikeren) og den øvrige teksten.

En overordnet, global struktur er denne: Disharmoni (1), utdyping av disharmoni (2), (7), disharmoni (8). En annen struktur er: Hjemme (2) og (5) - borte (6) og l. 38 i (7), hjemme (fra l. 38). Ingen av disse strukturene hører til dem vi forbinder med typiske eventyrstrukturer.

Mer nyansert kan en forfølge en global struktur som introduseres i det tidløse "en gang da mennesker begynte å hate". Temasetteren "hat" gjentas som et universelt og alltid nærværende fenomen i "Hatet rådde over verden" (jf. Bibelens "mørke lå over havdypet", 1. Mos.). I l. 3 objektiveres det abstrakte *hat* i det mer konkrete *krig*, og hele teksten til l. 41 er manifestering av krig - og av hat. Begrepet hat legges inn i avsnitt (3), og fokuseres mot den kontrasterende bakgrunnen "Lystig gikk Carmen [...]". Hat gjentas i "To barn [...] de var ikke mer, men de skulle hate hverandre"(4). I denne konteksten representerer hat det uavvendelige og tidløse som introduseres i innledningen.

Tilsynelatende har handlingen en avgjørende kursendring i avsnitt (6) med: "fint", "Alt ordnet seg", "hjem og skole", "men alt ordnet seg". Men i etterkant av disse pluss-signalene slår teksten kontra: "moren gråt og hver dag løy Carmen", og "De var ikke lykkelige". Dette siste er en brikke i kontrakten om det tidløse hatet fra innledningen. Tekstens klimaks er der hat nevnes siste gang (l. 43), belyst i et kontrastbilde gjennom adversativet "Men": "Men fortsatt hatet de, fordi det er så lett å hate".

Teksten er ikke et eventyr i betydningen å ha lett kjennelige element fra de klassiske eventyrene. Men det entydig kompositoriske og tematiske - det menneskelige og selvforskyldte fenomenet hat - modellerer lese måten "den usannsynlige virkeligheten", altså det usannsynlige eller retttere sagt uforståelige som egentlig er sannsynlig og reelt. Men det uforståelige som *er* virkelig - en absurd virkelighet kan en si - er jo nettopp det mange av våre kulturbærende fortellinger representerer.

Kulturens fortellinger handler om Livet og Døden: Hvem er jeg? Hvor kommer jeg fra? Hva er meningen med livet? Hvorfor er det så mye ondt i verden? Hvor kommer det onde fra? [...] Det dreier seg altså om menneskelivets grunnvilkår, med alle de spørsmål som er knyttet til det å være menneske, [...] (Danielsen 1996:51, jf. Svensen 1992:9 - 15).

Åpenbart kan teksten rammes inn i de kjennetegnene som sitatet over postulerer, og som gjelder for eksempel eventyrene og mytene. Livs tekst er ikke egentlig en enkeltfortelling, men kan stå som representant for en *type* fortellinger - *helst* de mytiske - og impliserer lesere med erfaringer med den typen litteratur.

Teksten vikler ut et nettverk av relasjoner, og snakker med mange synkroniserte stemmer: den snakker med referanse til det konkrete og hverdagslige (spesielt avsn. 3, 5 og 6), den snakker symbolsk/abstrakt (spesielt i avsn. 1, 2, 4 og 8), framfor alt snakker den litterært (gjentakelser, kontraster, symbolikk, synsvinkelskifte, refererende framstilling, scenisk framstilling). I forhold til forfatterens alder kan LANDSBY kalles en avansert tekst, og når en forholder tolkningen til det sosio-interaksjonistiske synet på meningsskaping (synkronisering av skriver - leserperspektiv, se 2. 2), impliserer teksten lesere med rimelig god leseerfaring, og - som jeg presiserer ovenfor - erfaring med en bestemt type litteratur.

Livs tekst er ikke-typisk i forhold til 14 andre moderne eventyrtekster skrevet av elever i hennes årskull. Det ikke-typiske er ikke bare mangelen på egentlige eventyrtrekk, men også selve temaet og måten det artikuleres på. Mest ikke-typisk er spenningen mellom sluttformelen og teksten ellers. Kan hende er spenningen eller samspillet eller det "mulige" samspillet mellom det som eksplisitt sies (sluttformelen) og det som eksplisitt ikke sies (den øvrige teksten) et bidrag til noe skriveforsker Ongstad antydet (i samtale, 9.10.1997), at en ikke alltid skal forvente det tydelige og avklarte, men også akseptere at tekster kan leke gjemsel med leseren.

Med to flinke skrivere (Carl og Liv) og to svake (Karen og Frank) som tekstleverandører, kan en fylle ut problemstillingen som gjelder relasjoner mellom skriveprodukt og flinke - svake skrivere (se slutten på 7. 3. 2). For disse relasjonene velger jeg ut tekstaspektet "stemmer", og henviser til 7. 4. 2 under.

7. 4 Sammen drag

Som kulturbærende fortellinger må tekst - leserrelasjonen ("interaksjons-dimensjonen", se 2. 4) dels tolkes i lys av den kulturbaserte konteksten ("konvensjons-dimensjonen", se 2. 4) slike tekster må forstås i. Dette betyr at sentrale LIS er slike som kan knyttes til begrepsparene å likne på - ikke likne på (jf. *sammenlikning* som analytisk grep, 4. 5. 7).

7. 4. 1 Leserimpliserende signal:

Metasignal (bi-stemme, 4. 5. 1)

Karen (app. 18) fullfører eventyrslutten med "Slutt!", en overforsikring som hører til skolekonteksten.

Sjangersignal i overskrift (4. 5. 2)

Alle fire overskriftene har metafunksjon, men parvis på ulik måte. KARI, MARI og LENE og DE STYGGE TYVENE angir relativt eksplisitt lese måten for klassiske eventyr, mens INTERRAIL og LANDSBY har tilsvarende lese guidende funksjon bare i en bestemt kontekst - her skolekonteksten. Skal en forstå genuin interaksjon som harmonisering mellom skri vers skrivekontekst og leser s aktualiseringskontekst (“context of production” - “context of use”, Nystrand 1986:45f.), impliserer de parvis ulike overskriftene hver sine ulike leserroller (se nedenfor).

Overordnet “stil” (“stemme”) - ritualisering versus modernisering (4. 5. 3)

Karens og Carls tekster (app. 18 og 20) er innrammet mønstergyldig etter klassiske eventyr. I Carls tekst høres dessuten en komplementær, likeverdig tone som både fungerer i sin refleksive referanse, men også som kontekst for den klassisk-rituelle stemmen. Franks tekst (app. 19) rammes inn på en måte som bryter definitivt både med et eventyrklassisk og et tenkbart moderne eventyrmønster. Tekstens stemme kan kalles deregulerende (*textual misconstraint*, Nystrand 1982:69) og har muligvis leserekskluderende funksjon (se nedenfor). Innrammingen i Livs tekst (app. 20) kommuniserer ambivalent. Den har leserimpliserende funksjon i betydningen at den søker utfordring.

Tekstenes overordnede stemmer ekspanderer og nyanseres i helteksten.

Karens og Carls tekster gjør seg begge hørbare med to stemmer som snakker synkront (jf. “dobbelstemme”, 4. 5. 4). En stemme er de klassiske eventyrenes, og en annen (modernisert) vever seg inn og gir mulig ny mening til den eventyr-klassiske, samtidig som den selv henter mening med den klassiske som kontekst (“hermeneutisk kode”, Barthes, i Prince 1980b:228). I Karens tekst er den eventyr-klassiske stemmen dominant, og i Carls tekst er det helst den fornyende som dominerer. I Franks tekst er eventyrsjangeren bare under tvil hørbar, selv når en gir den stemmen vide rammer. Livs tekst snakker først og fremst litterært, et ekko fra myten. Teksten hennes snakker også utfordrende, og fullfører dermed de muligvis ambivalente strukturene som signaliseres i innrammingen.

7. 4. 2 Tekstens “snakke som”:

For disse tekstene er aspektet “snakke som” allerede presentert i kategorien “overordnet stil”. Karens tekst er tydelig ekko fra de klassiske eventyrene, men ispedd en lett avritualisert tone som er hørbar særlig i ordvalg.

Mens Karens tekst har en diskret bitone, snakker Carls tekst med to likeverdige stemmer, en eventyrklassisk og en eventyrfornyende. Stemmene komplementerer hverandre og fungerer som kontekst for hverandre.

Franks tekst snakker først og fremst med fantastens stemme. Men den snakker også mønstergyldig litterært gjennom den enkle, globale strukturen disharmoni - harmoni.

Livs tekst låner dels avanserte stemmer fra litteratur, litterære mønstre som snakker overveiende intertekstuell, og kan hende kontroversielt (i forhold til rammer for moderne eventyr).

De fire eventyrtekstene viser ikke globale tekstmønstre som på overbevisende måte kan knyttes til kategoriene flinke - svake skrivere. Liv (flink) og Frank (svak) skriver ikke-rituelt, men på høyst ulike måter, mens Carl (flink) og Karen (svak) skriver rituelt.

7. 4. 3 Tekstens “snakke med”:

Karens tekst snakker i alle høve med (impliserer) eventyrkjennere generelt (inkorporert også lærerleser). Men mer spesifikt har teksten et underholdnings-aspekt som impliserer barn i lytterrollen. Teksten konstruerer altså en *sosial diskurs* som impliserer en deklamatorrolle og barn i lytterrolle.

De to homofone stemmene i Carls tekst impliserer eventyrkjennere som også er samfunnskritisk engasjerte. Teksten impliserer med andre ord litterær-spesifikk erfaring og en type sosial erfaring, og kompetanse til å sammenstille disse to erfaringene som kontekst for hverandre. Tekstens intensjon - å underholde og latterliggjøre, men også å vekke til ettertanke gjennom ironisering - tror jeg helst unge (gutte)lesere kan gi den mest “rette” responsen på.

Den enkle formstrukturen, det enkle helt - skurkemotivet og de ellers fantastisk-inspirerte hendingene i Franks tekst impliserer barn i leserrollen. Etter som skriveren trolig projiserer egne forestillinger og ønsker inn i teksten, er implisitt leser i alle høve faktisk skriver, eller leser som kjenner seg igjen og lar seg involvere i den rollen faktisk skriver projiserer inn i tekstvirkeligheten.

Livs tekst impliserer først og fremst litterær erfaring, men ikke nødvendigvis erfaring med den klassiske eventyrsjangeren, eller med en modernisert. Teksten har tydeligst forbindelseslinjer til det litterært mytiske (som jo også er eventyrlig). Dernest - som antydning i 7. 3. 3 - avdekker teksten et skriverengasjement som synes å speile skrivers faktiske, subjektivt oppfattede virkelighet. *Den* konnotasjonen impliserer lesere som i tekstvirkeligheten kjenner igjen sin egen oppfattede utenomtekstlige virkelighet (Probst 1989:68).

Where does he find his 'audience'?
(Ong 1975)

KAPITTEL 8

FEM ELEVER FORTELLER OM ...

Tekster, juleentamen 8. klasse

Oppgavetekst (app. 4)

Fortell om et lite barn du kjenner, og som du er glad i.

Lag overskrift selv.

Tekstleverandørene er:

Heidi (app. 22), Karen (app. 23), Frank (app. 24), Eva (app. 25), Liv (app. 26).

8. 1 Oppgavetekst og skrivekontrakt

Elever som har valgt "Fortell om [...]" fra et oppgavesett med syv valgmuligheter, har trolig oppfattet sin oppgave som ganske lett i betydningen at de har hatt noe å skrive om. Å fortelle om noen en faktisk *kjenner* betyr å fortelle om noen og noe en har erfaring med fra virkeligheten, og *glad i* i denne konteksten betyr, fra en elevs synspunkt, helst å fortelle om noen en beundrer, liker godt, og har opplevd noe "kult", koselig eller spennende sammen med.

Koplingen mellom oppgavetekstens personlige henvendelse til et "du" og motivet "barn du kjenner og er glad i" er en indirekte invitasjon om å fortelle noe personlig, selvopplevd og sant. Dette siste - å fortelle noe personlig og selvopplevd - er særlig interessant i iscenesettingen i skolen. Det er egentlig ingen umiddelbar naturlig sak å fortelle noe privat om et barn en kjenner, og spesielt kan en stille spørsmål om eleven oppfatter læreren som relevant lytter (leser) for dette temaet. Det er om en liknende skriver - leserrelasjon Ong (1975:11) spør: "Who wants to know?" Det er her *skrivekontrakt* kommer tydeligst inn: hva skal en fortelle på hvilken måte til hvem? Er førsteprioritet å fortelle (skriftlig) til lærer om faktiske erfaringer en har vært personlig involvert i, eller skal en være forfatter og dikte en fortelling ?

Eller er poenget først og fremst å vise ferdigheter i formelle skriveregler - “mechanical skills and ‘correctness’ ” (Applebee 1982:377, jf. Long, avh. 1. 3. 4). Slike og liknende spørsmål har å gjøre med hva og hvem elevene vil vise seg fram som i tekstene, hvem de “snakker som” og “snakker med”.

Hvem elevene snakker som har å gjøre med hva de snakker om. Min erfaring med denne typen oppgaver er at selv om de inviterer til å skrive om noe faktisk opplevd, var det sjelden elever spurte om det de skrev “måtte være sant”. Som lærer og leser av denne typen besvarelser reflekterte jeg aldri over om det elevene skrev *var* sant. Mine erfaringer er altså at elever ikke oppfattet som presserende spørsmål om de *må* skrive noe faktisk opplevd, eller om de kan tillate seg å være diktere.

8.2 Skrivning og skriveforbilder?

Med jenter i majoritet i fortellerrollen har jeg valgt å introdusere som referanseramme tenåringsbladene *GIRLS*, *STARLET*, *PENNY* og *WENDY* (de to siste særlig for hesteinteresserte). Disse bladene er alle det en kan kalle jenteblad, og de har et relativt stort lesepublikum. Opplagstallet - gitt av Serieforlaget, 27. 10. 97 - for *GIRLS* og *STARLET* er ca 20.000 for hvert, med utgivelse hver annen uke. Hvert nummer inneholder alltid en eller to avsluttede fortellinger. Salgstall for *WENDY* er ca 20.000, og *PENNY* ca 5.000. Også disse har en eller to korte fortellinger i hvert nummer. Statistikk fra Vaage (1998): *Norsk mediebarometer1997* viser at jenter i de tidlige tenårene relativt sett er storkonsumenter av ukeblad, typen familieblad (Vaage 1998:20 - 23). Karakteristisk for fortellingene er den enkle, oversiktlige fortellerstilen. Det vil si enkelt ordforråd og syntaks, oversiktlig persongalleri med sjablonmessige karakterer, lettkjennelig sammenheng mellom overskrift og innhold, lite variert begynnelse (se nedenfor), ofte jeg-forteller, og innslag av replikkveksling (dialog). Motivkretsen er smal, og tematikken enkel. Det er kjærlighet eller misforstått kjærlighet mellom gutt og jente, med jente i hovedrollen. Gutt - jenteforhold er i hestebladene erstattet med nærhet, vennskap (nesten alltid) mellom ung jente og hest. Mye handler om følelsen av å være alene, men også om det å bry seg om andre. Noen ganger handler det om erkjennelse, om forandring og påfølgende nytt utsyn og innsikt, men også dette gjenkjennelig stereotyp, omtrent slik: jeg burde ha forstått ..., burde ikke ha ..., heldigvis at det ble slik at ..., o.l. Det mest typiske for denne sjangeren ungdoms-lesning er den lett tolkbare sammenhengen mellom over-skrift og innhold. Særlig fra trivillitteraturleseres ståsted tilbyr overskriftene førforståelse av hva tekstene kan komme til å handle om, de fungerer som et intersubjektivt indisium for motiv og tema.

I såkalte jenteblad (betegnelsen brukt ovenfor) er hovedkarakterene i fortellingene nesten alltid tenåringsjenter, og således mulige identifikasjonsobjekt for jenter som lesere. Om

skoletekster som inneholder tydelig lånte mønstre fra denne typen tenåringslitteratur, vil en da kunne si at de impliserer jenter i leserollen. Populærvitenskapelig kan denne tekst - leserrelasjonen formuleres slik: Vis meg hva du skriver om (hvem du snakker *som*) og jeg vet hvem du snakker *med* (jf. “rollekomplementaritet”, 4. 5. 8).

Introduksjon av jentebled indikerer fra min side en førforståelse av at de skrevne elevtekstene mest sannsynlig henter inspirasjon fra bøker, blad eller andre medier (“multiple links”, Flower 1988:6). Men her må skytes inn at oppgaveformuleringen “Fortell om [...]” har elever i grunnskolen god erfaring med fra skolens egen opplæring, først som muntlig sjanger, og siden også skrift-lig. Tydelige jentepreferanser i oppgavevalg kan jo også være speilbilde av en sosial virkelig, det at faktiske erfaringer med barn helst er en “jentegreie”, en jentekultur. Jenter projiserer egne erfaringer inn i skriveprosjektet sitt. Imidlertid er det ikke sannsynlig at jenters preferanse for oppgaven “Fortell om [...]” skyldes inspirasjon eller lån fra enten det ene eller det andre holdet. Helst er det slik at flere forhold samvirker. Sosial virkelighet (oppdragelse, kultur) påvirker lese- og andre medievaner som i sin tur påvirker oppgavevalg, osv.

I analysen som følger skal det bli interessant å studere *hva* elevene skriver (forteller) om, og *hvordan* de presenterer stoffet. Både hva og hvordan er mani-festasjoner på hvem som impliseres i leserollen.

8.3 Analyse

8.3.1 Overskrift:

Heidis tekst (app. 22)	En liten gutt jeg kjenner
Karens tekst (app. 23)	CAMILLA
Franks tekst (app. 24)	da Jeg fikk ei søskenbarn
Evas tekst (app. 25)	Jeg så deg komme, jeg så deg gå!
Livs tekst (app. 26)	MARI

Særlig i sjangrer som hører til kulturbærende fortellinger (Danielsen 1996:47f.) kan overskrifter fungere som LIS. For å stille i relieff LIS i overskriftene i “Fortell om [...]”-tekstene, kan vi sammenlikne med overskrifter i de tre tidligere kapitlene. De fiktive brevttekstene la ut dobbelt sett LIS: både metasignalene BREV, o.l. og det ritualiserte “Kjære”, ”Hei”, o.l. Intervjutekstene signaliserte spesifikt sjanger gjennom de metafunksjonelle overskriftene “Intervju med [...]”. To av fire eventyrtekster aktiverte relativt eksplisitt leserammen for klassiske eventyr, mens to manglet tilsvarende regulering for lese måte. Summarisk kan vi si om overskriftene i kapitlene 5, 6 og 7 at de framviser egenskaper som “ber om” (impliserer) lesere som kan møte tekstene med mer eller mindre tydelig rituelle leserammer. Lærerleser er den som *helst* kan gi adekvat respons på metateksten BREV,

intervjukjennere er de som *helst* kan prefigurere tekster som anviser “Intervju”, overskriften KARI, MARI og LENE impliserer *helst* eventyrkjennere, osv.

Oppgaveteksten “Fortell om [...]” anviser ikke spesifikt sjanger, og vever med andre ord ikke skrivere og potensielle lesere inn i et spesifikt, samforstått forståingsrom slik for eksempel sjangrene intervju, privatbrev og eventyr gjør. La oss ha som utgangspunkt denne ikke-spesifikke sjangertilhørigheten som “Fortell om [...]” representerer, og finne ut om overskriftene *likevel* inneholder LIS - det betyr konkret hvilke leserammer som impliseres i overskriftene, *hvem* overskriftene synes å “snakke med”.

Under CAMILLA og MARI kan skjule seg sjangrene dikt/vise, novelle, fortelling og (barne)bok. "da Jeg fikk ei søskenbarn", og "En liten gutt jeg kjenner" kan representere (barne)bok eller kortere fortelling, og for så vidt også essayet. I betydningen å være sjangerguidende har disse overskriftene intersubjektiv funksjon bare i forhold til lærerleser. For denne representerer overskriftene noe forutsigbart, og en plattform for gjensidig perspektivtaking. Læreren førforstår ikke bare sjanger, men også dels innhold, og leser elevens perspektiv omtrent slik: “Nå setter jeg som overskrift navnet på den denne fortellingen skal handle om.” At disse overskriftene er signal som kommuniserer eksplisitt med lærerleser (impliserer lærerleser), betyr ikke at samme signalene ekskluderer andre (lesere), men for disse kan signalene *bety* noe annet, mindre forutsigbart.

I forhold til lærerleser kommuniserer overskriftene “En liten gutt jeg kjenner” og “da Jeg fikk ei søskenbarn” eksplisitt sjanger og dels tema. I forhold til allmennlesere har de et liknende tolkningspotensiale som CAMILLA og MARI.

I fortellinger fra ungdomsbladet *GIRLS* har jeg hentet fram følgende overskrifter: “Victoria”, “Tanja”, “Siri”, “Gullungen”, “Hestevenn”, “Et ubetenksomt øyeblikk”, “Den andre jenta”, “Plutselig alene”, “Den svarte natta”, “Den lille lodne”, “To er en for mye”, “Møte”, “Å ta vare på dem man er glad i”. Muligens kan en si at de fire overskriftene i elevtekstene er typeoverskrifter i betydningen at de likner på disse i *GIRLS*, og at de derfor er spesielt gjenkjennelige for (unge) jentelesere. Ser en bort fra lærer, er det altså disse som best vil kunne mobilisere leserammer som korresponderer med dem fortelleren har lagt i overskriften (harmonisering mellom skrivekontekst og brukskontekst, Nystrand 1986:45).

Oppsummerende kan en si at de fem overskriftene fungerer som ukontro-versielle sjanger- og temasettere i skolediskursen, og speiler muligens også en gjenkjennelig, utenom-“skolsk” ungdoms-skrivekultur (typeliknende overskrifter fra ungdomsblad). Foruten lærerleser er det unge tenåringsjenter som vil kjenne seg best igjen i overskriftene. Etter som overskriftene ikke eksplisitt forutsier tema i fortellingen de representerer, impliserer de også en porsjon nyfikenhet.

8.3.2 Innledning:

I Heidis og Evas tekster er innledningen det tekstsegmentet som er forut for det punktet der karakteren det skal fortelles om introduseres (markert av meg med fete typer). Karens og Livs tekster innleder med en direkte, kort karakteristikk av karakterene som introduseres i overskriftene. Frank gjør tilsvarende som Karen og Liv, men etter den første linjen med alder og navn på hovedkarakteren, legges det inn relativt fyldig bakgrunns-informasjon (l. 3 - 8), innen fortellingen tar igjen hovedkarakteren.

Heidi (app. 22)

1 *En liten gutt jeg kjenner*

-Det hele begynte med at noen av vennene til foreldrene mine, skulle skilles.

For det hadde kommet en dansk brunette inn i den mannens liv.

-Etter hvert fikk vi vite at hun var gravid, men ingen hviste hvor mange måneder

5hun var på vei.

*-En dag hendte det, **det var kommet en liten gutt til verden**, og de skulle kalle han Hans Kristian.*

Karen (app. 23)

1 *CAMILLA*

Jeg er veldig glad i søskenbarnet mitt. Hun heter Camilla og er seks år, hun er født 2.januar. Hun går i 1. klasse på Follebu barneskole.

Frank (app. 24)

1 *da Jeg fikk ei søskenbarn*

For noen måneder siden fikk jeg et søsken barn på 9 år som heter Jon Arne. Onkel og tante adopterte han for barne kunne ikke bo hjemme lengre.

Foreldrene var ikke helt gode, onkel og tante min fortalte til meg at gutten var 5snill, og han har en bror på 14 år. Jon Arne besøker broren sin engang i blant samme med foreldrene og bestemødrene.

*Onkel og tante bor i Kongsberg, og jeg bor i Lillehammer. For litt siden kom de og besøk meg. **Gutten var grei og vi [...]**.*

Eva (app. 25)

1 *Jeg så deg komme, jeg så deg gå !*

-Ja, nå kan du fortelle om din x-kone

-Ja, det er ganske trist, men la gå.

Det var ved kveldsbordet da jeg satt og spiste kom da (x kona) kona mi Katrine.

5Hun var da høy -gravid. Det var ca en til to uker igjen. (trodde jeg da) Katrine sa: "Mora di er her for og prate med deg", sa hun fort mens hun helte kaffe i koppen sin. Jeg kjente den varme lukten av fersk, og nybrent kaffe.

Gikk ut i stua.

-Mor hva gjør du her.

10-Jeg kommer for, og fortelle deg at...

-Mange ganger skal jeg si at jeg ikke vil ha noe mer bråk fra deg nå.

-Greit, men jeg vet du kommer til å bli skuffet.

Mor drog heldigvis. "Katrine er du snart ferdig med maten"? Ingen svar å få.

Jeg gikk inn på kjøkkenet, men der var det ingen Katrine, den døren som førte ut på

15verandaen var oppe. Den kalde og frossende lufta kom smygende inn

langs gulvet. Alle grantrærne hadde hat på seg den hvite vinter frakken. Jeg så ut, men, Katrine hvorfor står du her ute i vinden?

-David da, tenk barnet mitt skal bli født nå, det er så skjønt ute. Helt hvite trær. Sola skinner og vinden blåser.

20-Hvorfor sa du ditt barn? Det er jo mitt også.

-Nei, David du skal begynne og høre på mora di, skal det bli noe ut av nøtta di.

-Hva mener du? Er det ikke mitt barn?

-Nei, det er din venn Marius, som som er hans eller hennes far. Jeg har tenkt på det lenge David, men jeg tror vi må skilles.

25-HVA ? Du mener ikke det.

-Desverre.

-Jeg går og legger meg.

Vi gikk og la seg, på hvert sitt rom, for første gang. Jeg sovnet i rasendes sinne.

Litt senere hørte jeg et rop.

30Jeg løp inn på rommet til Katrine. David ring etter sykebil. Syke bilen kom og hentet dem begge.

Jeg fikk se på fødselen. **Det ble ei lita mørk jente.** Hun som kunne ha [...]

Liv (app. 26)

1 MARI

En liten spire, en Tveskjegg Veronika, Mari. Den lille blomsten du må studere nøye, for å se hvor vakker den er, liten, spe og uskyldig.

Heidi

Pekeren "Det hele" [...] - en in medias res åpning - kjenner en igjen som lån fra fortellinger i ungdomsblad. Åpningens "snakke som" er altså et litterært grep, og likner på det Rommetveit kaller "prolepsis", foregripen av noe som skal komme (1974:88). Dette grepet impliserer allmennleser (her også lærer) med leseerfaring fra skjønnlitteratur. Det er disse som vil underforstå de to innledningsordene som forløper for det "det hele" skal dreie seg om.

Fortsettelsen, fra: “noen av vennene” til: “var på vei” forutsetter leseerfaring til å realisere denne sekvensen som forløper eller bakgrunn for den hendingen som er forberedt i pekeren “Det hele”, og som fortsetter i sekvensen “En dag hendte det” (l. 6). Innledningen likner på intriger en kjenner fra fortel-linger i kiosk bøker og blad, og impliserer altså helst lesere, spesifikt unge tenåringsjenter (intertekstuell lesning). Det er disse som vil kjenne seg mest “hjem-me” i teksten (jf. å huse et “mentalt hjem” for teksten, Anderson og Pearson 1984:255).

Bakgrunnssekvensen underforstår også lesere med noen bestemte sosiale skjema til å matche tekstens implisitte kommunikasjon som har referanse til en ikke-tekstlig virkelighet. Slik implisitt kommunikasjon er: (i) referenten til verbet “skilles”, (ii) sammenhengen mellom “dansk brunette” og “skilles”, (iii) referenten til “gravid”, (iv) “hvor mange måder” (måneder), og (v) det metaforiske “var på vei”. Impliserte i denne kommunikasjonen kan være både voksne allmennlesere og tenåringslesere. Mellom annet skal en huske på at etter som den faktiske forfatter bak denne teksten er en 14 - 15-åring, må en anta at denne tenåringen så vel som mange andre unge skrivere og lesere har erfart (faktisk eller indirekte) en sosial virkelighet som likner på den som speiles i teksten.

Karen

Ser en bort fra den subjektive opptakten “Jeg er veldig glad i”, snakker innledningen saklig informativt, entydig og virkelighetsreferensielt (entydig korrespondanse mellom ordene og ordenes pålydende). Åpningslinjene henger utvetydig sammen med overskriften (“søskenbarnet” i bestemt form forutsettes kjent, og “Hun” kan ikke forstås på andre måter enn som referanse til CAMILLA). Relativt entydige konvergens mellom tekstens uttrykk og uttrykkets pålydende, og mellom innledning og overskrift er konvensjonelt baserte sammenhenger som impliserer allmennlesere i leserrollen.

Men innledningens disiplinerte, knappe, saklige innhold (navn, alder, fødselsdato) likner mest på skriving til lærer, en “lydig” respons på oppgave-tekstens å fortelle om et barn du både kjenner (se: “søskenbarnet mitt”) og er glad i (se: “veldig glad i”). Den saklige beskrivelsen av hovedkarakteren kan også være elevens svar på oppfattet kontrakt om å skrive noe som faktisk er sant, eller noe som forestiller å være sant.

Frank

Åpningssekvensens første linje likner på Karens på den måten at den er en direkte fortsettelse av (supplement til) overskriften (se: “ei søskenbarn” / “et søsken barn” (morfologisk identitet)). Åpningssekvensen ellers, fra: “Onkel og tante [...]” til: “[...] kom de og besøk meg” likner litt på bakgrunnssekvensen i Heidis tekst (ovenfor). Men Franks tekst snakker mer eksplisitt enn Heidis, den impliserer altså mindre meddiktning (mindre leserengasjement). Det nærmeste en kan komme manifestasjon av implisitt leser er: innledningen forutsetter lese-erfaring (skjema)

til å lese inn funksjonen bakgrunn - forgrunn. Men liknende som det jeg gjør med Heidis tekst, kan en i Franks nyansere allmennleser-implikasjonen ved å kople leserperspektivet til de sosiale årsakssammenheng-ene som kommuniseres indirekte: (i) Å få et søskenbarn skyldes adopsjon (teksten underforstår hva begrepet adopsjon refererer til) og (ii) adopsjonen (ikke kunne bo hjemme) skyldes at "foreldrene var ikke helt gode". Dette tekstbildet impliserer helst lesere som bruker en bestemt type utenomtekstlige, sosiale erfaringer til å fylle ut det teksten ikke eksplisitt sier. Den sakspregete bakgrunnen kan ellers tolkes liknende som den i Karens tekst (ovenfor), altså som svar fra elev til faktisk (lærer)leser på oppfattet kontrakt om at det som fortelles er sant, eller forestiller å være sant.

Eva

Denne teksten representerer, etter det en må forstå, to tekstlige samhandlings-relasjoner. Den ene relasjonen er et "jeg" - underforstått i l. 3 og eksplisitt presentert i l. 4 - som forteller til en lytter (stemmen i l. 2). Dette "jeg" må forstås som primærforteller. Den andre relasjonen er tale - lyttescenen redigert eller transformert til skreven tekst, med lytteren nå i rollen som skriver (sekundær-forteller) som refererer det hun hører. Karakteristikken å *referere* er bokstavelig ment, for det sekundærforteller gjør er å referere et opptrinn eller en scene som hun får fortalt, og som inkorporerer flere samhandlende personer som presenteres gjennom direkte replikk: Katrine: "*Mora di [...]*" (l. 6); David: "*-Mor hva gjør du her*" (l. 9); Mor: "*-Jeg kommer [...]*" (l. 10). Slik fortsetter teksten som scenisk framstilling, mest dialogsekvenser, men avbrutt av primærfortellers knappe steds-, stemnings- og situasjonsbeskrivelse (l. 14 - 17, 28 - 30). Sekundærforteller, som snakker i l. 2, er ikke synlig igjen før parentes, l. 37.

At én forteller plasserer seg selv i en tilbaketrukket lytterrolle og overlater primærforteller-rollen til en annen er et kjent, litterært grep (jf. såkalte rammefortellinger). Innledningen på Evas tekst oppretter med andre ord et inter-subjektivt forståingsrom med litteraturkjennere, og en må anta at det samme litterære grepet ikke ekskluderer lærerleser ("*[...] both reader and writer are in pursuit of meaning. [...] they are not opponents sparring in a linguistic ring, [...]*" (Probst 1989:70)).

Bakgrunnssekvensen likner motivmessig (skilsmisse, fødsel) på bakgrunnen i Heidis. Men mens Heidis tekst forutsetter leser(e) med et visst forråd av sosial erfaring (faktisk eller indirekte) som kontekst for det teksten ikke eksplisitt sier, kommuniserer Evas tekst mer kontekstuavhengig. Relativ detaljrikdom impliserer minimal meddiktning, men desto sterkere regulering av lesemåten. Kan hende er det den type tekster Eco ville si forutsetter "lydige lesere", altså en type lesere teksten modellerer for seg (1994:15 - 29).

Det jeg kaller tekstens innledning eller bakgrunn utgjør mer enn halve teksten (avsnitt 1 og 2). Forstått som bakgrunn er 31 linjer, konvensjonelt tenkt, alt for stor del av tekstens i alt 59 linjer. Men la oss analysere grundigere perspektivet teksten anviser i det jeg kaller innledning. På liknende vis som i Heidis og Franks tekster vikler også Evas ut en sosial

virkelighet som kan være høyst reell og betydningsfull for tenåringer, ikke minst reell gjennom indirekte erfaringer de har med en sosial virkelighet jeg mener teksten reflekterer. En må huske at det er eleven som er regissør for teksten, hun både regisserer tekstens primærforteller, og projiserer antakelig seg selv både i primærfortellerrollen og i lytterrollen, og det som fortelles må nødvendigvis speile noe hun har en eller annen erfaring med. Teksten kan derfor tolkes som katalysator for en ungdomsvirkelighet, faktisk eller mediert, og den virkeligheten impliserer helst unge (jente)lesere i leserrollen (se 4. 5. 8).

Men selv om teksten primært impliserer yngre tenåringsjenter i leserrollen, er ikke det et leserperspektiv som ekskluderer lærerleser. Heller er det slik at i forhold til denne forandres den lange bakgrunnssekvensen status fra å være "bare" bakgrunn til å ha framtrædende rolle som bakgrunn: "Thus, effective backgrounding is a sign of high quality writing" (Evensen 1991:45).

Liv

Direktekorrespondansen mellom innledning og overskrift i Livs tekst likner på den i Karens. Innledningen likner på Karens også i knapphet, men her stopper likheten. Livs tekst gir en svært subjektiv personintroduksjon, et impresjonistisk bilde som gir assosiasjoner til musikkens ouvertur. Helt sikkert er innledningen en fortellerstemme som snakker til seg selv ("du", l. 2), men et "du" i denne konteksten impliserer samtidig en medleser. Utvetydig vekker innledningen litterær forventning til forskjell fra sakspreget som underforstår mest mulig entydig korrespondanse mellom ordene og ordenes pålydende. Blomstermetaforen "Tveskjegg Veronika [...]" søker ikke botanikeren, for åpningslinjene er opptakten til et litterært spill, og impliserer, enklest mulig sagt, litteraturkjenneren. Innledningen forutsetter altså først og fremst litterær erfaring, men ikke bare det. Ong (1975) skriver at en leser må spille den rollen forfatterens litterære spill ("game of literacy") anviser. Den rollen er å la seg projisere inn i en "late som dette stykke tekst er kjent"-holdning, med andre ord identifisere seg med en leser som egentlig ikke eksisterer (Ong 1975:12).

Det er iøynefallende perspektivulikheter mellom den metaforiske åpnings-scenen i Livs tekst og de saklig informative førstelinjene i Karens og Franks tekster. Innledningen i Livs kan være et svar til Ong: "If and when he (dvs. forfatteren) becomes truly adept, an *original writer*; he can do more than project the earlier audience, he can alter it"(1975:11) - teksten kan altså modellere en leser for seg.

Oppsummerende kan en si om overskrift, innledning og sammenhengen mellom disse: Heidis og Evas tekster snakker med stemmer som helst gjenkjennes som litterære fortellinger (noveller), for eksempel "Det sanne"-fortellinger i tenåringslesekultur (jentelesekultur). Karen og Franks tekster snakker saklig, presist, informativt med stemmer som er virkelighetsorienterte mer enn litterært orienterte. Den poetisk-litterære stemmen i Livs tekst skiller seg

påfallende fra stemmene i de fire andres. I 8. 3. 3 skal tolkningen gjelde hvordan tekstene i fortsettelsen gir svar til lese måter som mobiliseres i innlednings-sekvensene.

8. 3. 3 Heltekstanalyse - hva og hvordan:

Heidi

Innledningen i Heidis tekst impliserer allmenn, litterær leseerfaring, spesifikt erfaring med blad for unge tenåringsjenter. Dessuten impliserer innledningen bestemte sosiale virkelighetserfaringer til å møte implisitt kommunikasjon med. Den litterære stemmen i innlednings-sekvensen høres tydelig til og med “og de skulle kalle han Hans Kristian” (l. 6 - 7).

Fra og med “Jeg fikk sett han [...]” (l. 8) opphører (i alle høve tilsynelatende og midlertidig) det litterære grepet der jeg-fortelleren har vist seg fram i et visst avstandsperspektiv i forhold til det som fortelles. I l. 8 flytter forteller perspektivet tettere til egen opplevelse - fortellers involvering i det fortalte - og presenterer aller først hovedkarakteren i et dels saklig, dels subjektivt perspektiv (l. 9 -10). I resten av fortellingen fortelles omtrent bare om det fortelleren selv har vært involvert i. Avsnitt (3) handler om bakgrunnen for en barnevaktepisode (4). Avsnitt (5) er forløpet for en ny barnevaktepisode som fortelles i knappest mulig form i (6). Fra (6) til det korte avsnitt (7) gjør fortellingen en markert kursendring (tidshopp). Tilsvarende kursendring er fra (7) til (8) og (9) som er to korte, retrospektive avsnitt, og med det futuriske “Og kanskje jeg blir barnevakt [...]” som nesten-avslutning. Absolutt slutt - parentesens “(Dette er en sann historie [...])” - må oppfattes som den faktiske elevens stemme til lærer om oppfattet kontrakt, at det som fortelles skal være sant.

Med unntak av de to korte, retrospektive sekvensene, er teksten formmessig strukturert i en rekke kronologisk ordnete handlings-sekvenser, og med barnevaktscenene og tilhørende bakgrunn (3) - (6) som fokus. Disse er, etter min mening, stammen i teksten, og utgjør dynamikken i det fortalte. Derfor skal analysen som følger fokusere på barnevaktscenene. De synes å speile en sosial virkelighet som kan være faktisk skrivers projiserte virkelighet. Fortellers barnevaktrolle i fiksjonen (tekstens “billedplan”, Møhl og Schack 1980:88) har med andre ord referanse til den faktiske skrivers virkelighet (“realplanet”, *ibid.*).

Med dette utgangspunktet skal analysen gjelde fortellers rolle i det som fortelles.

Forteller opptrer i en svært aktiv rolle *som* barnevakt. Hun er med andre ord sterkt involvert i handlingen, og plasserer seg selv, etter min vurdering, i sentrum av det som fortelles. Den aktive rollen og personlige involveringen viser seg i tekstens mange “jeg” og “meg” og sammenhengene disse inngår i: “ringte hjem til meg”, “Mamma sa at jeg”, “greit for meg”,

"gledet meg", "første gang at jeg" (3). "[...] jeg skulle være", "Jeg måtte jo ", "jeg ville se", "vi hadde lekt", "hver gang jeg", "fanget mitt" (4). "[...] greit for meg", "tenkte jeg" (5). "[...] tok jeg feil", "tenkte jeg at jeg" (6). "[...] jeg blir barnevakt" (10).

Så utilsørt personlig engasjert opptrer "jeg", at hun for mange unge tenåringsjenter kan være et identifikasjonsobjekt, og tildra seg større oppmerksomhet enn det barnet som fortellingen i følge overskriften "egentlig" skal handle om. Om forholdet mellom tekst og leser sier skjemateori at den teksten fungerer best som leserne kan gjenkjenne seg i og føle seg hjemme i (Anderson og Pearson 1984:255). Det fortellende jeg sin engasjerte og framskutte rolle er altså et signal som *helst* impliserer unge tenåringsjenter i leserrollen, det er disse som kan lese teksten mot den bakgrunnen den er skrevet mot - brukskonteksten korresponderer med produksjonskonteksten (Nystrand 1986:45f.).

Faktisk skrivers personlige investering i det fortalte kan underbygges i nyanser i fortellemåten (tekstens "stil"), for eksempel i det muntliginspirerte: "[...] og jeg svarte selvfølgelig ja" (4). Denne ytringen tror jeg gjenkjennes av lesere med barnepasserfaring som vil oppfatte ytringen som en sosial svarkonvensjon med mulig svak ironisk bitone: "vi svarer ja, selv om det ikke er med selvfølgelig velvilje". Tekstens "stil", her forstått som muntlighet som gir teksten et ungdommelig-realistisk preg, kan eksemplifiseres ytterligere: "rund i fjeset", "kjempesøt" (2), "(ca) et år", "jo", "gledet meg som en gal" (3), "skikkelig mamma dalt", "jo", "tv'en", "klin umulig" (4), "Så kom endelig", "jeg svarte selvfølgelig", "Ca. et halvt år senere", "Ja, det var greit for meg" (5), "likså godt" (6), "Forresten" (8), "Og kanskje jeg blir barnevakt til to" (9).

Fortellers måte å vise seg fram på - det denne forteller om, måten denne forteller på, og graden av involvering i det fortalte - blir tekstens fokus. *Det* fokuset er det helst unge jentelersere som kan gi den "rette" responsen på (se Smidt om skrivers posisjonering og medposisjonering, avh. 4. 5. 8, og Nystrand om "composition", avh. 2. 1).

Karen

Om den korte innledningssekvensen er slått fast at den snakker helst med lærerleser, men uten at den dermed ekskluderer andre allmennlesere. Form-messig er teksten i fortsettelsen strukturert i 10 synlig atskilte, ikke-kronologisk ordnete avsnitt (episodisk struktur) som henger sammen tematisk gjennom navnet Camilla. Camilla nevnes i hvert avsnitt, og flest ganger fremst i avsnittene som det grammatiske subjektet, og som del av temasetninger (se under).

Den saklige, informative, refererende stemmen fra innledningen fortsetter i avsnittene (2), (3) og (4). Imidlertid - den kjenslemessige relasjonen som viser seg mellom forteller og hovedkarakter i innledningen (se: "Jeg er veldig glad i [...]"), viser seg igjen i (5), der "jeg" forteller om noe hun har vært personlig involvert i: "[...] husker jeg veldig godt". Avsnitt (5) er starten på det en kan kalle "vi"-sekvenser (avsnittene (5), (6) og (7)) der "jeg" er involvert

personlig i den og det det fortelles om. Slik fortellerinvolvering likner på fortellers rolle i Heidis tekst (ovenfor). I de tre siste, korte avsnittene, (8), (9) og (10), er fortellemåten igjen utenfra-perspektivert.

Den *analoge* kommunikasjonen - tegningene som fortelleren (her rettere tegneren) har plassert i margin - må oppfattes som en ikke uviktig del av verbalteksten. Analogspråket kan tvilsomt tolkes som nødløsning og erstatning for det konvensjonelle verbalspråket, men må forstås som *det* språket som best repre-senterer en erfaring forteller har villet formidle (se for eksempel det deiktiske "Treet hun tegnet så nesten sånn ut:" (l. 15 - 16). Bildetekstene *gir inntrykk* av å være tegnet av barn (7 - 9 år), og viser barnerelaterte aktiviteter som korresponderer med verbalteksten. (Om bruk av analogtekst, jf. Karens krimtekst, app. 27.)

Karens tekst likner på Heidis på den måten at den struktureres episodisk, og der en episode (5) skiller seg ut som mer sentral enn de andre. Tekstens koherens sikres, som nevnt ovenfor, i navnet Camilla som plantes inn sentralt i hver av de ti sekvensene. Camilla fungerer som et *repeterende* mønster i en global struktur. Repetisjoner finner en igjen også inni hvert avsnitt (redundans), for eksempel: "søskenbarnet mitt", "Hun heter", "hun er født ", "Hun går i" (1); "Da Camilla", "Camilla var", "Camilla må", "Hun setter [...] sprøyta selv", "hun setter sprøyta" (2). "[...] storesøster", "Hun heter Unn-Elisabeth", "Unn-Elisabeth går" (3). "[...] lekse [...] tegne [...] et epletre", "lekse [...] tegne [...] tre med epler", "Treet hun tegnet" (her kommer i tillegg tegning av treet) (5). Repeterende er også mønsteret temasetning - utfylling, se: "Camilla var født med diabetes" pluss utfylling (2), "Camilla har ei storesøster" pluss utfylling (3), og tilsvarende i avsnittene (6), (7), (8) og (10).

I forhold til kjennetegnene som listes opp ovenfor - et barn i hovedrollen, og fortalt i en enkel, repeterende, dels redundant, dels visuell stil - er dette en tekst *for* barn. Verbaltekst og analogtekst er et arrangement som likner på det i billedbøker for barn. Helst konstruerer det tekstlige arrangementet også en utenomtekstlig, sosial setting, voksne som leser (og peker) høyt for barn. I det perspektivet impliserer teksten den sosiale brukskonteksten høytleser - lytter(e).

Sammen med bakgrunnsinformasjon om oppgave, skrivesituasjon og elevens alder presenterte jeg denne teksten for en klasse høyskolestudenter, og ba om uforpliktende spontankommentarer. De fleste uttalelsene (det var ikke så mange) kan sammenfattes i: "(nokså) barnslig besvarelse", og det var delte meninger om analogtekstens plass i dette som var en tentamensbesvarelse i en 8. klasse. Høyskolestudentene møtte altså denne teksten med en forestilling de hadde om en konvensjonelt basert "riktig" tekst for en bestemt skrivesituasjon (jf. "konvensjonsdimensjonen", Evensen 1997b, avh. 2. 4). Ingen antydte at bildeteksten kunne ha et potensiale, for eksempel være et eksperimentelt innslag, et bevisst, personlig påfunn, et formelement som var ment å komplementere det verbale innholdet og kanskje være en mulig sjangerfornyning (jf. "what is merely a factor of how", Moffett 1968:122).

Analogspråket ble altså av høyskolestudentene lest i rammen “skoleprøve”, og da betraktet som en anomali, en barnslig besvarelse (i negativ betydning). Deres vurdering sto altså i kontrast til min tolkning som gir teksten et potensiale ved å ramme den inn i en sosial kontekst som impliserer barn i lytter- og seerposisjon.

Noen signal snakker ikke med barn i mottakerrollen; det er parentesen "(jeg synes ikke det er noe moro lenger, men jeg er nødt til å være med, ellers blir hun sur...)" (7). Denne ytringen må forstås som en hemmelighet mellom likeverdige, fortrolige kommunikanter, og impliserer (modellerer) en leser som “spiller på lag med” den typen fortidige, ungdomspregete erfaringer som kan ha vært skrivers kontekst i skrivefasen.

Frank

Om innledningen i denne teksten (8. 3. 2) er konklusjonen at implisitt leser er allmennleser med nok leseerfaring til å se sammenheng mellom overskrift og innledning, og erfaring til å skille mellom forgrunn og bakgrunn. Dessuten forutsetter tekstens virkelighetsreferanse (“realplan”, Møhl og Schack 1980:88) en viss evne til å kunne kommunisere med implisitt informasjon.

Tekstens globale formstruktur faller sammen med det mest vanlige mønsteret for fortellinger i skoletekst: en innledning (1), en hoveddel (2) og en avslutning (3). Hoveddelen er strukturert i mange små, overtydelig markerte avsnitt som er bundet sammen kronologisk. Kronologien markeres fra sekvensen "For litt siden" (l. 7), og fortsetter med "Etter en stund" (l. 9), "Etter mat" (l. 11), "Når vi kom" (l. 12), “deretter” (l. 14), "da" (l. 16), “etterpå” (l. 18), "Så" (l. 20), "Etter det" (l. 22), "Neste dag" (l. 27), og "Noen dager senere" (l. 30). Kronologien gjør teksten enhetlig, koherent. Et aspekt i formstrukturen er fortellerperspektivet som likner på det i Heidis og Karens. Det reflekterer fortellers involvering i det som fortelles, synliggjort i teksten i gjentatte “vi”- relasjoner (l. 8, 9, 11, 12, 16, 17, 26), og jeg - han, han - jeg-relasjoner (l. 14, 18, 19, 24). I fortsettelsen skal analysen handle om fortellerperspektivet og fortellers rolle i det som fortelles (jf. liknende i Heidis tekst).

Foruten de mange “vi”-relasjonene (ovenfor), manifesterer fortellers rolle seg en rekke ganger eksplisitt gjennom “jeg” som grammatisk subjekt: "da Jeg fikk" (overskriften), "tenkte jeg" (l. 12), "som jeg hadde" (l. 13), "Jeg tok"/"viste jeg"/"Jeg hadde" (l. 13, 14), "måtte jeg lære dem" (l. 22), "Jeg sa at" (l. 19).

Slik det fortellende "jeg" viser seg fram fortløpende, framskutt, og personlig involvert i det fortalte, er det klart nok at det som fortelles vikler ut tydeligst bilde av fortelleren i en statusrolle, i en kan-og-vet-mestrolle, og kan hende spesielt i en IT-kompetent rolle: “commodoren” og “nintendoen” (l. 13 og 17), og “turbotape”, (l. 16) nevnes med den største selvfølgelighet. Jeg tolker forteller-jegets statusinvolvering i det fortalte slik jeg tolket

liknende perspektiv i Heidis tekst. Fortellers rolle er en projeksjon av den faktiske skriver, det som fortelles er den faktiske skrivers ønskebilde av hans faktiske virkelighet.

Vi kan nå antyde at forteller-jegets status- eller helterolle *kan* ha appell til unge (gutte)lesere, og med samme begrunnelse som i Heidis tekst, at tekstens “jeg” fungerer som identifikasjonsobjekt for unge gutter som har svak sosial posisjon (svakt selvbilde) i virkeligheten. Teksten impliserer altså (unge) lesere med hang til dagdrømmeri. Den leserimplikasjonen er ikke overbevisende dersom den også skulle underforstå rimelig grad av leserengasjement. For teks-tens fortellerstemme er nærmest saklig refererende, nøktern, og fanger muligens ikke den lesergruppen som antydes ovenfor. De eneste engasjerte (og kan hende engasjerende) ekspressivliknende ytringene - ytringer som refererer til opplevelsessfæren - er: "gøy" (l. 8 og 26), og "gøy" og "ekstra gøy" (l. 26 og 27), "koser oss" (l. 11), "glad i" (l. 27), og "det var synn" (l. 28). Men disse få opplevelses-representasjonene anonymiseres i den ellers behersket refererende tonen.

Eva

Om innledningen i Evas tekst er konkludert (ovenfor) at den i alle høve “snakker med” (impliserer) litteraturkjennere. Mer spesifikt kan en si at i forhold til den tekstvirkeligheten som vikles ut, impliserer den unge tenåringsjenter i leserrollen. Som et tredje tekst - leserperspektiv har jeg stilt spørsmål om den lange innledningen (bakgrunnen) kanskje bryter med lærers skjema for fortellingsstrukturen i denne sjangeren (impliserer altså *ikke* lærer i leserrollen).

I fortsettelsen skal analysen gjelde tekstens fortellerperspektiv, det litterære grepet med en framtrædende primærforteller og en svært anonym “rammeforteller” (se note i 8. 3. 2 om rammefortelling). Det primærforteller forteller strukturerer teksten i først en scenisk sekvens med tre involverte parter (avsnitt 2). Resten av fortellingen er refererende fragmentarisk: (i) fødselen (l. 32), (ii) tids-sprang “reiste jeg hjem” (l. 35 - 36). Parentesen i l. 37 (trolig rammefortellers stemme) angir en tidsramme (“vokste opp”) for (iii) hendinger som fortelles fra l. 38 til l. 49 (avsnitt 3). Avsnitt (4) kan kalles tekstens tragiske høydepunkt, og (5) som nedtoning (*resolution*, Nelson-Herber og Johnston 1989:264 - 265). Hendingenes kronologi sikrer enheten i fortellingen, og det trass i at tidsmarkører står med dels vaklende presisjon, for eksempel: “en til to ganger i uka” (l. 38), “En dag” (l. 41 - 42), “Tiden gikk” , “Men en dag” (l. 47 - 48), “Da Katrine skulle kjøre hjem-over” (l. 50).

Primærforteller er sterkt involvert både handlingsmessig og kjenslemessig i det som fortelles, og er sterkt selektiv, et fortellerperspektiv som er karakteristisk for novellesjangeren. Karakteristisk for det som fortelles er overraskelses-motivet. Første overraskelse (igangsetter) er i dialogscenen (2): “Er det ikke mitt barn? -Nei, det er din venn [...]” (l. 22 - 23). Neste overraskelse objektiviseres i de adversative “men” i: “ -David, du har vært enestående mot

henne, men hun vil ikke [...]” (l. 45 - 46), og “Katrine døde momentant, men den som var svakest altså Kine overlevde” (l. 52 - 53).

Fortellerperspektivet - primær- og sekundærtforteller, og stram utvelgning av hva som fortelles - overraskelses-momentene (delhøydepunkt), og konsistensen og koherensen i det som fortelles gir teksten som helhet et overbevisende litterært “ansikt”, nærmest opp til novellesjangeren etter min mening. Teksten låner altså stemmer fra andre tekster, og helst inspirert av tekster fra ukeblad og typiske ungdomsblad (triviallitteratur).

Teksten snakker litterært og koherent (konsistent) - ikke noe tekstsegment disharmonerer med teksten som helhet. Skjønt i karakteristikken “koherent” tekst kan det kile seg inn en alternativ oppfatning. Mulig disharmoni mellom bakgrunn - forgrunn er allerede nevnt. Kan hende vil lærerleser også mene at teksten ikke har nok fokus på det oppgaveteksten ber om - fortelling om et barn, etter som primærtfortelleren plasserer seg selv i en alt for dominerende, selvopptatt posisjon, eksempelvis: "Hun som kunne ha vært min"(svakt ekspressiv, ønskende, jeg-sentrert) (l. 32). "Jeg hadde da Kine en til to ganger i uka [...]"("Jeg" som grammatisk subjekt, K. som objekt, l. 38). "Tenk at hun, akkurat hun ville holde avstand fra en som er så glad i henne" (ekspressivt, "jeg"-sentrert, og der "en" (muligens) påkaller seg lesers sympati gjennom paradokset avstand - så glad i, l. 41). "Jeg kjørte trist hjem fra sykehuset" (ekspressivt, jeg-sentrert, selvmedlidende l. 47). "Nei, nei nei nå sitter jeg her helt alene igjen (sterkt ekspressivt, jeg-sentrert, påkaller seg (muligens) lesers medkjensle, l. 56). "[...] mørkeste dagen i livet mitt" (jeg-sentrert, merk sluttordet "mitt").

Det er tilsynelatende slik at primærtforteller setter seg selv i fokus. Men på en annen side er det verken uvanlig eller brudd med fortellerkonvensjon at en forteller bruker egne opplevelser og kjenslereaksjoner som katalysator for det som egentlig skal være i fokus (her et barn).

En kan tråkle videre på jegets rolle og sammenlikne med jeg-fortellers rolle i Heidis og Franks tekst. Om de rollene har jeg skrevet at de fungerer som mulige identifikasjonsobjekt for yngre tenåringer, henholdsvis jenter og gutter. Det er disse som best huser et “mentalt hjem” for teksten (Anderson og Pearson 1985: 255). Jeg tror imidlertid ikke at en kan tillegge Evas tekst liknende type leserimplikasjon som den i Heidis og Franks. Primærtforteller i Evas tekst opptrer eller fungerer som brikke i et litterært spill, mens jeg-forteller i Heidis og Franks (og også Karens) opptrer i roller som kan være roller i den virkelige virkeligheten.

Tekstens overordnede og overbevisende litterære stemme er det jeg bruker som tydeligst LIS i Evas tekst. Det er et signal som impliserer yngre tenårings-jenter i leserrollen. Teksten impliserer med andre ord en bestemt type leseerfaringer som det *helst* er tenåringsjenter som kan gi mest adekvat respons på.

Liv

Om innledningen i Livs tekst er sagt at den subjektive, poetiske tonen skiller seg tydelig ut fra innledningene i de andre fortellingene i dette kapitlet. Tonen er tydelig litterær y teksten “ber om” en litterær (estetisk) lese måte som fungerer som kontekst for videre lesning. Analysen som følger skal handle om tekstens ulike fortellerperspektiv, og samtidig beholde overskriften MARI og det litterære perspektivet fra åpningslinjene som bakteppe for analysen.

(i) Det ene perspektivet er "jeg"-fortelleren i rollen både som saklig referent (avstandsperspektiv) og samtidig involvert kjenslemessig og reflektert: saklig introduksjon/bakgrunn i l. 4 - 5, kjenslereaksjon (“rasende”/“skulle ønske” i l. 6- 7, (ytre) beskrivelse av fokalpersonen, og refleksjon (“Hun var ganske voksen [...]” (3), beskrivelse av fokalkarakteren gjennom egen (subjektive) reaksjon (“Jeg ble litt stolt [...]” (5), referat, kjenslereaksjon og refleksjon i sluttav-snittene.

(ii) Et perspektiv er det sterkt subjektive, metaforiske, kontrastive og symbolsk inspirerte: "husene [...] tunge og hemmelighetsfulle" [...] "mørke vinduene" [...] ropte til oss [...] (2). “Fjorden [...] stille og hemmelighetsfull" [...] "gjemte mennesker" [...] stille og taus" (2). Hele dette subjektivt opplevde, symbolske, personifiserte bildet introduseres som førsteleddet i en konstruksjon som ender i det kontrastive (negasjonen) "Slik var ikke Mari,[...]" (l. 15). Det kontrastive understrekes i fortsettelsen med “ikke så tung og mørk” versus “lys og fri”, og “uskyldig og ren” versus ”stygg og ond” (3). Den subjektivt fargete beskrivelsen av fokalpersonen repeteres gjennom det fortellende jegets sinns-stemming, i en opphoping av personifiserte sansekvaliteter: "Husene ble fylt med liv og glede, [...] de sang og vinduene ble fylt med lys som glinsende øyne" (4).

(iii) Et tredje perspektiv er jeg-forteller som den reflekterte og ærlig innsiktssøkende slik hun posisjonerer seg i: "Jeg vet ikke sikkert hvorfor [...]" (l. 27). Erkjennelsen å vite uten å vite sikkert repeteres to ganger i "kanskje", "kanskje" (l. 28 og 30). Det delvis ubesvarte og uforløste mener jeg viser seg, men nå i mer maskert form, i tekstens siste tre linjer, artikulert i ytringene "eller noe sånt", "kanskje", og i sluttordene "eller noe sånt".

De tre perspektivene samvirker på den måten at de alle har Mari fra overskriften som bindemiddel. Dernest mener jeg det er perspektiv (iii) - “kanskje”-perspektivet - som ber om mest oppmerksomhet, og som er mest interessant som LIS. For kanskje-perspektivet er jo det som ikke gir svaret, og som derfor søker *den* leseren som både *ser* og “går med på” spillereglene å være medleser og respondent til det teksten ikke eksplisitt gir svar på. I ytringene "Jeg vet ikke sikkert", de to "kanskje" [...] "kanskje" (6) og de tentative svarene "fikk jeg nemlig et brev" (6), og "Et lite lys i hverdagen !" (6) ligger det ubesvarte som impliserer en medleser, eller rettere en meddikter, omtrent slik fra tekstens synsvinkel: "Kjære medleser, dette forstår du kanskje bedre enn jeg". Dette er lesertypen “som teksten ikke bare forutsetter som samarbeidspartner, men som den også anstrenger seg for å skape” (Eco

1994:19). Teksten bare antyder, sier Eco, og ber deretter leseren fylle en hel serie hull (op. cit.:11).

Teksten er altså et litterært tilbud, og impliserer meddiktere til en rekke sanse- og tenke kvaliteter. Jeg mener det er noe i tekst - leserperspektivet her som likner på Iser's "discovery" (1974:xiii) som er måten han begrepsfester lesers evne til å se sammenhengen mellom en (opplevd) virkelighet og en litterær, tekstlig forvandling virkeligheten har gjennomgått.

Virkelighetens litterære forvandling ligger tydeligst i innrammingen: "liten spire", "Tveskjegg Veronika", "blomsten", "liten, spe og uskyldig" (1) og det metaforiske og symbolsk inspirerte "lys i hverdagen!", og "[...] et bilde av en sol [...]" i sluttlinjene. Innrammingen fungerer som kontekst for alt det positive ("lys og fri", "uskyldig og ren", osv.) som settes i relieff (kontrast) i symbolikken "tunge og hemmelighetsfulle", "mørke vinduene", "stille og taus", osv.

Å aktualisere denne teksten - det vil si å respondere på de ulike perspektiv teksten tilbyr (Iser 1974:275) - impliserer et annet, større leseregister enn det de andre tekstene i dette kapitlet gjør. Apropos det som gjelder å respondere på tekstens perspektiv: jeg presenterte denne teksten (og andres) for en stor gruppe lærerstudenter. De *så* og *sa* at Livs tekst var ulik de andres, og de brukte uttrykk som "veldig god", "fantastisk skrevet", o.l., men ingen kunne sette ord på hva som var godt eller fantastisk, hva eleven hadde skapt - og *sagt*. Studentene var, kan en si, akseptable samarbeidspartnere for teksten etter som den vekket positiv respons, og sikkert fanget dem i det Ong kaller "this game of literacy" (1975:12). Men det er ikke sikkert de var relevante samarbeidspartnere i forståelsen å være lesere som avkledd teksten de mange perspektiv skriveren hadde lagt inn i foretaket.

8.4 Sammendrag

Som LIS har jeg i "Fortell om [...]"- besvarelsene lagt stor vekt på signal som manifesterer seg i tekstenes overordnede "stemme" ("tone"), og i skrivers personlige involvering i og identifikasjon med hending og fokalperson i teksten (jf. "Sammendrag" i kap. 11). Det har vært relevant å *sammenlikne* elevtekstene med litteratur en må anta tekstleverandørene har hatt erfaring med (se 8. 2).

8. 4. 1 Leserimpliserende signal:

Overordnet “stil” (“stemme”) (4. 5. 3)

I de globale strukturene viser “stil” seg på det mest unyanserte nivået i to ulike lese måter: (i) lese måten fiksjon (diktning, dikterisk komposisjon, særlig appendiks 25 og 26), og (ii) lese måten (mulig) ikke-fiksjon, det vil si beskrivelse av personer og hendinger som synes å ha referanse til hendinger fortelleren faktisk har opplevd (app. 23 og 24). Et bedre begrep for ikke-fiksjon kan være *realistisk* diktning, det vil si merkbar overensstemmelse mellom tekstens “billedplan” og “realplan”(Møhl og Schack 1980:88, se note i 8. 3. 3).

Fiksjon kan differensieres i intertekstuell lese måte på to ulike nivå: (i) På et enkelt nivå i betydningen at tekstens stemme(r) likner på fortellinger/noveller i serieblad for unge lesere (app. 25), og (ii) på et sammensatt nivå i betydningen at teksten låner stemmer fra mer avanserte, litterære mønstre (app. 26).

Ellipse (implisitt kommunikasjon) (4. 5. 5) har jeg nevnt spesifikt for tekstene, appendiks 22 og 24, som begge i innlednings-sekvensen impliserer en viss sosial virkelighetserfaring (eksoforisk referanse som kontekst).

Rollekomplementaritet (projeksjon og identifikasjon) (4. 5. 8)

Analysen har vist at i alle høve for tre av tekstene (app. 22, 23 og 24) synes skriverne å ha investert (projisert) egne holdninger, verdier, syn og ønsker i hendinger og rolle(r) i tekstene. Med utgangspunkt i fenomenet rollekomplementaritet fungerer antatt projisert tekstrolle som LIS i forståelsen at implisitt leser (modellert leser) er et speilbilde av projisert tekstrolle.

8. 4. 2 Tekstens “snakke som”:

Tre tekster (app. 22, 23 og 24) snakker relativt saklig og informativt. De formidler et innhold (snakker om noe og noen) mer enn en form (estetikk). Innholdet - det som fortelles - likner på selvopplevde hukommelses-brokker som presenteres i episodiske strukturer. To tekster (spesifikt app. 25 og 26) snakker som forfattere. Det vil si at de snakker med lånte, litterære stemmer (jf. om å lære av det en leser, “spontane lærlinger”, Smith 1991:35).

8. 4. 3 Tekstens “snakke med”:

Selv om tekstene viser relativt individuelle løysingsstrategier, har de det felles at ingen ekskluderer lesere (inkludert lærerleser) forutsatt allmenn leseerfaring. Mer nyansert er tekst - leserimplikasjonsbildet slik: Det faktum at fire av fem tekstleverandører for disse tekstene er jenter, speiles i motiv og temavalg. Skal en forholde tekst - leserproblematikken til teorien om

at fokalpersons rolle eller posisjon i teksten impliserer komplementær(e) leserrolle(r), er det helst gutt som impliseres i leserollen i Franks tekst (app. 24), og helst jenter i leserrollene i tekstene til Heidi, Karen og Eva (app. 22, 23 og 25). Det er for disse unge leserne hendingene i disse tekstene leses som variasjon av noe allerede kjent, enten fra annen lesning (app. 25) eller fra virkelighetserfaringer (app. 22, 23, 24). Merk ellers Karens tekst som skiller seg ut fra de andre med analogspråk som supplement til verbalteksten. Synkroniseringen av analog- og verbalpråket impliserer helst barn i lytte-/leserollen. Livs tekst (app. 26) snakker med relativt erfarne litteraturkjennerne.

Leseren er bare makkeren som følger
i seierherrens spor (BOKVENNEN
2/1933).

KAPITTEL 9

KRIM OG GRØSS

Tekster, årsprøve 8. klasse

Oppgavetekst (app. 5)

Skriv en grøsser eller kriminalnovelle der du bruker minst en av disse setningene:

"--- de tunge vognlassene laget dype spor i høstbløte marker."

"--- karene sprang til alle kanter og heiv seg ned da smellet kom".

"De peker dumt og stumt og lenge før de griper hverandre i hendene og skriker".

Lag overskrift selv.

Tekstleverandørene er:

Karen (app. 27), Carl (app. 28), Bernt (app. 29), Frank (app. 30), Eva (app. 31)

9.1 Oppgavetekst og skrivekontrakt

Begrepene *kriminalnovelle* og *grøsser* er utvetydige sjangeranvisninger som en må anta etablerer en felles forståingsramme for skriver og lærerleser (se likevel nedenfor om *novelle*). Som jeg vil komme tilbake til i avsnitt 9. 2, kan en rekne med at elever som svarer på grøsser-/krimoppgaven har et relativt tydelig bilde av viktige kjennetegn på sjangeren. Krimlitteratur er ikke mindre formelpreget enn de klassiske eventyrene, selv om intrigen er mer krevende i krimlitteraturen (Skei 1998:11 - 26).

En spesiell sak i oppgaveteksten er betegnelsen *kriminalnovelle*. Skei (1995) problematiserer et mulig skille mellom *kriminalnovelle* og "den klassiske detektivfortelling", og sier om den førstnevnte at den likner på vanlige noveller ("poeng-noveller") som har en uventet vending helt til slutt (s. 122). Jeg problematiserer ikke ytterligere eventuelle generiske ulikheter mellom *krim-novelle* og "klassiske" krimfortellinger, for helst er ulikhetene så vage og marginale at det ligger til eksperter å streke opp ulikheter. En må rekne med at skoleelever

ikke reflekterer spesifikt over benevnelsen novelle, men henter fram krim-/grøssererfaringer (skriveforbilder) de har fra bøker, blad og andre medier.

De tre inspirasjons-setningene i oppgaveteksten presenteres nærmest som et *skal* være med i besvarelsen, og slik har elevene oppfattet det. I tre av tekstene (app. 27, 28 og 29) tilpasses "pliktsetningene" noenlunde til helheten, mens de i to tekster (app. 30 og 31) fungerer delvis malapropos. Skjønt malapropos? I den konteksten disse tekstene utfolder seg kan nok den faktiske leser - læreren - komme til å sette inspirasjonssetningene inn i andre forståingsrammer enn det utenforstående lesere vil gjøre. Fra lærers synsvinkel kan en tenke seg at en tilsynelatende mistilpasset sekvens bekrefter lydighet mot oppgaveteksten, og er med andre ord svar på en kontrakt som anvises i den skriftlige "lærerteksten" (oppgaveteksten).

9. 2 En plattform for krim og grøss; finnes den?

Etter som oppgaveteksten presenterer grøsser og krim som to ulike sjangrer, skal jeg først klarere forholdet mellom disse to. I saksprosa om trivallitteratur, masselitteratur, krimlitteratur og spenningslitteratur er benevnelsen "grøsser" (bemerkelsesverdig?) fraværende: det gjelder i Heggelund og Nordberg (red. 1978), Tvinnereim (1979), Dahl (1993) og Elguren og Engelstad (red. 1995). Grøsser er heller ikke nevnt som sjanger/undersjanger i Aarnes (1977): *Litterært leksikon*. I *Bokmålsordboka* (1993) forklares grøsser som "roman, film el. skuespill som tar i bruk skrekkeeffekter, thriller, gyser". Thriller (fra eng. "thrill"; gysing, grøss, spenning) er kan hende den benevnelsen som ligger nærmest opp til grøsser. Heissenbüttel (1978:52 - 65) skriver at der krimfortellingen inneholder et tydelig *abnormt* mønster, går den over i "thrilleren, grøsserhistorien". Bokbladet *Krim og spenning* bruker hyppig thriller når det omtaler krimbøker: "topp-thriller", "politisk thriller" (14/97), "psyko-thriller" (12/97).

I konteksten som grøsser og krim opptrer i her mener jeg det er retttest å tenke seg begrepene fra elevenes synsvinkel. Vi kan kalle det et slags hverdags-forståings-perspektiv, og anta at elever ikke har innreflektert skarpe grenser mellom grøss og krim. Det betyr omtrent følgende: krimlitteratur kan inneholde mye eller lite uhygge (grøss), men ikke nødvendigvis, og tilsvarende kan en grøsser ha krimsjangerens delvis stereotype kjennetegn, men behøver ikke ha det.

Kan hende er det assosiasjoner til trivallitteraturen som gjør at krim og liknende spenningslitteratur (f. eks. grøssere/thrillere) var nesten fraværende på pensumrepertoaret til mine tekstleverandører (tidsrommet 1990 ÷ 94). Et så vidt merkbart unntak er Solheim og Hildrum (1979): *Aschehoug litteraturserie for ungdom* som i bind 1 *Spøk og alvor* har med "To nifse historier" av henholdsvis den engelsk-amerikanske forfatteren Dahl og den engelske forfatteren Doyle. Men om ikke krim har stått på leserepertoaret i skolen, må en anta at det har

vært og er utbredt ungdomslesning utenfor skolen. Hansson (1975:52 - 63) refererer til tall fra en svensk leseundersøkelse fra 1965. Over 40% av ungdommer i 8. årskurs (14 - 15-åringer) leste jevnlig bøker; gutter mest eventyragtige skildringer og detektivromaner, og jenter mest kjærlighetsromaner, romantiske jentebøker og mysteriebøker. Den svenske undersøkelsen viste dessuten at høyt begavete leser mer detektivromaner enn de lavere begavete som leser mer eventyragtige bøker, kjærlighetsromaner og serielitteratur. En uformell anlagt spørreundersøkelse jeg gjorde til 11 tilfeldig valgte ungdomsskoleelever (våren 1997) gav til svar at krimlitteratur - spesielt bøker - var rimelig godt kjent lesning. Summarisk kan en anta at nokså mange ungdommer har erfaringer med krim- og grøsser-sjangeren både gjennom lesning og gjennom andre medier (film).

La oss se på dette bakteppet av krimforestillinger tekstleverandørene må ha forholdt skriveprosessen sin til (jf. "context of production", Nystrand 1986:45f.). Todorov (1995) snakker om en fortellingens grammatikk på bakgrunn av den dobbelthet som er basert på kriminalromanens to historier; mordhistorien og etterforskningshistorien (s. 204 - 205). Handlingen - fra oppdagelsen av mordet og til avsløringen - er kledd i en "geometrisk arkitektur", sier han. Dette likner på det Barthes kaller en fortellings "hermeneutiske kode" der noen bestanddeler i teksten fungerer som mysteriet, og andre bestanddeler som løsning (i Prince 1980b:228). Heissenbüttel (1978:52 - 65) nevner kriminal- eller detektivromanens faste skjema som inneholder tre faktorer: "liket, detektiven og de mistenkte", og understreker at elementene i krimlitteraturen må kunne settes sammen i "rimelige og forklarlige mønstre", også kalt "avtalte spilleregler".

Særlig interessant for min analyse er noe faglitteraturen sier om relasjonen mellom disse såkalte spillereglene og leser. Todorov (1995) sier at mesterverket i masselitteraturen (det er kriminalromanen som er hans hovedanliggende) er nettopp den bok som best passer inn i sin sjanger:

Kriminalromanen har sine normer. Å gjøre det bedre enn normene krever, er samtidig å gjøre det mindre bra. [...] For kriminalromanen *par excellence* er ikke den romanen som overskrider sjangerens regler, men den som retter seg etter disse (Todorov 1995:204) (jf. Engelstad 1995:295).

Det Todorov sier må kunne forstås slik: Den krimfortelling er akseptabel som svarer til et krimlesepublikums forventninger (mentale forestillinger) om sjangeren. Det tilsvarer det resepsjonsteoretikeren Jauss nevner som "innanlitterære forventninger", det vil si leseforventninger som følger av tidligere lesning og omgang med litteratur, og som påvirker måten leseren forhandler med teksten på (Larsen og Stegane 1981:19). Dahl (1978) uttrykker forholdet mellom tekst og leser mer eksplisitt. Han skriver at den klassiske detektivromanens karakter av *spill* forutsetter at leseren og forfatteren er enige om en del regler. Den mest

grunnleggende regelen er forskjellen godt - ondt (personifisert i henholdsvis detektiven og forbryteren). Men som en virksom faktor nevner Dahl også overraskelses- avlednings- og kontrasteringseffekten, det å motsi allmenne oppfatninger, for eksempel mesterdetektiven som både er tykk og intelligent (antihelten), osv.

Ett moment til skal nevnes som har med relasjonen tekst - leser å gjøre. Det er tilbudet krimfortellingene gir leserne om å være med og følge spor og nestenoppdage eller nesten-opplare, å bli stimulert mentalt og følelsesmessig av noe som ikke er så lett å sette navn på. Kan hende er det det Wandrup uttrykker i:

"- Den dyktige krimforfatteren kan føre mennesket med seg nærmest som en bikkje i bånd fra spor til spor dersom han stadig forespeiler en løsning ved veis ende"(Dagbladet 10. april 1993). Dette er *fascinasjonen* som ligger i "en nesten tvangsmessig nysgjerrighet, som gjør det umulig å legge boka fra seg før den er slutt" (Hoff, Dagbladet 4. februar 1995).

Jeg har villet presentere et relativt bredt bakteppe for denne sjangeren for å ha en referanse for analysen der utgangspunktet er *hvem* eller *hva* tekstene snakker som. Snakker de som krim-/grøsserfortelleren, eller utfordrer de og utvider eller provoserer rammene for sjangeren? Slike spørsmål gir holdepunkt for hvem tekstene snakker med - med de tenkende, skarpsindige (jf. Engelstad 1995:293), eller med dem som har mest sans for ytre handling, action, osv?

9.3 Analyse

Rekkefølgen av tekstene er ordnet slik at de fire første er helt tydelige kriminal-fortellinger, mens den siste, Eva sin, trolig er ment å være grøsser.

9.3.1 Overskrift:

Karens tekst (app. 27)	PRIVAT-DETEKTIV B. EGON LARSEN
Carls tekst (app. 28)	Handelen
Bernts tekst (app. 29)	1- En kriminalnovelle
Franks tekst (app. 30)	Morderen kriminalnovelle
Evas tekst (app. 31)	Alene hjemme ! Novellen (om plasseringen, se app.)

Overskriftene "1- En kriminalnovelle" (Bernt) og "Novellen" som undertittel til "Alene hjemme" (Eva) har små avvik fra overskrifter i krimfortellinger generelt. Ettallet hos Bernt representerer oppgave 1 på oppgavearket, og 1 sammen med overskriften "En kriminalnovelle" må forstås som en overforsikring fra faktisk skriver til lærer at: "dette er svar på oppgave 1". Tilsvarende forsikring ligger i det metafunksjonelle "Novellen" (i bestemt form) som er Evas svar til lærer på oppgavearkets "kriminalnovelle". Overskriften

"Privatdetektiv B. Egon Larsen" anviser sjanger. Jeg mangler erfaring med om kun detektivens navn i overskriften forekommer sjelden eller relativt hyppig i den autoriserte krimsjangeren. Overskriftene "Handelen" og "Alene hjemme" varsler ikke spesifikt krim, og slik er det jo også med mange overskrifter i publisert krimlitteratur.

Summarisk kan en si om dette sparsomme utvalget av overskrifter at de er krimlitterært inspirert. Elevene har altså lånt fra kjente mønstre (rammer), og satt lånene inn i en ny kontekst. Skolekonteksten legger etter seg små spor i to av besvarelsene (app. 29 og 31) i form av overforsikring. Ser en bort fra disse skole-relaterte signalene, vil overskriftene i Karens, Bernts og Franks tekster i forhold til krimkjennere vekke skjema for krimlitteratur (impliserer altså krimkjen-ner). Overskriftene i Carls og Evas tekster kunne være overskrift i hvilken som helst fortelling. Den faktiske (lærer)leser som kjenner iscenesettingen, vil uproblematisk aktualisere alle fem overskriftene som krim-/(grøsser)fortellinger.

9. 3. 2 Overskrift og innledning:

Karen (app. 27)

1 PRIVAT-DETEKTIV B. EGON LARSEN

Rrring. Telefonen ringer på kontoret til privat detektiv B.Egon Larsen. "Hallo, dette er privat detektiv B.Egon Larsen". - "Hjelp, kom fort". I den andre enden av telefonen er det en gråtende dame.

(bilde)

5

"Hva", utbryter B. Egon Larsen. B. Egon Larsen heter egentlig Bernt Egon Larsen, men det er så langt, så han bruker bare B. Egon Larsen. - "Noen har kidnappet mannen min", sier dama og begynner og gråte igjen. "Så, så, hvor bor du?" spør Egon.

"- I Lurveleven gata 4 D, hus nummer 5", svarer dama. "Jeg kommer så fort jeg kan".

Carl (app. 28)

1 Handelen

David var trett. Den glorete skrivebordslampa brente ubehagelig mot netthinnen, og på klokka på skrivebordet viste timeviseren seg på feil side av

midnattsmerket. Jævla papirarbeid. Dette var en ting Desmond Bagley og Alistair Maclean og alle de

5 andre spenningsforfatterene glemte å nevne i all deres glorifisering av dette yrket. Militær etterretning. HA ! David hadde vært ute i felten tre ganger i løpet av de 11 årene han hadde vært i "Firmaet". Resten av tida gikk til papirarbeid i form av oppsamling, bearbeiding, forbereding, utarbeiding og masse andre typer tortur de fant på. Skrivebord ble en strekkbenk og pennen et glødejern.

10 Han ble trukket ut av sine grublerier av den skarpe lyden av telefonen på skrivebordet. Det blinket et rødt lys på linje 1, og han trykket på knappen idet han løste røret.

Bernt (app. 29)

1 *I- En kriminalnovelle.*

Det var en vakker forsommerdag. Sola stekte på veiene den skyfrie himmelen - selvom det bare såvidt var mai. Det landlige, og svært frodige landskapet duvet med åker og eng, så langt øye kunne se. En smal grusvei snodde seg gjennom landskapet.

5 Det eneste forstyrrende element i dette ellers så idylliske bilde var en bil. Omringet av en ensom støvsky - som den selv virvlet opp - kom en bil. Den hadde det ikke travelt, men holdt god fart alikevel.

"Finnes det ikke bedre veier her i landet? Vi må da ha kjørt på denne minst en halv time!"

10 "Så, så. Vær nå glad du ikke kjører, du! For øvrig synes jeg heller du skal være takknemlig for at vi slapp unna gamle fru Hagtorp."

Sjåføren var en ung mann. Han hadde en bredskuldret og rank skikkelse, og et svært karakteristisk ansikt med smale, skjeve øyne, stor hake og brede lepper. Klærne var rene, men heller ikke noe mer.

15 "Ja! Fru Hagtorps hageselskaper kan være litt av en påkjønning. De varer time etter time - og hele tiden snakker hun som en foss." Han smilte mens han snakket. Mannen ved siden av sjåføren var en eldre herre, med kortklippet bart og mørke øyne. Han var iført en uklanderlig dress og svarte, blankpussede sko. På hodet hadde han en brun filthatt.

20 "Også denne heten da, Svein!"

Sjåføren svarte ikke, men svetteperlene på pannen og det glatte svettebelegget på rattet gjorde etthvert svar unødvendig. Svein Breilund svingte bilen utpå asfaltveien. Han jobbet i et papirfirma.

Jimmi Mc Pint, som passasjeren het, var opprinnelig spansk, nå pensjonert **25** politibetjent. Navnet røper også hans skotske aner. Mc Pint og Breilund ble introdusert for hverandre for første gang i hageselskapet samme formiddag. Mc Pint fikk nå sitte på ned til byen.

Tre dager var gått, det var tidlig en søndags morgen. Breilund sov da telefonen ringte. Etter en stund strakk han ut armen og slo til vekkerklokka. Da våknet

30 han, løftet av røret med et snøft, og gryntet fram et "Hallo". Ved samtalens slutt var han atskillig mer våken.

Frank (app. 30)**1 Morderen***kriminalnovelle*

En sivil man gikk hjemm i fra arbeid. Han gikk bortover en skummel gate, mot han kom det en høy kraftig kar med svart frakk. Han ble litt nervøs men bare gikk imot ham. Han smilte og hilste til han. Med det samme han kom forbi, tok han en 5 isøks og hakka i "hue" på han som var på veg hjemm.

Eva (app. 31)**1 Alene hjemme!***Novellen*

Ser oppover den svingete veien, den veien som stanser ved det røde falleferdige huse, der nesten alle i den øde bygda har vært. Denne bygda har det alltid stille og 5 rolig aldri skjedd noe utenfor det røde huset. Det har eller ikke bod noen der på flere år etter at den gamle damen som bodde der ble drept mens hun sov. Siden dette har ingen vært inne i dette huset. Men en familie på tre kom flyttendes inn. Moren og faren og en liten tass på 9 år.

Karen

I hendene på lesere med erfaring med krimsjangeren fungerer overskriften som en grovmasket anvisning på hva som kommer: et mysterium/kriminell hending, en detektiv som tar saken, og løsning/avsløring.

Oppfølging av overskriften fanges opp i en kjede av nøkkelord - tekstens setting (1) - som starter med "Rrring", fortsetter med "detektiv B. Egon Larsen", "Hjelp,[...]", "kidnappet" og "Jeg kommer så fort jeg kan". Settingen holder høyt tempo og snakker egentlig fragmentarisk, men koherent i forhold til krimlesere og krimseere som kjenner igjen sjangerens "hurtig-til-saken-prinsipp" med telefonen som forbindelse mellom en hending i uteverdenen og detektiven. I tillegg er det i settingen plantet inn ytringer som på en måte demper tempoet. Slike ytringer er : "Telefonen ringer [...]" (l. 1), "I den andre enden [...]" (l. 3), "B. Egon Larsen heter [...]" (l. 6), og anføringen "sier dama og [...]" (l. 8). I forhold til det å komme fort til saken er dette redundant, men for krimlesere kjennes de igjen som inventar i sjangeren, ytringer med funksjon å være *kanskje* betydningsfulle. Gjenkjennelig for en krimleser er også detektivens reaksjonsmåte. I det spørrende "Hva" med anføringen "utbryter" betyr ikke bare "hva sa du", men det impliserer også en mistankens atmosfære som understøttes, mener jeg, i den tilsluttede tegningen der spørretegnet over detektivens hode antyder et mistankens "hva". Et interessant spor i innledningen er navnet "Lurveleven gata", et spor som assosieres med noe ualvorlig, og et spor som kanskje en erfaren leser vil sette i sammenheng med det (tilsynelatende) skrekkslagne, gråtende offeret.

De få innledningslinjene inneholder en rekke hendinger som hver for seg er hverdagslige. Det er krimkjennere som *best* vil kunne aktualisere enkelthen-tingene til et helhetlig scenario (jf. "kulturelle koder" nedenfor). Et mulig forbehold om det lett gjenkjennelige må en imidlertid ta i det allerede nevnte, svakt komiske navnet "Lurveleven-gata".

Carl

Overskriften "Handelen" anviser ikke spesifikt sjangeren krim eller grøsser.

Innledningen (1) presenteres i to fortellerperspektiv: (i) Utenfraperspektiv (autoral forteller, autoral synsvinkel): Interiør: (glorete) skrivebordslampe, klokka på skrivebordet, mye papir, penn, telefon (med rødt lys, flere linjer). Interiøret svarer til krimleserens skjema av detektivens ikke-intime, sparsomt utstyrte arbeidsrom. Person: "David var trett". "David hadde vært [...] forbereding, utarbeiding [...]". "Han ble trukket [...] løste røret". (ii) Subjektivt perspektiv (hendinger filtrert gjennom et opplevd sinn): "glorete skrivebords-lampa", "brente ubehagelig", timeviseren på "feil side", "Jævla", "glorifisering" (med referanse til annen krimlitteratur), "HA!", "Firmaet", "tortur", "strek-benk" [...] "glødejern", "skarpe lyden".

For en krimkjenner er denne innledningen gjenkjennelig *som* krimlitteratur, men gjenkjennelig på en annen måte enn Karens tekst ovenfor. Mens hennes tekst eksplisitt varsler en kriminell handling med en gang (kidnapping), bygger Carls opp en bakgrunn - en forventningsatmosfære - innen telefonen varsler et antatt feltoppdrag for etterforskeren. Men prinsippet for å etablere forståingsfellesskap mellom tekst og leser er det samme i Karens og Carls tekster - en rekke mer eller mindre hverdagslige hendinger eller "veier" legges. Det er *helst* krimkjennere som samordner disse "veiene" i en helhetlig infrastruktur og en tekstlig kontekst for teksten som følger (jf. "makroproposisjon", Vagle mfl. 1993:177f.).

Bernt

Overskriften "1 - En kriminalnovelle" er et eksplisitt signal for lese måte (sjanger), og impliserer altså krimkjenneren i leserollen. Bernt utstyrer sin fortelling med en breiere bakgrunn enn det Carl gjør, og en bakgrunn som tar i bruk flere virkemidler for en bestemt intensjon: å bygge opp forventning, hale ut spenning, og kanskje legge inn avsporende element. Å bygge opp forventning og hale ut spenning (klimaks) er ikke spesielt for krimlitteraturen. Når en skal vurdere om Bernts tekst kommuniserer med krimkjennere, må en derfor se på *måten* forventningen og uthalingen viser seg på.

"[...] vakker forsommerdag", "frodige landskapet", "idylliske bilde" er i konteksten her et kontrasterende virkemiddel, et varsel om noe ikke-idyllisk som eksplisitt innledes med "Det eneste forstyrrende element [...]" (l. 5), og utdypes i "bil", "støvsky", "god fart" (l. 5 - 7), og senere i replikken "Også denne heten da, Svein" (l. 20).

De knappe, presise personkarakteristikkene framstår gjenkjennelig sjablongaktige for lesere av trivillitteratur; merk for eksempel "bredskuldret og rank skikkelse, [...] karakteristisk ansikt med smale, skjeve øyne, [...]" (l. 12 - 13), og "uklanderlig dress og svarte, blankpussede sko"(l. 18 -19). Gjenkjennelig for en krimleser er nok også "pensjonert politibetjent" (l. 24 - 25). I den knappe karakteristikken av de to - sjåføren og politimannen - impliseres det sjangerrituelle fysiske styrke som kompletteres av "hjernen".

En så pass bredt anlagt bakgrunn er utvilsomt invitasjon til en våken krimleser: hvilke anvisninger er overflødige (redundante) eller avsporende element, og hvilke vil ha betydning som avslørende spor i en forventet oppklaringsprosess? Hvilken funksjon har for eksempel beretning om årstiden ("forsommerdag"), "frodige landskapet", den smale grusveien, den halve times kjøreturen, fru Hagtorps hageselskap, uklanderlig dress, varmen, jobb i et papirfirma, det nylige bekjentskapet, osv. Hvilken funksjon har "gamle fru Hagtorp" sitt hageselskap (l. 11, 15, 26) - er det et mistankens spor (frampek), eller en avledningsmanøver?

Om innledningen i Bernts tekst kan sies noe liknende som i en bokomtale fra Rivertonbiblioteket (nærmere kilde spesifisering er tapt) der det står at forfatteren leker katt og mus med leseren uten noen gang å lure ham eller henne.

Frank

Den doble overskriften "Morderen" og "kriminalnovelle" er i alle høve et signal som impliserer krimkjennere. "Kriminalnovelle" kan nok også, som nevnt ovenfor, være en (over)forsikring fra elev til lærer om svar på oppgaveteksten.

Den knappe, refererende, kjølig iakttakende innledningen - en in medias res-åpning (1) - er en type tekst som ber leseren gjøre mye av arbeidet (Eco sammenlikner tekster med en "doven maskin som ber leseren gjøre en del av dens arbeide", 1994:11). En erfaren leser vil lett aktualisere innledningen, spesielt med overskriften som kontekst. En gjenkjenner og kopler signalene "sivil mann" (underforstått: alminnelig), "skummel gate", og "høy kraftig kar" (det siste som motstykke til alminnelig). Videre er det relativt enkelt å realisere frampeket som ligger i koplingen "litt nervøs" og det adversative "men bare gikk". "Han smilte og hilste" kommuniserer til en erfaren leser noe forestående ikke-harmonisk (jf. den idylliske naturbeskrivelsen i Bernts tekst ovenfor). Den kriminelle handlingen kommer plutselig, og refereres i en kjensleløs stil. Dahl sier at detektivfortellingen ofte artikulere bestemte holdninger, og at det er disse som er bestemmende for hvilke lesergrupper som tiltrekkes av sjangeren (1978: 73). Holdningen i Franks tekst speiler omtrent følgende: "kom fort til saken", omtrent slik en ser begynnelsen på mange krimfilmer.

I forhold til korresponderende holdninger mellom tekst og leser skulle en kunne si at innledningen i Franks tekst impliserer den utålmodige krimkjenneren, og kan hende analytikerens som kjenner hendingen, men som vil være med-detektiv til oppklaringen.

Eva

Den doble overskriften "Alene hjemme !" (med utropstegn) og "Novellen" anviser ikke spesifikt krim eller grøss, men "alene" er i tekstsammenheng et signal som "ber om" en bestemt leseramme som kan samles i overbegrepene spenning/uhygge, overraskelse eller for eksempel løssluppenhet (moro). Overskriften legger ut en rammeforventning, kan en si, og vever til seg (impliserer) lesere av en bestemt type lettlest-litteratur. De 6 innledningslinjene impliserer helst forventninger som knytter seg til spenning. En kjenner signalene "falleferdig hus" og "øde bygda", og en erfaren leser vil lese inn sammenheng mellom disse signalene og de harmoniserende "alltid stille og rolig" og "aldri skjedd noe", og uhyggeselementet "drept mens hun sov" (kontrasterende virkemidler). Innledningen - relativt enkel i meningsstrukturen - forutsetter lesere som i det minste kan synkronisere delelement til et helhetlig mønster. Men selv når en aktualiserer dette mønsteret, er Evas tekst tematisk mindre forutsigbar enn Karens og Carls og Bernts, for disse tre impliserer utvetydig lese måten krim.

Om overskriftene og innledningene i dette vesle utvalget skole-krimfortellinger kan en sammenfattende si at selv om de impliserer konvensjonelle, krimlitterære mønstre, er de også nokså forskjellige fra hverandre. Dette må forstås slik at skriverne enten har ulikt repertoar av krimlitteraturerfaringer, eller at de har mange sams erfaringer, men velger ulike løysingsmåter. Skjønt velge? Skoleelever gjør neppe klarere individuelle valg enn det autoriserte krimfortellere gjør. Til sine fortellinger henter elevene fram lånegods som de setter inn i sin skrive-på-skolenkontekst. Mangfoldet i innledningen tyder på at denne sjangeren ikke er en typisk skoleinnlært sak, men en sjanger som er inspirert av en mediekultur (skrift- eller filmkultur) utenfor skolen.

Fire av de fem tekstene mobiliserer forventning om sjangeren krim, de legger med andre ord ut en plattform ("textual footing", Nystrand 1992:168) som impliserer krimkjennere i leserrollen. Det er denne typen leserimplikasjon Peters og Carlsen kaller å være "kulturelt hjemme" (*culturally at home*) i teksten (1989:106). Men innledningene impliserer ikke krimlesere som en homogen lesegruppe. Carls og enda tydeligere Bernts tekst impliserer mer intelligente og tålmodige lesere enn det Karens og Franks tekster gjør. Og med sin knappe, objektive, refererende stil impliserer Franks tekst en annen leserrolle enn det de andre tekstene gjør. I heltektanalysen blir det interessant å se hva elevene gjør med sine mediekrim-erfaringer: Tilpasser de tekstene tydelig til konvensjonene, utfordrer de eller bryter de spillereglene?

9. 3. 3 Heltekanalyse (tekstenes dominante "stemmer"):

Karen

Starten på Karens tekst impliserer, som sagt, krimkjennere i leserrollen. Imidlertid har jeg satt et svakt spørsmålstegn ved stedsnavnet "Lurveleven gata" når en leser det navnet sammen med tegningen og "en gråtende dame". Her vikles ut et bilde som kan hende utforder den "alvorlige" krimsjangeren.

Til et krimklassisk element hører den globale form- og temastrukturen som følger tredelingen: Et mysterium (1), detektiv som tar saken (2), etterforskning og "falsk" oppklaring (3), definitiv oppklaring (4), og oppløsning (*resolution*, se 11. 3). Den overordnede strukturen kan nyanseres i: en tilretteleggings- og uthalingssekvens (2), forhør (fra l. 21), etterforskning (fra l. 42), oppsporing og falsk pågripelse (l. 50 - 63), et overraskelsesmoment (l. 67-71), og endelig oppklaring (l. 72 - 75). Rituellet gjenkjennelig er selve oppklaringen som svarer både til krimsjangeren og til virkelighetens gjengse moralske oppfatning - den skyldige får sin straff.

Ikke-rituellet, men gjenkjennelig for sjangeren, er tospannet detektiv - hund, symbolet på den ensomme detektiven, og mann og hund som kompletterer hverandre. Detektiven og hunden behersker og styrer situasjonen med overlegen ro. "Så, så," (l. 8); "Jeg får vel se og begynne snart" (l. 21); "Jeg får vel gå ut [...]"(l. 32); "[...] og de tasser i vei"(l. 42 - 43). "Bravo Fido, roper Egon" (l. 48 - 49). "Egon sier at han må arrestere dem [...]"(l. 59 - 60). Supplerende til detektivens suverene ro er hundescenen (l. 34 - 42). Bare en gang, i en brøkdell av et sekund, overmanner situasjonen detektiven ("Hjelp", l. 68) før han igjen mestrer situasjonen, tenker raskt og løser gåten (l. 70 - 71).

Gjenkjennelig for sjangeren virker detektivens ordknappe forklaring som følger avsløringen (5). Denne sekvensen sier lite nok til at leseren kan være tenkende deltaker i *spillet* om holdbarheten i detektivens arbeid. En krimleser vil trolig oppfatte oppklarings-scenen som tekstens intellektuelle jobbscene, et tankemessig forsøk på å rekonstruere det som har skjedd. Teksten bare antyder, sier Eco, og ber deretter leseren fylle en hel serie hull (1994:11).

Det utfordrende til den mest vanlige krimsjangeren er element som artikulere noe svakt ualvorlig og svakt komisk. Fra innledningslinjene er allerede nevnt "Lurveleven gata", en slags ualvorlig "tone" som rører litt ved alvoret som ofte er i krimfortellinger. En ualvorlig, kan hende svakt komisk tone skimtes også i bildet av den gul/grønne Ladaen som fyker av sted, og i navnet Enkefrid (første gang nevnt i l. 17). En atmosfære av letthet eller ualvor ligger også i inferensen "tettsittende minikjole" - "mester i å skjekke damer", og i det nonchalante "Jeg får vel se og begynne snart, sier Egon etter en lang stund" (l. 21).

Utilslørt komisk - et bilde av naiv, overbevisende uskyld - er scenen der karene med finlandshetter blir fakkert (l. 50 - 63): "Hjelp, hjelp", hunden tar oss". "[...] kaster seg på kne", "[...] - æresord"[...]. "Ikke vi [...]". Komisk disproporsjonalt er det når detektiven "fikser" opp

ei lupe for om mulig å kunne studere det vi som lesere må oppfatte som spor (fotspor eller hjulspor?) på veien (l. 42). Den siste ualvorlige scenen - tragikomisk er vel rette betegnelsen - er scenen der Egon overraskes av en død mann (l. 67f.).

Den ikke-alvorlige tonen viser seg også i ordvalg. Teksten er et oppkomme av muntlighet, en kan kalle det en slags ungdomsspråklig estetikk. Det fører for langt å eksemplifisere alle muntliginspirerte enkeltord (ytringer), men jeg vil bare understreke at muntligheten "befolker" teksten med en helhetlig atmosfære som er medkonstituent for innholdet. Mye av muntligheten synes å være lån fra tegneseriespråk, og på et vis er det noe av tegneseriens ualvor som preger hele fortellingen. Tegneserieliknende er de mange svar-tiltale- og bydeordene: "Hjelp, kom fort", "Hva, utbryter B. Egon", "Så, så", Skiltet med "Stengt" på døra, "Hallo", "Jaha", "Tja", "Joda", "ja, nei forresten", "Hold opp!", "Slutt!", "Nei!", "Kom igjen, Fido", "Fido vent!", "Aha", "Bravo Fido", "Hjelp, hjelp", "æresord", "Ikke vi", "Kommer", "Hjelp". I tillegg kan nevnes: "Rrring.", "skjekke", "pladask", "møkkete", "fikser", "tasser".

Kan en nå nærme seg spørsmålet hvem det er som vil kjenne seg hjemme i teksten (være et "mentale hjem" for teksten, Anderson og Pearson 1984:255)? Det er ikke først og fremst den kresne, rasjonelt tenkende krimleser. Men det *er* krimkjennere som *best* kan realisere tekstens meningspotensiale, for det er med krimsjangeren som kontekst tekstens spesielle stemme kommer til syne. Den stemmen som snakker svakt komisk i en atmosfære av letthet og ualvor, en muntlig inspirert og dels tegneserieinspirert stemme, ovenfor kalt en ungdoms-språklig estetikk. Knytter en tekstens "snakke som" til et korresponderende "snakke med", impliserer denne teksten helst et ungdommelig lesepublikum som også har erfaring med krimsjangeren ("Ultimately, an utterance reflects not only the voice producing it but also the voices to which it is addressed", Wertsch 1991:53). At det *helst* er unge lesere som impliseres i leserrollen, betyr ikke at teksten ikke kommuniserer også med generelle krimkjennere, men forskjellen er at disse (det kan selvsagt også være lærerleser) kan komme til å aktualisere teksten på en annen måte, muligens som svak harselering over den "ekte" krimsjangeren.

Carl

Om innledningen i Carls tekst er konkludert (9. 3. 2) at den konstruerer en forventningsatmosfære som utvetydig impliserer krimkjennere i leserrollen. I fortsettelsen skal analysen gjelde tre samvirkende, tekstlige aspekt som alle har å gjøre med svar på anvisningene i innledningen, altså svar på hvem teksten *fortsetter* å snakke med. De tre aspektene gjelder handlingslinje, formstruktur og språk ("stil").

Den globale handlingslinjen innfrir forventningene til den som gjelder for krimlitteratur (og film-krim): Introduksjon (forventningsbakgrunn) (1), et oppdrag (sak) som

gjelder internasjonal våpensmugling, altså kriminalitet (2), strategi for oppklaring (“Kapittel II”), oppdraget utføres (med brutal, rå makt) (“Kapittel 3) og “Epilog” som knytter forbindelseslinjer til (2). Det rituelle spillet går opp, og allmennleserens rettferdighetssans er tilfredsstilt (jf. Karens tekst).

Den 60 linjer lange fortellingen har en svært tydelig - på grensen til overtydelig - formstruktur der sprang i tid markeres med nytt kapittel: Kapittel II, Kapittel 3, Epilog, SLUTT. Hvert hovedkapittel inneholder korte, koherente delstrukturer. Organisering i korte delsegment har en slags parallell i setnings-strukturen. Setningene artikulere en overordentlig streng ordøkonomisering. Direktereplykkene og det som fortelles kommer i korte, presise, dels saklig refererende, men samtidig suggestive setninger. Tekstens ordknappe, implisitte måte å kommunisere på “griper” leserne mentalt til å respondere på det teksten ikke eksplisitt sier (jf. Engelstad 1995:287f. som understreker krimlitteraturens evne til å lokke leserne med på avsløring av “hemmeligheter og skjulte mønstre”).

Det som eksplisitt sies er bare det mest nødvendige og virkningsfulle uttrykt med færrest mulig ord. På spørsmål om å ta et oppdrag før saken er kjent, er etterforskerens svar kun "Ja" (l. 21). Elementene pund, dollar, forandring av identitet refereres presist (l. 28 - 29), og underforstås som selvfølgelig og kjent. Telefonsamtalen mellom etterforsker og våpenlige tekstliggjøres følelsesløst og med færrest mulig ord: "-Ja ?" (telefonsvar), "-Våpen?" (spørsmål), "- Ja" (svar), "-Havna. Hall 3. Klokka 24.00. Klikk!" (bekreftelse) (l. 33 - 36). Om møtet mellom etterforsker og hjelpere fortelles ikke annet eksplisitt enn at "de fikk raskt på seg utstyret" (l. 41 - 42).

Et sted (i første kapittel) bryter teksten spillereglene om språkøkonomi, det er scenen som forklarer "saken" (l. 21 - 26). Disse fire linjene med den hoggende, presise, nærmest monotone stilen er en oppvisning i atmosfæreskapende stil gjennom gjentakelser. Våpen gjentas fem ganger, og navnet Edinburgh tre. Repetisjonene impliserer den suggestive lesemåten som allerede er nevnt.

Kapittel 3 - actions scenen - skildres relativt sett detaljert, men det er ikke denne ytre maktscenen som tilfredsstiller den drevne krimleser. Denne fanges først og fremst av den ordknappe stilen, nærmere bestemt alle de usagte følelsene og den spente atmosfæren som ligger bakenfor det som eksplisitt sies (se mer neden-for om dette).

Dialogen mellom det som skrives og det som ikke skrives i tekstens “snakke som” er et gjennomført, litterært grep i fortellingen. En kan vikle ut mer av denne stemmen og bruke som referanse til hvem teksten “snakker med”.

Heissenbüttel (1978) skriver om krimfortellingens "svarte flekk" som betyr hendelse(r) som skjer og som ingen har vært vitne til (s. 56). Den "svarte flekk" i Carls fortelling er i tekstens l. 49 der Taggarts falske identitet er avslørt. Avsløringen tvinger leseren tilbake til tekstens "David la røret sakte ned, [...]" (l. 37) og til spørsmålet: Vet etterforskeren på dette

tidspunktet at han er avslørt? En erfaren krimleser og krimseer (f. eks. kjenner av Bond-filmer) vil gjette at våpensmuglerne ikke har latt seg lure av heltens falske identitet. Avsløringen av etterforskerens identitetsforfalskning i l. 49 kommer altså ikke uventet. Men spenningen er likevel til stede i handlingen, for *måten* oppgjøret og slutten kommer på er ikke kjent (jf. Dahl som poengterer at hver ny detektivfortelling bør være en variasjon over et kjent mønster, 1978:66f.).

To teksteksempler til skal vise hvordan teksten forutsetter lesere med rimelig god leseerfaring, spesifikt med krimlitteratur. Første eksemplet er Davids reaksjon etter telefonsamtalen l. 33 - 37. "David la røret *sakte ned*, [...]" (min uth.). Saken gjelder her innholdet i beskrivelsen "sakte": er "sakte"-bevegelsen mistankens eller visshetens og besluttsomhetens bevegelse? Det andre eksemplet er tekstens "Epilog". Kan hende er det helst lesere som kjenner politi- og detektivmiljøet fra innsiden, den yrkesmessige prestisjen, avansementet, det sosiale hierarkiet, osv., som helst kan aktualisere innholdet i epilogen, og kople slutten "Sir David" (l. 60) med "Sir Richard [...] Davids overordnede" (l. 15), og "Ian hatet papirarbeid" (l. 56) med Davids kjensleutbrudd "Jævla papir-arbeid" (l. 4).

Samspeillet mellom det eksplisitte og det implisitte er i teksten et litterært grep som er aktualiserbart i møte med mer eller mindre erfarne krimlesere. Teksten impliserer lesere som har liknende medierte krimferinger, og som kan "snakke med" tekstens implisitte kommunikasjon slik fortelleren i teksten gjør.

Det er særskilt grunn til å bemerke med hvilken selvfølgelighet fortelleren viser seg fram i rollen som seriøs og velinformert krimforteller, og med spennvidde fra internasjonal, illegal virksomhet til de minste detaljer en kan gjenkjenne fra krimsjangeren, for eksempel: Desmond Bagley og Allistair Maclean; militær etterretning (1); automatiske våpen av tysk kvalitet; Edinburgh (2); Lommeboka [...] fra Cartier; "Hilton *****"(kap. II); 611-geværet fra Heckler Koch (kap. 3). Seriøs forteller gjør brudd på forteller-perspektivet i den handlingsmettede scenen (l. 47 - 54) der 3. person-fortelleren plutselig opptrer som jeg-forteller og involvert i handlingen.

Ovenfor pekte jeg på at Karen gav sin tekst et "ansikt", en stil som virket litt fornyende på sjangeren. Carls tekst har også særpreg, men på en annen måte enn Karens. Carls tekst likner mest en spionfilm, for eksempel en skisse for en Bond-film, og impliserer lesere som kjenner det mediet og den sjangeren: "[...] an utterance comes into contact with the *counter word* of those who hear it"(Wert-sch 1991:53).

Bernt

Om innledningssekvensen, som utgjør mer enn 1/3 av hele teksten, er konklusjonen (9. 3. 2) at den leker gjemsel ("*adaptive and oppositional elements*", Mc Cormick 1994:52) med leseren, den impliserer med andre ord en våken krimleser.

“Telefonen ringte” (l. 28 - 29) er en klassisk ansats til krimfortellingens globale handlingssekvens som i fortsettelsen er: Det krimklassiske mord uten vitner (2) , to i forveien introduserte etterforskere (2), etterforskning og oppklaring (3), og med en innlagt forhastet og for krimsjangeren velkjent nesten-arrestasjon (l. 62), endelig oppklaring (l. 70f.) og “oppløsning” (4) (jf. *resolution*, avh. 11. 3). Det er tydelig likhet mellom denne globale strukturen og den i Karens tekst ovenfor.

Etterforskningen følger et kjent mønster for krimfortellinger eller krimfilmer der to parter konkurrerer om oppklaringen, det offentlige politiet mot to hobbyetterforskere. Politi (de offisielle ekspertene) og hobbyetterforskere (amatørene) gjenkjennes i mønsteret dum versus smart, motsetninger som kompletterer hverandre. Politiet vet (trolig) mest (l. 58), men tenker minst, de konkluderer feil, men reddes fra feilgrepet i siste øyeblikk av sine konkurrerende amatører (l. 62 -63). Et liknende komplementært mønster kjenner en igjen i rollene til amatør etterforskerne: Breilund fysisk sterk (l. 12 - 13, 70 - 73), og kompanjongen som gjør hjernearbeidet (l. 62 - 63).

Teksten inviterer til lesemåten “leser som med-detektiv”, det vil si at leserne en stund sitter inne med like mye/like lite viten som politiet og privatetterforskerne (l. 49 - 51, og l. 56 - 61), og tilbys mulighet til å være på samme refleksjonsnivå eller over. I dataene teksten gir vil en krimkjenner kjenne igjen et nærmest klassisk bilde av en mistenkt som bare politiet er naiv nok til å erklære som skyldig, og en mistenkelig som har vanntett alibi, men som likevel *kan* være skyldig, og som senere viser seg å *være* skyldig (l. 59 - 61, 74 - 75).

Oppklaringsscenen (l. 63 - 73) - rettferdighet gjenopprettes - er actionpreget og filminspirert (jf. Carls tekst ovenfor). Mønstergyldig gjenkjennelig, særlig fra TV-krim, er den knappe, bakenforliggende forklaringen i sluttsekvensen.

Bak denne teksten fornemmer vi en dreven krimkjenner. Den korte teksten impliserer en rekke forventninger en har til krimsjangeren. På liknende måte som Carls tekst forutsetter også Bernts sterkt engasjement i form av meddiktning - den impliserer altså lesere som kan kommunisere med implisitt informasjon.

Utvetydig underforstår teksten leserammen for krimlitteratur, og impliserer krimkjennere i leserrollen. Det betyr ikke at elevteksten er feilfri, mellom annet kan en peke på noen små, referensielle uklarheter (“en annen fyr”, l. 57, “alle”, l. 63), men uklarhetene fordunkler ikke lesers forståelse.

I selve avsløringsprosessen mener jeg teksten bryter litt med konvensjonene og forventningene. McPint har den riktige løsningen (l. 62 - 63) uten at leserne har hatt *den minste mulighet* til å følge spor den pensjonerte politimannen må ha fulgt. Her etterlater teksten seg altså et *for* stort tomt rom, den sier for lite. Motsvarende til det å si for lite er den relativt lange introduksjons-sekvensen (l. 1 - 30) der det kanskje sies for mye. En ser ikke tydelig nok om den relativt detaljerte landlige scenen, de dårlige veiene og Hagtorps

hageselskap har relevans for det senere mordet. Motsvarende legges ut "spor" som *har* tydelig relevans til noe som følger senere. For eksempel gjenkjennes McPints uklanderlige påkledning (l. 18- 19) i "like korrekt antrukket som alltid. Tross tidspunktet!" (l. 35 - 36), og karakteristikkene (i innledningen) av etterforskerne kjennes igjen i rollene de to spiller i etterforskningen (l. 62 - 63, l. 70 - 73 og l. 76 -77).

Oppsummerende kan sies at Bernts tekst har en litt mindre konsistent meningsstruktur enn for eksempel Carls (ovenfor), og intrigen i Bernts er ikke på samme måte utfordrende inviterende som den i Carls. Konklusjonen er at Bernts tekst impliserer en litt mindre intellektuelt anlagt krimkjenner enn det Carls tekst gjør.

Frank

Om innledningen i Franks tekst er konklusjonen (ovenfor) at den "impliserer den utålmodige krimkjenneren som vil ha med en gang: hva hendte? I fortsettelsen likner tekstens globale handlings-struktur på den i Bernts tekst: Mord (uten andre vitner enn fortelleren og leseren) (1), oppbrudd av politi og en navngitt 2. betjent som tar saken (2), etterforskning og oppklaring/forbryteren facket (3), og en dels ikke-tilpasset slutt (4). Teksten har altså et velkjent mønster for krimsjangeren. Teksten refererer, kronologisk ordnet, det viktigste som skjer i en etterforsknings sak, og inviterer ikke lesere til å være medforskere, slik for eksempel både Karens og Carls og Bernts tekster gjør. Eventuell spenning eller intellektuelt engasjement ligger i *om* eller *hvordan* etterforskeren klarer saken. Som prinsipp er ikke dette noen uvanlig måte å invitere til engasjement på i bok- eller filmkrimsjangeren. Teksten innfrir med andre ord, generelt sett, en av flere mulige forventninger krimkjennere har til etterforskningsstrategi: "Han (etterforskeren) snakket med doktoren" (l. 11), "gikk til museum" (l. 12), dro til en butikk og fikk navnet på kjøpere av en bestemt gjenstand (l. 18 - 19), forhørte én mistenkt (l. 25 - 30), la ut felle for mistenkt nr. 2 (l. 33 - 38).

Nico som etterforskertype "stemmer" for en krimleser: alderen ("en måned til pensjonen") og midlertidig eller permanent aleinetilværelse (kone som ligger på sykehus) er kjente trekk. Som etterforsker står han fram som rasjonell, grundig og systematisk, og det er skriverens språklige uferdighet (ortografiske mangler og koherensmangler) som nå og da kan komme til å skygge litt for etterforskerens egenskaper. Dernest - når spenningen så å si rykker innpå fortelleren - blir det personlige engasjementet så sterkt at utenfra-fortellerperspektivet sprekker (jf. liknende i Carls tekst), og i etterforskerens rolle opptrer det fortellende "jeg". "Jeg"-fortelleren opptrer involvert i handlingen første gang i undersøkelsesfasen (l. 23), og senere veksler etterforskningsrollen mellom den egentlige etterforskeren Nico og "jeg" i l. 32, 33, 37, 38 og i finalen, l. 40f. Det er "jeg" som fanger forbryteren og tar ham til stasjonen, mens etterforskeren trer inn igjen sist i fortellingen og nevnes i rollen som pensjonist innen "jeg", "vi" og "de" veksler i rollene der fortellingen slutter.

Oppsummerende kan en si at teksten forholder seg til krimsjangerens overordnede mønstre. Det betyr, at til tross for åpenbare språkmangler, særlig i mikrostrukturen (ortografi, referentkopling, setningskopling, forveksling 3. person og 1. personforteller), anviser teksten lesemåten for krimsjangeren, og impliserer altså lesere med erfaring fra den sjangeren.

La oss reflektere nærmere over det vi kan kalle disharmoni mellom den globale sjangerstrukturen og utfylling av den samme strukturen (tekstens lokale nivå). Mestring/ikkestring i forhold til tekstens globale og lokale nivå er et fenomen språkforsker Evensen (1997a) trekker inn i barns språkutvikling. Han mener at utviklingen går fra (relativ) mestring av globale strukturer til mestring av lokale (mikrostrukturer). Evensen begrunner sitt standpunkt med referanse til en *mega-longitudinell* kasusstudie. Evensen skriver samme sted: "Jeg har tidligere observert i studier av eldre barns skriving i skolen at såkalte *superstrukturelle* kategorier opptrer i kime før de fylles med språklig innhold på noen systematisk måte. F. eks. opptrer avsnittsannonsering og andre former for avsnittsinramming før det innholdsmessige avsnittet opptrer [...]" (s. 165).

Jeg refererer Evensen siden Franks tekst synliggjør noe liknende som det Evensen postulerer, nemlig at skrivere mestrer bedre globale strukturer enn mikrostrukturer (ortografi, setningsbinding, tegnsetting, o.l.). Jeg har vist til liknende eksempler i analysekapitler lenger framme: Evas brevttekst (kap. 5), Gunnars intervjuetekst (kap. 6) og Franks fortelling (kap. 8 og 10) (se om dette i kap. 12). Fellesnevner for disse elevene er at de er vurdert formelt som *svake* skrivere.

Om forhold til lærerleser kan en konkludere at Franks tekst *ikke* svarer til forventninger lærer (som formell evaluator) har til språkferdigheter for en 8. klasseelev, teksten hans impliserer med andre ord ikke lærerleser. Kanskje er det slik, men relasjonen tekst - lærerleser har i det minste en side til. La oss for eksempel kople selve den fysiske teksten til et tekst - i - kontekstperspektiv, her inkorporert lærers bilde av elevens skrivestatus, og elevens forestilling av lærers forestilling av ham (Frank) som skriver. Med Franks formelle skriveferdighet (svak elev) som kontekst er det i forhold til lærers forventning teksten kommuniserer mest adekvat. I elevs og lærers felles, sosiale virkelighet er det sammenfall mellom deres tolkningsrammer. Fra lærerlesers perspektiv snakker teksten *som* Frank, og fra elevens perspektiv er teksten bekreftelse på det han tror lærer *forventer*. Som bærer av dette dobbeltsidige perspektivet faller implisitt leser sammen med både faktisk skriver og faktisk leser.

Eva

Om overskrift og innledning er konkludert (9. 3. 2) at det er signal som mobiliserer forventning om det en kan kalle "littlest-litteratur", spesifikt spenning eller uhygge. Zoomingen av fortellers perspektiv - fra det upersonlige "veien", "huse", "bygda" til det nærmere "huset" og en familie på tre som flyttet inn (1) - fortsetter i en påfølgende sekvens

med personspesifikasjon: en 9 år gammel gutt, Nils, og en navngitt nabo (l. 9- 10). Fra og med l. 9 struktureres fortellingen i to handlingssekvenser, (2) og (3): Sekvens (2) er 9-åringen som ser på “ekle filmer”, og “krigsfilm” som beskrives med et uhyrlig innhold. Mange lesere vil kjenne igjen sammenhengen mellom filmseersekvensene og overskriften “Alene hjemme!”. Sekvens (3) er 9-åringen som er alene hjemme og opplever de mest uhyrlige og absurde ting. Med denne siste alene-hjemmescenen som kontekst for den første, fungerer den første nærmest som en “oppvarming” til den siste som peker seg ut som tekstens fokus.

Scenariet i (3) som vikler ut et barns møte med “grønt slim”, speilene som “viske til hverandre”, møte med et gjenferd, speilet med døde mennesker med "kniver i ryggen alle sammen", og til sist barnet selv med “kniven gjennom magen” og "det grønne slimet låg og fløt over hans død" er en absurdscene og konstruerer leserammen for grøsser. Eller rettere er det å si det slik: teksten *forventer* (impliserer) en respons som hører til teksttypen grøsser.

Men *hvem* er det som mest sannsynlig eller muligens “lar seg grøsse” av dette scenariet? Nærmest et svar tror jeg en kommer gjennom tekstens “snakke som”. Teksten bærer tydelige lån fra et annet medium - filmen. Motivet med et barn i hovedrollen, ofte alene i litt kaotiske familieforhold, og utsatt for mange hendelser synes å være lån fra de amerikansk-produserte alene-hjemmefilmene “2”, “2” og “3” fra 80-tallet. Absurdscenene ellers kan være lån fra for eksempel filmene “Gremlins” eller helst “Ghost Busters”. Men en skoleelev - en uferdig skriver - får ikke til å gjøre om grøss på film til grøss i skreven tekst. Enkelt sagt er virkemidlene i Evas tekst alt for åpent voldelige og uhyrlige til å implisere responsen *grøss* (skrekk og frykt). Men en må likevel kunne tenke seg at teksten, framført som opplesning i en bestemt atmosfære, kan vekke skrekk eller grøss-fornemmelser med barn i lytterrollen.

Formelt impliserer altså teksten lese måten grøss, men ikke reelt. Dermed kan en konkludere med at den fungerer best som uferdig skoleskriving, og impliserer helst lærer i leserrollen (jf. liknende om Franks tekst ovenfor). Til de tekstlige signalene legger læreren som kontekst sin viten om Evas skriveferdighet, og forhandler om tekstens mening med denne konteksten som referanse.

9.4 Sammendrag

På liknende måte som eventyrsjangeren er også krimsjangeren, i alle høve slik vi forventer den i skoleskriving, en ritualisert sjanger. Sentrale, leserimpliserende signal i denne sjangeren er slike som kan knyttes til begrepsparene likne på - ikke likne på (jf. *sammenlikning* som analytisk grep, 4. 5. 7).

9. 4. 1 Leserimpliserende signal:

Metasignal (4. 5. 1)

To tekster (app. 29 og 31) legger igjen ekstrasingnal i overskriften (overtydighets-signal til lærer). Liknende funksjon har også “SLUTT” i Carls tekst (app. 28).

Sjangerguiding (4. 5. 2)

Tre av fem overskrifter anviser utvetydig sjanger (app. 27, 29 og 30), mens to overskrifter (app. 28 og 31) har sjangerguidende funksjon bare i forhold til lærerleser.

Sjangersignal - rituelle mønstre - ekspanderer nærmest mønsterlydig i innledningene og i heltekstene i Karens, Carls, Bernts og Franks tekster. Innledningen på Evas tekst er mindre sjangerspesifikk enn de fire andres, men den antyder lesemåten spenning/uhygge, med andre ord grøsser.

I heltekstene kjenner en igjen rituelle krimsjangersignal i ordvalg og koplinger mellom ord og ordgrupper (inferenser), og i globale form- og temastrukturer (jf. implisitt kommunikasjon, avh. 4. 5. 5). Karens tekst (app. 27) utvider den klassiske krimrammen til det en kan kalle komikrim.

Evas grøssertekst skiller seg ut fra de tre andre som ikke-rituell. Men teksten hennes sender ut signal som vil være gjenkjennelige for brukere av et annet medium enn skreven tekst - nemlig filmbrukere. Absurdscenene vitner om lån fra spesielle filmsjangrer (jf. Franks tekst i kap. 10).

Sjangerguidende signal kunne ha vært spesifisert i kategorier som “Overordnet stil” (“stemme”) og “Ellipse”, men det ville på det nærmeste bli en repetisjon av LIS som nå inngår i kategorien sjangerguiding.

9. 4. 2 Tekstenes “snakke som”:

Ser en bort fra Evas grøsserinspirerte tekst (app. 31), snakker de fire andre tekstene utvetydig som krimforfattere (jeg ser da bort fra de formelle språkmanglene i Franks tekst). Med jobbetiden elevene har hatt til disposisjon, og uten veiledning underveis snakker (selvsagt) tekstene også som *uferdige* forfattere. Mest individuelt (personlig tone), og med positivt fortegn snakker Karens komitekst. Individuell stemme har også Evas grøssertekst, en kaotisk-liknende, delvis uryddig og vel også høyst uferdig stemme kan en si. Mest uferdig, formalspråklig sett, snakker Franks tekst. Carls tekst er den som snakker mest utfordrende og kan hende mest krim-profesjonelt.

Carl og Bernt er flinke elever, og har såvel sjangerregister som formal-språklig register å spille på. Sjangerregister har også Frank og Karen, begge såkalte svake skrivere. I tillegg har

Karen et register for komikk, mens Frank mangler relativt mye på registeret for formalspråklig ferdighet.

9. 4. 3 Tekstens “snakke med”:

Utvilsomt svarer Karens, Carls og Bernts tekster til rituelle mønstre i den etablerte krimsjangeren. Tekstene impliserer lesemåten for krimlitteratur, og impliserer med andre ord krimkjennere (herunder også lærerleser må en anta). Bildet av leserimplikasjon kan nyanseres: Carls og Bernts tekster ber om mer intelligente krimkjennere enn for eksempel Karens og Franks. Karens tekst skiller seg imidlertid ut fra de fire andre med sin humor som kan hende impliserer svak ironi. Evas tekst impliserer helst lesere som aktualiserer teksten med spesielle filmsjangerskjema (skrekkhumor for ungdom) som kontekst.

Om de formalspråklig sett uferdige tekstene til Frank og Eva har jeg antydnet at de svarer ikke til forventningene om “god” skoleskriving, og impliserer altså ikke lærerleser. Men dette tekst - leserbildet har jeg også vinklet fra et annet perspektiv. Kan hende er nettopp deres tekster forutsigbare svar på lærerrollens forventning til Frank og Eva, etter som de begge er pre-programmerte som “svake” skrivere. Deres tekster fungerer altså best i rammen eller konteksten *svake skrivere*, og det er helst lærer som kan aktualisere tekstene i den konteksten.

A bad book, then, is a book in whose mock reader we discover a person we refuse to become, a mask we refuse to put on, a role we will not play (Gibson 1980).

KAPITTEL 10

1. KAPITTEL I BOK

Tekster, juleentamen 9. klasse

Oppgavetekst (app. 6)

FØRSTE KAPITTEL

Vinden hadde lagt seg, og sola stod lavt da båten gled inn i vika og med en svak, skrapende lyd fikk kontakt med sandstranda...

Hvilken bok begynner slik? Ingen!

Men disse linjene kunne være begynnelsen på en bok.

De kunne være begynnelsen på den boka du vil skrive.

Hva skulle den handle om? Hvem skulle være med?

Skriv det første kapitlet i "din" bok.

Du kan gjerne bruke denne innledningen, men du kan også lage din egen.

Overskrift: FØRSTE KAPITTEL

Tekstleverandørene er:

Inge (app. 32), Aina (app. 33), Jon (app. 34), Frank (app. 35), Liv (app. 36), Carl (app. 37).

10.1 Oppgavetekst og skrivekontrakt

Når seks av de tolv tekstleverandørene skriver bokkapittel fra et oppgavesett med syv oppgaver, indikerer det at bokkapittel har vært en ålreit oppgave. Ser en bort fra hovedpekeren FØRSTE KAPITTEL, tilbyr oppgaveteksten relativt stor frihet. Om igangsetteren “Vinden hadde [...]” sier oppgaveteksten eksplisitt at den kan erstattes med egen begynnelse. Liknende

henvendelse om skrivefrihet og et slags tilbud om personlig eierforhold til besvarelsen ligger i det uthevede *din* i "Skriv det første kapitlet i *din* bok".

Oppgaveteksten vikler ut samforståtte signal (mellom elev og lærer) på to ulike nivå - et generelt og et spesifikt. På det generelle nivået fungerer betegnelsen FØRSTE KAPITTEL regulerende på en global formstruktur der første kapittel skal innpasses i en helhet - underforstått i en helhet av flere påfølgende kapitler. Men innpassning berører også tema. Det mest maktpåliggende i et første-kapittel er at handlingen ikke må oppfattes som avsluttet, slutten må etterlate seg et "tomt rom", det Iser kaller *elements of indeterminacy* (1974:283).

Et spesifikt nivå gjelder igangsetteren. *Vinden hadde lagt seg, og sola stod lavt da båten gled inn i vika og med en svak, skrapende lyd fikk kontakt med sandstranda...* skisserer motiv, og motivet kan også være ansats til tema. I igangsetteren kan også ligge en invitasjon i den språklige drakten, i "stilen" ("stil", se note i avh. 1. 3). Motivet presenteres og rammes inn i en naturstem-ning (se "vinden", "sola", "vika", "sandstranda", det metaforiske "lagt seg", "stod lavt", bevegelsesverbet "gled", og beskrivermåten "svak, skrapende"). Så tydelig poetisk er denne stilen at en må anta den påvirker (modellerer) elevene i måten de selv kommer til å uttrykke seg på (synkronisering av stil). Men den prefabri-kerte innledningen er ikke slik at den regulerer stramt hvordan fortsettelsen skal være. Retttest er det å si at igangsetteren angir rammebetingelser, altså både muligheter og begrensninger.

10.2 Skrivning og skriveforbilder?

Det er sannsynlig at elevene som skriver bokkapitlet kjenner igjen igangsetteren som noe de selv har hatt leseerfaringer med. Sollis ungdomsbøker om steinalderfolket (*Under helleren* og *Høvdingen Varg*) har mange korte innslag av naturskildring, og ofte i innledning på kapitler. Det samme gjelder for den norske "Robinson-versjonen", ungdoms- og eventyrboka *Håkon Håkonsen* (Jonsson), for eksempel fra innledningen, kap. 11: "[...] kritthvit strand kantet med steiner og knekte palmetrær. [...] Da han forvirret stirra utover sjøen så han hvordan himmel og hav fløt i ett, [...]".

Med den generelle kunnskap vi har om unge tenåringers lesevaner, er det god grunn til å anta at elevenes boktekster har hentet mye inspirasjon fra lese-erfaringer. Fem av de seks bokskriverne er "flinke" elever (3. 4), og vi vet at disse leser mer bøker enn det "svake" elever gjør. Generelt leser jenter mer bøker enn gutter. Vaage (1998): *Norsk mediebarometer 1997* viser at 25 - 30% av yngre tenåringler jevnlig leser bøker/noveller, og jenter leser mer enn gutter (tallene er fra tidsrommet 1991 - 97) (jf. fra Hanssons leseundersøkelse, avh. 9. 1).

Om romanen som sjanger sier Bakhtin (1991:125 - 48) at dens sjangerskjelett fremdeles er langt fra stivnet, og vi er ennå ikke i stand til å forutse alle dens plas-tiske muligheter. Bakhtin hevder at mens mange epokers sjangrer inngår i en helhet av "fullt utviklet og definerte

generiske trekk", så tar ikke romanen del i denne "sjangerharmonien" som han kaller det. Boksjangeren, med alle de løysingsmuligheter de ifølge Bakhtin åpner for, skiller seg fra analysekapitlene foran der teksttypene har vært relativt lett å klassifisere *som* teksttyper. Med de muligheter boksjangeren gir for individuelle løysingsmåter (det kan også gjelde første-kapitlet), er det desto mer interessant å studere hva de seks elevene *gjør* med erfaringer de må ha hatt med denne sjangeren. Hvilke spor eller signal legger de igjen i tekstene? Og - hvilke signaler er relevante i betydningen å ha leserimpliserende funksjon?

10.3 Analyse

10.3.1 Overskrift:

Til forskjell fra analysekapitlene foran er tolkning av overskriftene i bokkapitlene nesten fraværende, etter som disse er forhåndsadvist til å hete FØRSTE KAPITTEL. Et lite avvik fra den prekonstruerte overskriften gjelder Ainas (app. 33) og Livs (app. 36) tekster som har øverst OPPGAVE 5 og Oppgave 5. Dette må tolkes som et skolerituelt metasignal, en overforsikring fra elev til lærer om at "jeg svarer på oppgave 5" (jf. "inter-instrumentell funksjon", 5.2.1)

10.3.2 Innledning:

Innledning er i disse tekstene betegnelsen på de 5 - 10 linjene som følger umiddelbart etter den prefabrikerte igangsetteren. Motivet for å velge ut en "innledning" som kommer etter den egentlige, er å analysere korrespondansen mellom denne og det som følger like etter. Dette har noe med tekstens indre konsistens å gjøre, og noe med *måten* teksten ber om å bli lest på ("footing - common ground with readers from which the author sallies forth with his main points", Nystrand 1986:100).

Inge (app. 32)

Første kapittel

Vinden hadde lagt seg, og sola stod lavt da båten gled inn i vika og med en svak, skrapende lyd fikk kontakt med sandstranden.

1 *Jeg dro fram sverdet mitt og så over det for siste gang. Så hoppet jeg overbord. Den klare, glitrende vannflaten brast som et speil da føttene mine boret seg gjennom den. Vannet rakk meg til knes. Jeg vasset rolig innover mot stranden, der talte Håkon Jarl til oss.*

5 *"Menn, siden dette er det siste strandhogget vil jeg at det skal gjøres vel." Mennene jublet og Håkon Jarl førte an i spissen med sverdet i hånd.*

Aina (app. 33)OPPGAVE 5.

Første kapittel

Vinden hadde lagt seg, og sola stod lavt da båten gled inn i vika og med en svak, skrapende lyd fikk kontakt med sandstranda.

1 *Tåka og disen hadde lettet. Jeg kunne se en frodig, grønn slette under de stupbratte fjellene som knuget seg sammen opp mot himmelen. De tre søstrene mine lå utmattede i baugen. Til og med mor hadde sovnet av utmattelse. Jeg visste at vi måtte komme oss i land så fort som mulig. Vi kunne ikke drive rundt **5** på havet lenger. Jeg hadde sett solen gå ned i vest, stå opp igjen i horisonten i øst, og nå var den begynt å helle for annen gang. Jeg satt i båten i halvsøyne. Jeg hadde ansvaret for de tre småsøstrene mine, og nå som jeg var i mitt 15. år og eneste gutt, hadde jeg også ansvaret for mor.*

Jon (app. 34)

Første kapittel

Vinden hadde lagt seg, og sola stod lavt **på himmelen** da båten gled inn i vika og med en svak, skrapende lyd fikk kontakt med sandstranda.

1 *Det gikk hull i livbåten da den traff en stor stein i vannet. Alle sov da den traff steinen, men da det lille smellet fra båten kom, våkna alle sammen. Vi var forskrekka alle sammen da vi så den lange sandstranda. Skogen var full av eksotiske planter og trær, ble vi enda mer forskrekka enn det vi var fra før. Vi **5** delte oss opp i tre grupper for å granske det som vi trodde var ei øy eller et land. Jeg og to andre gikk østover, mens de to andre gruppene gikk henholdsvis nord- og sørover. Vi gikk i flere timer, men fant aldri noen by eller lignende.*

Frank (app. 35)

Første kapittel

Vinden hadde lagt seg, og sola stod lavt da båten gled inn i vika og med en svak, skrapende lyd fikk kontakt med sandstranda.

1 *Gunnar vokna det var bare han og Rolf i Liv båten. Gunnar vekte Rolf, så gikk de i land. Rolf sa de var heldige for de var de eneste overlevende i gjenn etter skipe sank.*

*De viste ikke hvor de var, men de var sikre på at de var på en øy. De dro båten **5** inn og gikk litt innover de kunne ikke gå så veldig langt med det første for da tulla de seg bare bort. Det var tett med palmetrær og busker.*

Liv (app. 36)

Oppgave 5

Første kapittel

Vinden hadde lagt seg, og sola stod lavt **på himm** da båten gled inn i vika med en svak, skrapende lyd fikk kontakt med sandstranda.

1 *De to jentene steg i land, de hadde vært ute på vannet hele kvelden, enda de visste at snøen bare så vidt hadde smeltet, og at vannet var farlig kaldt. Jo, vinden hadde stilnet, nå lå vannet der som et speil, over stod sola som ei bleikgyllen kule, i ferd med å forsvinne under vannflata. Himmelen hadde et*
5 *røddlig skjær som vitnet om at det var mai, at det var vår.*

Carl (app. 37)

Første kapittel

Vinden hadde lagt seg, og sola stod lavt da båten gled inn i vika og med en svak, skrapende lyd fikk kontakt med sandstranda.

1 *Vannet var et blikkstilte speil av den blå himmelen over, bare spjæret av dønninger etter båten. En ny forstyrrelse av vannspeilet idet en ørret vaka der ute.*

Einar sto og stirra utover innsjøen en stund før han dro båten lenger opp på stranda. Han hadde ikke tid til å stå og stirre slik utover vannet. Det var fortsatt 5to soltimer med brukbart lys igjen, og i et land med så kort sommer lærte man seg å bruke lyset. Han hadde fortsatt ikke mat og ved nok til hele vinteren. Den kalde årstiden virket veldig fjern nå i juni, men Einar hadde lært å respektere den etter at han slapp opp for ved midtvinters, og måtte gå de 5 milene til nærmeste nabo og bli resten av vinteren der.

Inge

Innledningen vekker assosiasjoner til våre hjemlige kongesagaer: sverd, navnet Håkon Jarl og talemåten denne bruker, og "strandhogg" legger ut forventning om temaet vikingetokt. Det er likevel ikke bildet fra de klassiske sagafortellingene som er mest framtrepende i åpningen, men den historisk inspirerte ungdoms-litteraturen. Ovenfor, i 10. 1, er nevnt Robinsonade-versjonen *Håkon Håkonsen* og naturskildringene der. "Tonen" i Inges tekst - en kan sikkert kalle det en lånt stemme - likner på tonen i den nevnte ungdomsboka, og liknende tone kjenner en igjen i de historisk inspirerte ungdomsbøkene til Hauger, for eksempel *Det kom et skip til Bjørgvin i 1349*, *Sigurd Drakedreperen* og *Sagaen om Håkon og Kristin*.

Fortellerperspektivet - jeg-forteller - kjenner en igjen i for eksempel Røsholdts ungdomsbok *Kongespillet*.

Det fortellende jeg er aktiv deltaker i hendingen som fortelles, og presenterer seg selv nærmest i en sentral rolle - kan hende helterolle som kan fungere som identifikasjonsobjekt for unge lesere (rollekomplementaritet, 4. 5. 8). Fortellemåten er dels objektiv refererende (gjengir direkte tale), dels subjektiv og stemningsskapende. Bildet "Den klare, glitrende vannflaten brast som et speil" er filtrert gjennom forteller-jegets opplevde sinn, og likner på stemmen i igangsetteren.

Oppsummerende kan en slå fast at innledningen synes å være inspirert av en ungdomslesekultur. Allerede er nevnt bøker av forfatterne Jonsson, Solli, Hauger og Røsholdt. Disse kan suppleres med Ramsfjells historiske ungdomsbok *Baglerhøvdingens sønn*, og *Tord i Vesterled*, og Wernstrøms historiske ungdomsromaner: *Trellene*, *Trellenes opprør*, *Trellenes våpen*, mfl. Teksten anviser eller ber altså om en lese måte ("brukerguide", Ongstad, muntlig, høsten 1997) med basis i en ungdomslesekultur, og impliserer med andre ord leser(e) som kjenner seg hjemme i den tekstkulturen (Peters og Carlsen 1989:106).

Aina

Også Ainas tekst har jeg-forteller, og utilsørt tydelig har jeg-fortelleren identifisert seg med stemmen i igangsetteren: "tåken og disen hadde lettet" må en oppfatte som et svar på "sola" (i igangsetteren). Slette og stupbratte fjell er et landskap en kan forestille seg hører sammen med og er en geografisk utviding av "vika" og "sandstranda" (i igangsetteren).

Like eksplisitt som Inges tekst initierer en aktiv, villet, målrettet plan (vikingetokt), initierer Ainas tekst ufrivillighet; et nærmest rituellet og universelt fortellingsmotiv om mennesker som opplever uhell, og strander på et ubebodd sted (robinsonade-motivet). Det gjenkjennelige motivet er det dansken Bjerg ville kalle et "grunnfortellings"-motiv som strukturerer enkeltfortellinger (ref. i Penne 1996).

Mindre tydelig enn Inges tekst anviser innledningen på Ainas en spesiell lese måte. Men likevel, lesere med bred litterær leseerfaring vil fornemme - gjennom fortellerperspektiv, ordvalg og motiv - en *enkelhet* som tilsier at dette er lesing for unge. En merker mellom annet ansvars- og helterollen tekstens forteller - en 15 år gamle gutt - har, og den nesten overdrevne jeg-fokuseringen ("jeg" gjentatt syv ganger som subjekt) likner på lesning for barn/unge (redun-dans). Enkel lesepsykologi tilsier at en slik helterolle kan fungere som identifikasjonsobjekt for unge lesere (se 4. 5. 8).

Summarisk kan sies om innledningen at den helst impliserer unge lesere, men det betyr ikke at teksten ekskluderer andre leserroller.

Jon

Også denne teksten har jeg-forteller, og hovedmotivet likner på det i Ainas tekst. Elementene "livbåt", "Vi var forskrekka", og "enda mer forskrekka", "trodde var ei øy" aktiverer forestillinger av mennesker som ufrivillig har strandet på ei øy. Dette er et motiv unge lesere vil kjenne igjen som en robinsonadeversjon. Robinsonademotivet understrekes i beskrivelsen av skog full av "eksotiske planter og trær", og grupper som drar på oppdagelsesferd. Det går ikke eksplisitt fram hvem "alle" er, og hvor mange. Men teksten underforstår at dette er en flokk gutter.

Igangsetteren har altså gitt inspirasjon til fortelling om en opprinnelig ufrivillig eventyrferd, og initierer et smalere tematisk potensiale enn starten på for eksempel Ainas

tekst. Færre tematiske alternativer betyr at teksten søker innpassing i en gjenkjennelig tekstkultur - her robinsonademotivet, og det er en litterær kultur som impliserer unge (gutte)lesere i leserrollen (identifikasjon med hendinger i fiksjonen). Om den typen tekst - leserrelasjon sier Ong at teksten vever den faktiske leser inn i en leserrolle teksten forventer (se avh. 1. 3. 4).

Fra Jons tekst må nevnes en detalj som knytter seg til en antydning ovenfor om at elevene som svarer på denne oppgaven kan ha kjent seg igjen i igangsetteren. Jon har lagt til "på himmelen" (se uthevet av meg). Det må bety at han har kjent seg igjen og gjort seg til meddikter i et klisjeliknende bilde der "sola sto lavt *på himmelen*" hører hjemme. Liknende gjør Liv (se nedenfor).

Frank

Frank er den eneste av de seks bokskriverne som er klassifisert som "svak" elev, og det merkes i den formelle språkferdigheten i innledningslinjene. Men mangelfull språkferdighet er her et ikke-tema etter som den mangelen ikke brukes som LIS. Igangsetteren har aktivert liknende forestillinger hos Frank som hos Jon. En kjenner igjen robinsonademotivet: skipsforlis, overlevende som havner på en øy, og det ikke-hjemlige "palmetrær". Innledningen regulerer eller forventer med andre ord en ungdomslitterær-inspirert forståingsramme, og impliserer unge lesere i leserrollen, primært gutter (karakterene i fortellingen er gutter). Det er disse som helst kan aktualisere tekstens meningspotensiale.

Liv

Det realistiske aspektet skiller denne teksten fra de fire foran i dette kapitlet.

Hendingen "De to jentene steg i land [...]" er en direkte fortsettelse av igangsetterens "båten gled [...] kontakt med sandstranda". Direkte korrespondanse med igangsetteren har også det stemningsbildet som starter med "Jo, vinden [...]". Her har fortelleren lånt stemmen - egentlig nokså uforandret - til fortelleren i igangsetteren, og nå med personal farget synsvinkel. Det muntlig-inspirerte "Jo" viser direkte tilbake til og er en bekreftelse på "Vinden hadde lagt seg".

Bortsett fra det realistiske aspektet skiller innledningen seg ut fra de fire andre tekstene ovenfor på den måten at den er mer åpen, med andre ord tematisk mindre forutsigbar. Sagt på en annen måte, den låner ikke så lett gjenkjennelige stemmer som de andre boktekstene: Inges med historiske ungdomsbøker som motiv, og Ainas, Jons og Franks med de kjente litterære motivene uhell/ulykke - initiert spenning/eventyrlyst - kamp for å overleve og bli reddet.

Under forutsetning av at det er slik at tekster avgir signal om forventet lese måte, kan en i alle høve konkludere med at innledningen ber om å bli lest som fiksjonslitteratur. Men dette generelle mottakerbildet kan nyanseres i det ikke eksplisitt sagte som ligger i koplingen

“to jenter” og årstiden “mai [...] vår”, og i kontrasten “farlig kaldt” og årstiden “vår”. Den første koplingen er et romantisk anslag som impliserer jentelesere med erfaring med noveller/fortellinger i serieblad, ukeblad, o.l. Det er disse som best vil aktualisere de forventningene slike signal legger ut. Den andre koplingen, som er et frampek eller varsel (disharmoni versus idyll), er en meningsrelasjon som impliserer generelle og rimelig erfarne litteraturkjennere.

Carl

Innledningen likner litt på den i Livs tekst ved å gi inntrykk av realisme, det vil si referanse til en faktisk virkelighet til forskjell fra fiksjon som “henviser til sig selv”, se nærmeste note ovenfor). Innledningen fanger opp stemningen eller atmosfæren fra igangsetteren, den er med andre ord både inspirert av og en fortsettelse av denne.

På et generelt nivå signaliserer teksten naturopplevelse, og det er ikke motsetning mellom det nevnte realistiske aspektet og tekstens anvisning av estetisk (litterær) lese måte. Den generaliserte karakteristikken “litterær lese måte” kan imidlertid nyanseres ved å granske korrespondansen mellom noen uttrykk og det uttrykkene refererer til; uttrykkene er: “spjæret av dønninger”, “vaka”, “lærte man seg å bruke lyset”. Bortsett fra at sitatene samvirker og har sin logiske plass og betydning i fiksjonen, forutsetter de også, mener jeg, utenomtekstlige erfaringer som kontekst for meningsproduksjonen. Det er ikke lesere hvem-som-helst som kan konstruere et mentalt bilde av *avdønninger som spjærer vannspeilet*, for det representerer et bilde som helst forutsetter en spesiell virkelighetserfaring. Tilsvarende er det med en fisk som *vaka*, og meningsrelasjonen i det å måtte *bruke* lyset og måle tiden i *soltimer*. Det blir interessant å analysere hvordan fortsettelsen korresponderer med forventningene som er lagt ut i innledningen.

10. 3. 3 Heltektanalyse (tekstenes “stemmer”):

Fokus i dette avsnittet er om tekstene beholder dialogpartnerne fra innlednings-sekvensene. Dette er et perspektiv som i tillegg til å gjelde implisitt lesere, også gjelder tekstenes indre konsistens.

Inge

Om innledningen har jeg konkludert at den impliserer lesere med erfaringer fra en historisk inspirert ungdomslese kultur.

Den globale formstrukturen deler kapitlet i: En kampsekvens (2), en “hvilesekvens” (3), og en retretts scene (4). (Om overgangen fra 1. kapittel til tenkt fortsettelse, se nedenfor).

Jeg-fortellers ungdommelig fargete, relativt grundige, handlingspregete fortellestil fra innledningen følger teksten både i kampavsnittet og i retrett-scenen. Det er derfor unntak mer enn regel at teksten i enkelte sekvenser har en stil som minner om den knappe, kjensleløse sagastilen, eksempelvis: "De munkene som ble tatt igjen, ble brutalt slått i hjel. Det var ikke tid til noe annet". [...]. "Dørene ble splintret, inventaret ble knust". [...]. "Kampen hadde kostet oss 7 drepte og 16 sårede menn". Denne sagalikhende tonen kjenner en igjen i kapitlets fire siste linjer. Direkte lån fra sagastil er presentasjonen av Håkon jarl og hans tale til mennene sine (l. 4 - 5 og l. 34 - 35). Ulik sagafortellingene er interiør-beskrivelsen (3) og fortellerperspektivet (jeg-forteller og inkludering av "vi"/"oss", l. 1, 7, 9, 10 ofl.).

Den ungdommelig fargete fortelletonen (fra innledningen) kan eksemplifiseres i: "[...] braste ut av skogen", "[...] skrikende og brølende", "[...] men så raste vi inn for fullt", "Vi hadde seiret" (alle sitatene i avsn. 2). Det subjektive jeg-perspektivet artikuleres i sammenlikningene: "[...] som om det skrek da vi bar tingene ut", og i "Det virket som om løvet hadde mistet noe av den grønne fargen [...]" (begge sitatene i (4)).

Kjenslemessige engasjement og nærhet til det fortalte er tydelig i avsnitt (3). Her stopper den ytre handlingen opp i en beskriverscene som legger en forsonende atmosfære over kampbildet. Det eneste som minner om den nøkterne, kjensleløse sagastilen er ytringen "Det lå en død munk over pulten".

Interiørbeskrivelsen (3) virker spesielt individuell i betydningen at jeg ikke har funnet lett sammenliknbare sekvenser i historiske ungdomsromaner. Beskrivelsen er relativt detaljert, og gjøres virkningsfull gjennom kontrasten ute ("fattig og elendig") og inne ("rikt utsmykket"). Interiørbeskrivelsen - selve "tonen" - i denne sekvensen likner på noe en kan kjenne igjen i Ecos roman *Rosens navn* (1984) med middelaldermotiv, her jeg-fortellers synsvinkel:

Denne overflod av vinduer gjorde at den store sal blev lys og venlig, selv på en vintereftermiddag. Ruderne var ikke malede, som de er det i kirker, og de blyindfattede firkanter af klart glas fik lyset til at strømme ind på den reneste måde, uberørt af menneskelig kunstfærdighed, for at tjene sit formål, nemlig at lyse over arbejdet med at læse og skrive (s. 71).

Kapitlets sluttlinje "Så sto vi atter ved båtene og hjemreisen kunne begynne" fungerer sammen med innledningens "det siste strandhogget" som en innramming av kapitlet. Men en leser med erfaring fra sagafortellinger - det være seg klassiske sagafortellinger eller historiske ungdomsbøker - vil kjenne igjen tekstens sistelinje som en ikke-definitiv sluttethet. Sammen med bildet "Vinteren er rett om hjørnet" (4) signaliserer sistelinjen nye vikingetokter og strandhogg. "Hjemreisen" i sluttlinjen underforstår et globalt, repeterende mønster for sagafortellinger: hjemme - ute - hjemme, hjemme - ute - hjemme, osv.

Men i forhold til lesere med erfaring fra den historiske ungdomslesningen som denne teksten likner på, vil førstekapitlet aktivere eller romme et videre hendingsrepertoar enn bare vikingetokter og kamp. For eksempel kan en i fortsettelsen forvente en ungdommelig typifisert helt (jeg-fortelleren) som representerer tydelige holdninger og verdier, ære og anerkjennelse, og kanskje ispedd litt ungdomskjærlighet.

Kan en nå oppsummerende si hva det er teksten legger opp til? Hvem inviteres som leser? Noe av svaret kan ligge i det Anderson (1985) sier om at *den* er tekstens leser som kan aktivere ("bring to mind") et skjema - en mental kon-tekst - som gir forståing til hendinger som formidles. Tekstens kjennemerke er (i) "hurtighet" - altså dynamikk, handlingsrettethet - kombinert med (ii) ordvalg og fortellerperspektiv som forestiller nærhet mellom forteller og det fortalte, og (iii) helhetlig, ungdomslitterær temastruktur. Tekstens dominante stemme er inspirert av historiske ungdomsromaner. Til sammen sikrer disse kjennemerkene tekstens indre konsistens, og vever teksten inn i en ungdomslesekultur. Implisitt leser faller altså sammen med eller likner på yngre (gutte)tenårings-lesere. Analysen har også vært inne på at jeg-fortelleren stiller seg ut i en mulig helterolle som kan fungere som internaliseringsobjekt for unge lesere. Tekstens helterolle er altså et LIS som impliserer lesere som lar seg veve inn i den rollen (jf. Ainas tekst nedenfor).

Aina

Om innledningen har jeg konkludert at språket ("tonen"), motiv-anslaget, fortellers perspektiv på og involvering i det som fortelles tilsammen impliserer yngre tenåringslesere i leserrollen.

Etter innledningen (1) er tekstens globale formstruktur delt inn i tre avsnitt: Et retrospektivt (2) som kan kalles bakgrunnsinformasjon til kapitlets in medias res-åpning, et bosettingsavsnitt (3), og en siste sekvens (4) som er bindeledd mellom det som er fortalt og noe som skal komme.

Selvsagt kunne sluttytringen, det retoriske spørsmålet "- Kunne det skje oss en gang til?" være en definitiv slutt på en fortelling, men med guiden FØRSTE KAPITTEL som kontekst legger slutten ut forventning om at handlingen skal fortsette. Sluttytringen er interessant nok på den måten at den varsler et gjenkjennelig, litterært mønster: gjentakelsen disharmoni - harmoni, eller helt ny, uforutsatt hending.

Motivisk aktiverer innledningen rammen disharmoni (atskillelse og flukt) - håp (utsikt til harmoni). Den påfølgende retrospektive sekvensen (2) beretter om forløpet for flukten. Både "flukten" og "plyndrerne" (begge innført første gang i bestemt form, altså som kjent informasjon) impliserer leser som underforstår inferensen mellom in medias res-åpningen og flukten, og sammenhengen mellom det å flykte og begrepet "plyndrerne".

Plyndrerne på hvilket sted og i hvilken tid? I l. 14 nevnes "nabogården", senere nevnes "skogholtet ovenfor gården", "åsen", "kjøpstaden" og "smeden" og et "gammelt seilfartøy". Rollefordelingen innen familien er far og sønn som arbeider "ute i tunet", og mor med håndarbeid. Personnavn er Anna, Lina og Berit. Utvilsomt kan disse anvisningene tillegges metafunksjon i betydning å plassere det fortalte inn i tidsepoken forrige århundre eller enda lenger tilbake. Teksten konstruerer altså en fortidig referanseramme - en tids- og miljøkoloritt - som vi kan forfølge i neste hovedavsnitt, bosettingsscenen (3). I denne nevnes det sjablongpregete, svakt eventyraktige "oppdagelsesferd", og det fortidspregete "gjengrodde hustufter" og "boplass". Eneste stedsnavn som nevnes er "Knutsvika" (må være norsk). I sluttsekvensen nevnes "skip med røde seil" (minner om en sjørøverskute). Generelt kan en konkludere at det som fortelles hører til forrige århundre (eller noen hundre år tilbake). Tidsbildet kan kjennes igjen som lån fra historisk inspirerte ungdomsbøker (referert i 10. 2). La oss kalle det historiske perspektivet for tekstens "stemme" og se litt grundigere på andre aspekt som har med den å gjøre.

Innledningen (1) karakteriseres av korte, lettleste, relativt detaljerte, presise beskrivelser. Den dominante tonen er nærheten mellom det fortalte og forteller, objektivt i: (i) muntliginspirert språk: "Til og med", "Jeg satt i båten i halvsøvn", "begge beina på landjorda", (ii) personal synsvinkel: "Jeg kunne se [...]", "Jeg visste [...]", og (iii) fortellerinvolvering: "Jeg hadde ansvaret [...]", "Jeg vekket [...]" o.l. Liknende fortellemåte fortsetter i det retroaktive avsnittet (2). Gjennom en relativt detaljert beskrivelse legger fortelleren en behersket (saklig) atmosfære på en ellers dramatisk hending. Merk for eksempel hvordan fortelleren toner ned det mest dramatiske (plyndrere, fange, flukt, l. 24 - 25), og stanser opp ved harmoniske beskrivelser: "Far og jeg [...] Jeg tok meg av småjentene, [...]", og tilsvarende "På det høyeste punktet [...]". "Far måtte varsle [...]". "Av smeden fikk vi [...]". Betegnelsen "behersket" atmosfære understrekes i relativt mange sekvenser der det fortelles hva personene i fiksjonen - særlig fortelleren - ser, gjør, reflekterer over og føler.

Innvevd i den relativt detaljerte, presise beskrivelsen ligger den lette og ungdomspregete snakkemåten fra innledningen, eksempelvis: "Til vår store forskrekkelse", "far fikk feid med seg", "Vi pustet på [...], men vi måtte haste videre" (l. 13 - 19), "styrte jeg altså båten", "Jentene ble ikke spesielt glade" (l. 27 og 32). Midt i det såkalte bosettings-avsnittet (3) er yringsmåten på grensen til stilbrudd både i forhold til tonen ellers i teksten, og i forhold til alvoret i situasjonen. Jeg sikter til det nærmest klisjéaktig idylliske "fuglene sang lystelig omkring oss", og "små nøstene av noen fugleunger", og stemningsbildene "våknet [...] friske og uthvilte", "nydelig plass", "ville av begeistring".

La oss knytte den rolige, relativt detaljrike, litt muntlig inspirerte og så vidt merkbart klisjéaktige tonen til litteratur som det er relevant å sammenlikne med. I den historiske ungdomsboka *Kongespillet* (nevnt ovenfor) er fortelleren, kong Inge, 15 år når handlingen

begynner. Inge forteller om en alvorlig tid, og kler det fortalte i et seriøst, saklig beskrivende språk som matcher innholdet. I den historiske ungdomsromanen av Henriksen: *Skipet uten drage. Månesteinen* er hovedpersonen 15-åringen Olav. Også denne boka handler om en alvorlig, urolig tid. Fortellemåten er autorial, og språket likner på det i *Kongespillet*, også i sekvenser der synsvinkelen er personal (sett gjennom 15-åringens øyne).

Stemmen til den 15-årige fortelleren i Ainas tekst likner i saklighet og ro og presis iakttaking på stemmen i *Kongespillet*, og stemmen i Henriksens ungdomsroman. Men her må presiseres at stemmen i Ainas tekst ikke er *ekko* av disse ungdomsbøkene, men at den *likner på* - med andre ord inspirert av. Aina låner (kan hende ubevisst) fra en ungdomslesekultur, og anvender denne på *sin* måte i en skole-skrivekultur.

Det er legitimt å si at Ainas tekst har en tone som likner på ungdomsbøker med historisk motiv. En vet at 14 - 15-åringer, særlig flinke elever, leser en god del og er dermed innvevd i og påvirket av både motiv og måte å fortelle på. Jeg har ikke konkret kunnskap om hva Aina har lest, og har dermed ikke godt grunnlag for å spesifisere hva som er lånt stemme og hva som eventuelt er hennes egen. Men i alle høve er de språkinnslagene som jeg spesifikt kaller “en ungdomspreget snakkemåte”, en stemme som ikke høres tydelig i historiske ungdomsbøker det er relevant å sammenlikne med.

Aina (rettest: fortellerstemmen) snakker som en forfatter, og initierer et tema og en tone som helst impliserer et ungdommelig lesepublikum. For unge tenåringer med rimelig allsidig litterær erfaring vil denne teksten være en variant av noe allerede kjent (jf. skjemateori, 2. 3). Implikasjonen “ungdommelig lesepublikum” kan understøttes av et leserimpliserende aspekt som nevnes i Inges tekst - internalisering av en tekstlig helterolle. Men helterollen peker seg mindre tydelig ut hos Aina enn hos Inge.

Når implisitt leser faller sammen med yngre tenåringer i leserrollen, betyr ikke det at teksten ekskluderer andre lesere. Helt klart inkluderer teksten for eksempel faktisk leser - læreren, for den svarer til forventninger eller forståingsrammer denne har til akseptabel skoleskriving generelt, og til denne besvarelsen spesielt.

Jon

Innledningen aktiverer, som alt nevnt, den type spenning (robinsonademotiv) som impliserer unge gutter i leserrollen. Teksten er ordnet i mange svært synlige avsnitt, og der hvert avsnitt markerer små kursendringer i en ellers sammen-hengende tematikk. Tekstens globale formstruktur er: Innledning (en in medias res-sekvens (1), en kort bakgrunnssekvens om forløpet for hendingen det berettes om i starten (2), en utforskings- og overlevelsessekvens som følger streng kronologi (3), og avslutning (4).

Sluttsekvensen innleder med at et mål er nådd (l. 51), og det er ikke uvanlig at et kapittel ender i et mål, men for samtidig å legge ut forventning om nye hendinger. Men teksten her legger inn en definitiv slutt, skoleskrive-klisjeen "En ting vet jeg, jeg skal aldri på "cruise" i Karibien igjen". En slik slutt etterlater seg ikke utsikt til fortsettelse, og hvilke som helst leser vil kjenne seg utmanøvrert i forhold til forventning som ligger i overskriften FØRSTE KAPITTEL. Kanskje er denne teksten eksempel på noe Berge skriver om at det potensielle lesepublikummet kan være ubegrenset, men den implisitte leseren bare én, forfatteren selv (1988:81), det er bare denne som vil "gå med på" slutten – kanskje er det slik?

Her kunne analysen opphørt etter som implisitt leser er identifisert. Vi kan likevel nyansere leserbildet noe, og særlig fokusere på eventuelle skriveforbilder - mellom annet robinsonademotivet fra innledningen.

Hendingene foregår i eksotiske omgivelser: "eksotiske planter og trær" (1), "Karibiske hav" (2), jungel og tørt, varmt klima (l. 11), øy med palmer, og meloner, appelsiner, kokosmelk (l. 21 - 22). Natlig vakthold signaliserer det fremmede og utrygge (l. 25 - 26). Byggemateriale (for flåte) er palmer, og seil er palmeblader (l. 35 - 43). Handlingen legges altså til fremmede (og for mange eventyragtige) omgivelser, og er svar på robinsonademotivet fra innledningen.

Det neste i analysen gjelder hendingene og tidsaspektet. Det som fortelles fra: "livbåten da den traff en stor stein" (l. 1) til de nådde hjembyen (l. 51), er strukturert kronologisk med en rekke eksplisitte tidsmarkører, nærmest en overføring av slike markører: l. 7, 12, 18, 19, 23, 25, 27, 31, 38, 39, 46, 47, 48. Den sist nevnte markøren forteller at *aksjonstiden* - tidsrommet fortellingen omfatter - er en måned. En kan ikke utelukke at førstekapitler i bøker kan være strukturert etter tidsrelasjonen 1 måned aksjonstid - 3-4 minutter fortellelid, men en slik relasjon mellom aksjonstid og fortellelid i et førstekapittel er mindre vanlig. Men - som sagt - en må kunne tenke seg et opplegg der denne ene måneden på øya er uviktig, og at de (antatt) påfølgende kapitler er de der noe "egentlig" skjer. Forholdet mellom aksjonstid og fortellelid behøver med andre ord ikke å være leserekskluderende.

Det neste analyseaspektet gjelder tekstens stemme. Persongalleriet er "gutter og jenter" (tenåringer, og underforstått åpne for eventyropplevelser), og alene på en øy aktiverer det en, etter vår tids norm, barnslig spenning. Det ungdommelig eller barnslig inspirerte motivet vikles inn i tekstens delstrukturer i tre aspekt: (i) Hendinger fortelleren velger å fortelle om: "delte oss opp i tre grupper for å granske" (1) (= nysgjerrighet til det ukjente, spennende), "Vi bada og koste oss" (l. 14), "vi klatra opp i palmer og trær" (l. 21), "høgge ned palmer som vi kunne bruke til flåte" (l. 35); "framstilt som helter [...] kom på førstesida i 'The New York Times' " (4). Sluttscenen - der eventyrerne får heltestatus - er gjenkjennelig eventyrlig og delvis klisjéaktig. (ii) Atmosfæren (se ovenfor om "eksotiske omgivelser"). (iii) Opplevelser

(reaksjoner på hendinger) og fortellemåte ("stil"): "våkna alle sammen. Vi var forskrekka"(1), "granske det som vi trodde var ei øy" (1), vannet var "deilig og kjølig" (l. 13), "bada og koste oss" (l. 14), "Sultne begynte vi " (l. 19), "alle mette og fornøyde" (l. 23), "deilig å våkne opp" (l. 28), "glade og i sprudlende humør" (l. 29). Stilen kan karakteriseres som enkel og muntlig-inspirert, noen steder svakt klisjéaktig, og det det fortelles om er små, hverdagslige og etter situasjonen forståelige gjøremål. Bare unntaksvis brytes den løpende handlingen av korte sekvenser med skildring, eller fortellers ("jeg") og andres tankehending : "Teorien deres var" (l. 20), "Jeg tenkte" (l. 23 - 24), "jeg tenkte meg om "(l. 28), "Det som plaget alle var tanken på" (l. 29 - 30). "Da slo det meg en ting" (l. 34).

Ser en bort fra at første kapitlet er en endelig avslutning, har teksten i seg et potensiale for ei barne-/ungdomsbok. Fortellerstemme, motiv og tema portretterer et bilde som mange unge lesere vil kjenne seg igjen i, det er helst hos disse teksten finner et "mentalt hjem" (Anderson og Pearson 1984:255). Leserimplikasjonen unge (gutte)lesere kan også i Jons tekst understøttes av prinsippet om lesers internalisering av en tekstlig helterolle. Men jeg-fortellers helterolle er ikke påtrengende tydelig i dette første kapitlet, men kan hende gir teksten *anslag* til en slik rolle.

Frank

Innledningen inneholder et robinsonademotiv (skipshavari, overlevende, øde øy, palmetrær), og impliserer unge (gutter) i leserollen.

Etter innlednings-sekvensen (1) består den globale formstrukturen av tre scener/motiv: Et hule- (grotte) og spenningsmotiv (2), et kamp-/fluktmotiv (disharmoni) (3), og redning (harmoni gjenopprettet) (4). Hendingene fortelles med stor hastighet: i grottescenen er aksjonstiden trolig noen få timer, og i den ti linjer lange kamp- og fluktscenen (kanskje) en-to dager. Scenen med lengst fortelletid - grottescenen - er presist strukturert i forhold til bevegelse i rommet: "falt ned" (l. 7), "hoppe etter" (l. 10), "Lenger inni" (l. 13), "kommet litt lengre" (l. 18), "slengte seg over" (l. 24 - 25), "løp bort" [...] "klatra opp" (l. 26 - 27), "hoppa ned igjen" (l. 32), "slengte seg over [...] opp i jungelen igjen" (l. 34) "vi løp ned" (l. 36). Jeg påpeker denne ryddige, oversiktlige strukturen som et slags opposisjonelt tekstaspekt sett i forhold til de mange formalspråklige uregelmessighetene (ortografi, tegnsetting).

I fortsettelsen skal analysen gjelde temastrukturen, og som bakgrunn (forventningskontekst) ligger robinsonademotivet fra innledningen, to overlevende alene på ei øy:

(i) Uventet hending ("Plutselig falt Gunnar ned i et hull", (ii) mørke og "skatt" og "økser [...] de tok vær sin" (forventning om spenning), (iii) møte med farer/hindringer (" cobra slange", "grønn guffe", det siste som hindring i forhold til et tilsynelatende uventet mål; "statue med noe stort glinsende i honda"), (iv) målet nådd (får fatt i diamanten), (v) direkte overgang (l. 34) til ny spenning (forfulgt av innfødte), (vi) forsvarshandlinger/faren over, og (vii) tilbake til sivilisasjonen. Slutten "Når kapteinen fikk høre alt av Gunnar snudde han

kursen mot øya” varslers, mener jeg, ny(e) hending(er), etter som ferden går tilbake til øya. I konteksten “Første kapittel” legger med andre ord sluttlinjen ut fortsettelse. Oppsummerende kan teksten kodes i det motivmessig stereotype, repeterende mønsteret: spenning - opphør av spenning, ny spenning osv.

Franks tekst likner på Jon sin (ovenfor) på den måten at mye handling og spenning slippes ut med en gang. Men ulikheten er at Franks etterlater seg et tomt rom, og overholder altså en intensjonsavtale for et førstekapittel.

Etter som det i avhandlingens 3. 5 antydes et grunnlag for å sammenlikne “sterke” og “svake” skrivere, skal analysen stanse litt med Frank og Jon. Jon er klassifisert som flink skriver og Frank som svak. Men i skriveprosjektet “Første kapittel” løser Frank sitt prosjekt bedre enn Jon løser sitt. Jeg mener ikke at Frank er en bedre skriver enn Jon, men han viser større forståelse enn Jon for kontrakten som anvises i “Første kapittel”. Franks tekst er eksempel på noe jeg har pekt på tidligere som gjelder barns skriveutvikling, at skriveferdighet utvikler seg fra global til lokal mestring, fra kunnskap om en overordnet struktur til ferdighet i å fylle strukturene med innhold, det Evensen kaller utvikling gjennom innvikling (1997a).

Som vi allerede har pekt på forventer innledningen i Franks tekst lese måten “spenning-for-barn/unge” (robinsonademotivet). Men den stemmen som i fortsettelsen representerer tekstens profil er lån fra et annet medium ̄ fra film. Noe er kan hende lån fra grøsserfilmer (jf. Eva sin grøsserfortelling i kap. 9), noe likner på lån fra episoder om Indiana Jones, og kanskje "Jakten på den røde diamanten". En mulig bekreftelse om lån fra film understrekes - men neppe bevisst fra fortellerens side - i ytringen "Gunnar husket en film han så [...]" (l. 28 - 29). Her er det trolig eleven som projiserer inn i Gunnar noe han selv har sett og er påvirket av.

Mens grottescenen er filminspirert, er teksten tilbake i det boklitterære “alene-på-øy-motivet” i fluktscenen (l. 36f.). Teksten låner altså fra en film- og lesekultur som helst “ber om” et ungt lesepublikum (yngre tenåringer). Denne slutningen bygger på teorien om at tekster som er innvevd i kulturelt baserte betydningsfelt, impliserer lesere som kjenner seg hjemme i dette betydnings-feltet (jf. Ong, avh. 1. 3. 4). “Første kapittel” har potensiale til å bli ei spenningsbok for “store” barn.

De enkle handlingssekvensene understøttes av et enkelt språk, noen steder muntligpreget og synlig inspirert av fortellers engasjement i det som fortelles. Godt eksempel på det siste er bruk av dialekt: "slengete øksa i hue på Cobran, da sovnan tvert. Gunnar kappa av hue i tilfelle" (l. 16 - 17); "høl over på mitten", "grønn guffe" (l. 19), "oppat" (l. 24), "mållaus" (l. 26), "binte" (l. 42), "skaut", (l. 45); "dytta innat" (l. 46). Se også plutselig innskudd av pronomen "vi" (altså brudd i fortellerperspektivet) i spenningssekvensen som innledes i l. 34. Dialekt-innslagene signaliserer fortellerengasjement og nærhet mellom forteller og det fortalte. I

ekstreme tilfeller kan dialektinnslag forstyrre tekstens lesbarhet, med andre ord ekskludere lesere. Dialektinnslagene i Franks tekst er ikke slik.

Det er sannsynlig at den faktiske skriver har projisert noe av sine egne dagdrømmer inn i tekstens ene eller begge hovedpersoner (jf. Franks eventyr, kap. 7, og "Fortelling om et barn", kap. 8). Teksten impliserer da helst lesere som kjenner seg igjen og identifiserer seg med tekstens helteroller.

Liv

Om innledningen er sagt (10. 4. 2) at den skiller seg litt ut fra innledningen i de andre fire tekstene i dette kapitlet. Teksten synes å implisere helst jentelesere med erfaring fra en bestemt type kiosklitteratur, men åpningslinjene har også en meningsrelasjon (inferens) som impliserer mer erfarne litteraturlesere.

Etter innledningen er de 25 linjene som gjenstår av kapitlet delt inn i: Et venninneforhold (2), (ii) et datter - foreldreforhold (3), og en sammenbindings-sekvens (l. 32) for det som *er* fortalt og noe som skal følge (kap. 2, 3 osv.).

Sammenbindings-sekvensen - det indirekte tankereferatet *Hun hadde nok rent glemt samtale med Amalie ute på vannet* - rommer et univers av taus (implisitt) kommunikasjon (se 4. 5. 5) som initieres først i to tankehendinger: "Magnhild så bort på Amalie og tenkte [...]" (l. 10 - 11), og "[...] gå opp på rommet sitt og være i fred. Tenke" (l. 18 - 19). De to tankehendingene står i dialog med "hun tok *avgjørelsen*" (l. 27, min kursivering), og "Hun følte seg glad og lettet [...]" (l. 30), en glede en erfaren leser ikke tror på. "Glad og lettet" inneholder altså et skjult budskap ("simultandialogisitet", Wertsch 1992:66) som kiler inn tvil i den gleden det fortelles om. Denne tvilen eller mistenksomheten er det som konstruerer det tomme rommet en forventer et første kapittel skal etterlate seg. De ikke-eksplisitte meningsrelasjonene som sluttlinsen aktiverer, impliserer lesere med rimelig god litterær erfaring.

I fortsettelsen skal analysen gjelde nyanser i tekst - leserbildet. Analysen ordnes i tre sekvenser: (i) den fra l. 1 - t.o.m. l. 19, (ii) den fra l. 20 - t.o.m. l. 29, og (iii) den i l. 30 - 32.

(i) Første sekvens (signal som objektiverer tekstens "snakke som" er kursivert av meg): "jentene *steg* i land [...], [...]vannet var *farlig kaldt*." "[...] lå vannet der *som et speil*, [...] sola *som ei bleikgyllen kule* [...]" "[...]røddlig skjær ... mai ... vår."

"[...] kikket forsiktig ." "[...] de pratet om alt [...] kjærligheten framfor alt.

" Så kunne de endelig vandre bortover stranda side om side, [...]." "De hadde nå [...], snart skulle de *skille lag* ." "Hun gledet seg [...] være i fred. Tenke ."

Sitatene, som må leses som samvirkende signal, etterlater seg en atmosfære av varhet, fortrolighet, kan hende litt hemmelighet og intimitet, en slags mollstemt atmosfære som også rommer ubestemmelig utrygghet. Det som fortelles - aural forteller, men med personal farget tone og dels sett eller opplevd gjennom 15-åringen Magnhilds sinn - er svakt suggestivt, og tonen forventer (impliserer) lesere som har et litterært register og et kjensleregister å møte teksten med.

(ii) Avsnitt l. 20 -29 y det også en person - personrelasjon - artikulerer en annen atmosfære, en annen "tone" (kursivering gjort av meg): "Mannen *ville* gifte seg [...]" "Foreldrene *gjorde det helt klart* [...] hun *måtte* ta i betraktning." "*Dessuten måtte* hun heller ikke [...]" "Svaret *måtte* komme *raskt* (...)" "*Han var kaptein*" (l. 26). Avsnittet mellom linje 26 og 27 markerer et kort tidshopp. Linje 27 forskutterer et resultat - "avgjørelsen" (l. 25), "En avgjørelse hun visste foreldrene ville sette pris på"(l. 30 - 31).

Foreldre - barnsekvensen, med foreldrene i rollen som de svakt overtalende og befalende, de svakt kompromissløse, de selvopptatte og selvmedlidende - står i tydelig kontrast til den intime atmosfæren mellom venninnene. Den asymmetriske relasjonen mellom foreldre og barn (makt - avmakt) fungerer forsterkende på den intime atmosfæren i venninnescenen. Teksten streker altså opp et kjent motsetningsmotiv foreldre - barn, og tekstens stemme sympatiserer med den svake part - tenåringsjenter. Skal en holde fast på teorien om at teksters meningsrelasjoner aktualiseres *best* i synkroniseringen av tekst og lesers perspektiv (Nystrand og Wiemelt 1991), impliserer teksten yngre tenåringsjenter (primært jenter) i leserrollen.

(iii) Ytringen "*Hun følte seg glad og lettet* [...]" over en avgjørelse *hun visste* foreldrene ville sette pris på (l. 30 - 31) er interessant som litterært spill. Det fortelleren gjør er en slags "føre-leseren-bak-lyset"-teknikk, et litterært spill som impliserer erfaringer med litterære tekster som nettopp ikke *vil* snakke entydig. I aller siste linje avslører det vesle ordet "nok" at gledes- og lettethetsfølelsen er et selvbedrag, og videre avslører ordet svak resignasjon slik det står i forbindelse med det fortrolige "I kveld hadde de snakket om alt, [...]" (l. 8).

Liv er klassifisert som flink elev, og like tydelig som hun viser seg fram som dyktig skriver, like tydelig har hennes skriveflinkhet hentet inspirasjon fra litterære forbilder (motiv, komposisjonsmønstre). Hovedkonklusjonen om at teksten helst forventer eller impliserer yngre tenåringsjenter i leserrollen, betyr ikke at den ekskluderer andre lesere. En kan ikke utelukke at sistelinjen kan ha appell til andre lesergrupper enn serielitteraturlesere, for intrigen er på ingen måte forhåndsutdelt. Men antatt ung jente i hovedrollen, motsetning til foreldre, og "arrangert" kjærlighet (ekteskap) som mulig hovedtema er spor som helst har appell til tenåringsjenter.

Et siste bidrag til implisitt leserproblematikken kan være det kjensleregisteret (nevnt ovenfor) tekstens hovedkarakter viser, hvilken rolle hun viser seg fram i. Selve situasjonen initierer helst en defensiv rolle, en mulig martyrrolle. *Den* situasjonen og *den* rollen aktualiseres best av lesere som enten har erfart liknende virkelighet (identifikasjon) (Rosenblatt, sit. i Probst 1989:69), eller som realiserer det litterære mønsteret som variasjon av et allerede kjent.

Carl

Innledningen (10. 4. 3) impliserer generelle, litterære erfaringer, men også et bestemt repertoar virkelighetserfaring, det vil si fiksjon innsatt i en realistisk ramme.

Innledningen - de 10 første linjene - er en tankesekvens (se beskrivelsen "midtvinterstanker", l. 10). Resten av kapitlet er strukturert etter en slags to-delning: En handlings-sekvens med aksjonstid ca. 2 timer (2), og en mer statisk se-høre-tenkesekvens (l. 45 - 58).

Sluttlinjen "- Om bare hun hadde vært her, [...]" understreker den kursendringen som er varslet like før i "Han banna iherdig, [...] følelse av tomhet,[...]". Mens kapitlet som helhet artikulere et harmonisk, virkelighetsnært bilde - alenehet men ikke ensomhet - så endevender sluttsekvensen harmonien og legger igjen utilfredshet - en "følelse av tomhet". Med FØRSTE KAPITTEL som kontekst legger sluttsekvensen altså igjen forventning om fortsettelse, og impliserer lesere som har erfaringer med denne typen korrespondanse mellom et førstekapitel og noe som skal følge.

I fortsettelsen skal analysen peke ut noen rimelig kjente ordsammensetninger, noen mindre kjente, og et par "førstegangs"-uttrykk som dokumenterer korrespondanse med atmosfæren fra innledningen. Ordene/uttrykkene er: "midtvinterstanker" (l. 10), "urgamle ospen" (l. 13), "saktebrennende brensel" (l. 17), "soltime" og "lystid" (l. 18), "vinteruke" (l. 19), "krattskogen" (l. 27), "tomannssaga" [...] "enmanns" (l. 29 - 30), "snøfull vinter" (l. 40). Relativt sjeldne (førstegangs-uttrykk) virker måtene teksten uttrykker tid på: "vel en og en halv soltime med effektiv lystid igjen" (l. 18), "200 tunge skritt seinere" (l. 28), "20 kløyva kubber senere" (l. 38). Beskriverordene for natur og en bestemt type virksomhet, og de sjeldne uttrykkene for tid utgjør et assosiativt, samvirkende nettverk, en ordkultur kan en si, som gir teksten *profil* - en stemme å uttrykke seg gjennom.

Måten en tekst "snakker på" må en anta henger sammen med *hvem* forfatteren vil vise seg fram som, hvem en vil være som skriver. Carl er klassifisert som flink skriver, og flinkheten hans objektiviseres mellom annet i den stemningsskapende stilen som sikkert er lånt fra litterære stemmer han har hørt.

Ytterligere dokumentasjon på tekstens subjektive, stemningskapende, (poetiske) stemme er *besjelingene*: "ospen raslet gjenkjennende" (l. 13), "mørket samlet seg i krokene" (l. 16), "modent tre" (l. 20), "hvite, jomfruelige veden" (l. 22), "skogens majestet sank sakte til

bakken" (l. 22 - 23), "strakte sine røtter" (l. 46), "klort seg oppover" (l. 47), "steile, nakne [...] toppene" (l. 48), "klamre seg til bakken" (l. 49) "ørretene frese iltert" (l. 53), "talglyset holdt på drukne" (l. 55).

Den poetiske stemmen impliserer *helst* lesere med litterære erfaringer, det vil si erfaringer til å aktualisere en litterær virkelighet heller enn å avbilde en virkelighet utenfor teksten. Men den litterære konstruksjonen og de litterære erfaringene til tross - en kan vel ikke utelukke at den virkelighetserfaringen som (jeg påpeker) teksten forventer i innledningen også gjelder for kapitlet som helhet. For tekstens hovedkarakter er ikke så ensidig knyttet til en litterær virkelighet at ikke også en ikke-litteraturkjenner med bestemte virkelighetserfaringer kan internalisere (kjenne seg igjen i) tekstens meningsrelasjoner.

Som forfatterprosjekt er Carls førstekapittel, etter min mening, mer helhetlig og konsistent enn de andre tekstene i dette kapitlet. Det skyldes de samvirkende relasjonene som gir teksten en tydelig konsistent stemme - en profil. Det er en stemme som forventer litteraturkjennerne som samtalepartnere. Ikke hvilke lesere som helst, men de med erfaring med stemnings-skapende, billedlig stil. Teksten impliserer nok heller voksne litteraturlesere enn tenåringer.

10. 4 Sammen drag

Selv om en aksepterer formmessig og tematisk uforutsigbarhet i et enkeltkapittel (se 10. 3), bruker jeg likevel prinsippet om å *sammenlikne* i leitingen etter LIS (se 4. 5. 7). Å sammenlikne betyr å stille spørsmål om besvarelsene synes å likne på litteratur elevene kan ha hentet forbilder fra til sitt skriveforetak (se 10. 2).

10. 4. 1 Leserimpliserende signal:

Metasignal (4. 5. 1)

To tekster (app. 33 og 36) har ekstrasygnalet "Oppgave 5" aller først, et signal jeg tolker som en skolerituell guiding fra elev til lærer (jf. Heidis tekst, 11. 5. 1).

Sjangerguiding (4. 5. 2)

Etter som overskriften FØRSTE KAPITTEL er prefabrikert, er den interessant bare som bakgrunn for måten elevene avslutter tekstene på. I fem av de seks tekstene etterlater sluttsekvensen seg et tomt rom, et signal om uavsluttethet (unntaket er Jons tekst, app. 34). Sluttsekvensene harmonerer altså med overskriften, og har Leserimpliserende funksjon på et

høyst generelt nivå. Retttest er det å si at sluttsekvensene ikke ekskluderer lesere, forutsatt allmenn leseerfaring.

Overordnet “stil” (“stemme”) (4. 5. 3)

Inges sagahistorisk inspirerte tekst (app. 32) skiller seg litt ut fra de andre fem. Ainas, Jons og Franks (app. 33, 34 og 35) impliserer robinsonademotivet, men med ulike grader av likhet, og minst tydelig i Ainas tekst. Livs og Carls tekster (app. 36 og 37), aktiverer en mer realistisk lese måte (se note til Livs tekst i 10. 3. 2). Mer spesifikt anviser disse et mulig eksistensielt perspektiv på individets forhold i virkeligheten - henholdsvis vennskap (app. 36), og ensomhet (app. 37).

Hos Inge høres den personale fortellerstemmen, med lån fra historiske ungdomsromaner, relativt konsistent gjennom hele teksten. Hos jeg-fortelleren i Ainas tekst høres en relativt behersket, saklig refererende stemme som likner på den i Inges. Men i den saklig iakttakende stemmen høres også en ungdommelig, muntlig inspirert. Stemmen i Jons tekst kan kalles enkel, muntligpreget, noen steder svakt klisjéaktig, en stemme som korresponderer med det enkle, (barnslige) motivet. Stemmen i Franks tekst er enkel og muntligpreget, og mellom annet med flere dialektinnslag (personalt farget språk). Tonen er hastig og dynamisk på en måte som speiler den actionpregete handlingen (harmonisering av form og innhold). Livs tekst snakker presist refererende, mollstemt, og den snakker med svakt suggestiv, inviterende stemme. Den snakker også mellom linjene (elliptisk, inferensielt). *Det* er et aspekt som mobiliserer tekstens *litterære* stemme. Stemmen i Carls tekst er den presist iakttakende, men samtidig subjektivt fargete poetiske, stemningsskapende. Den litterære stemmen er synkron med det tekstens *hva* synes å legge opp til.

Rollekomplementaritet (projeksjon og identifikasjon) (4. 5. 8)

Både i Inges (app. 32), Ainas (app. 33), Jons (app. 34) og Franks tekst (app. 35) bruker jeg tekstenes helteroller som LIS i forståelsen at implisitt leser er komplementær til helterollene (jf. i oppsummeringen i 8. 4. 1). Heltestatusen viser seg med ulik styrke, mest tydelig i Inges og Franks tekst, minst tydelig i Jons. Den mulige martyrollen i Livs tekst og ensomrollen i Carls kan ha liknende leserimpliserende funksjon som de fire andre, men mindre overbevisende.

10. 4. 2 Tekstens “snakke som”:

Tekstene snakker overbevisende *litterært*, og henter tydelig inspirasjon fra tonen i igangsetteren. Men selvsagt kan en ikke snakke om speiling av en konvensjonalisert, litterær stemme, for tekstene inneholder mange individuelle, ungdomspreget-muntlige ytringsmåter, tydeligere i Jon og Frank sine tekster enn i Inge og Aina sine. Mest konsistent stemme mener

jeg tekstene til Liv og Carl har, og det er stemmer som tydeligst låner litterære forbilder. Livs tekst låner fra ungdoms-litteratur, mens tonen i Carls tekst ikke nødvendigvis - eller helst ikke - er lån fra ungdomsbøker.

10. 4. 3 Tekstens “snakke med”:

Jeg-forteller involvert i sentral rolle i det som fortelles (helterolle), spennende opplevelser (robinsonademotiv) og lett, dels muntligpreget språk er karakteristikkene en kan gi Inges, Ainas, Jons og Franks tekster. *Den* karakteristikken impliserer unge lesere i leserrollen, det er disse som best kjenner igjen handlingen og helterollene som utgjør selve grunntonen. Franks tekst (app. 35) speiler i utgangspunktet robinsonademotivet, men inneholder primært motiv og effekter som er lån fra grøsser- og spenningsfilmer for et ungt seerpublikum. Livs tekst (app. 36) snakker litterært konsistent. Tema og tone - filtrert gjennom ei tenåringsjente sitt følsomme, reflekterte sinn - henvender seg til (impliserer) unge tenåringsjenter. Det er disse som helst vil identifisere seg med temaet som initieres, og atmosfæren som ligger i det personlig fargete fortellerperspektivet. Carls tekst (app. 37) snakker like gjennomført litterært som Livs, men har motiv som heller henvender seg til voksne lesere enn til tenåringer. Livs og Carls tekster har det felles at de initierer handling på et innoverrettet (psykologisk) og muligens eksistensielt plan (se ovenfor), og impliserer dermed mer modne, tålmodige lesere enn de fire andre tekstene som vikler ut ytre handling.

The text provokes certain expectations which in turn we project onto the text in such a way that we reduce the poly-semantic possibilities to a single interpretation [...] (Iser 1974).

KAPITTEL 11

DEN 'EGENTLIGE' FORTELLINGEN

Tekster, påsketentamen, 9. klasse

Oppgavetekst (app. 7)

HEVNEN ER SØT

Per traska hjemover fra skolen. Han var rasende. Dårlig karakter enda han hadde jobba med fortellinga i ei uke ...

- Mangel på kreativitet, sa læreren.

(BILDE)

- Mangler overraskende slutt, sa læreren.

Men nå hadde Per bestemt seg. Læreren skulle få oppdage at Per kunne være oppfinnsom ...

Dette er innledningen til ei fortelling. Skriv om det som skjedde videre. Du trenger ikke å skrive av innledningen. Overskrift **Hevnen er søt**.

Tekstleverandørene er:

Heidi (app. 38), Frank (app. 39), Eva (app. 40), Dora (app. 41), Karen (app. 42), Jon (app. 43).

11.1 Mulig begrunnelse for valg av oppgave

Av seks elever som skrev første kapittel i ei bok, var fem såkalte flinke skrivere (se 3. 4). Som forklaring på denne skeivfordelingen mellom svake og flinke skrivere har jeg antydnet at å velge et bokkapittel forutsetter litterære forbilder, og flinke skrivere har generelt sett bredest litterær erfaring, og dermed et større skriverepertoar ("register", se note i 5. 1). For oppgaven HEVNEN ER SØT er bildet omvendt av det i bokkapitlet; fem av de seks som skriver denne

oppgaven er såkalte svake. Det ligger ikke til forskningsarbeidet mitt å problematisere mulig sammenheng mellom formal-“skolsk” skriveferdighet og oppgavevalg. Men oppgaven HEVNEN ER SØT *kan* ha hatt et tema som appellerer særlig til svake elever på den måten at de identifiserer seg med den (tenkte) *situasjonen* som oppgaveteksten inviterer til å skrive om - en ublid og skuffet elev som kjenner seg urettferdig behandlet. At den forurettede eleven i oppgaveteksten er gutt (jf. også bildet som følger oppgaven), og fire av de fem svake skriverne er jenter, tror jeg ikke forandrer elevenes mulige identifikasjon med tekstens hovedkarakter.

Dersom det er slik at skriverne projiserer en ønskevirkelighet inn i det de forteller, må en kunne tenke seg den virkeligheten som høyst relevant (men ikke *nødvendig*) kontekst for leser når denne skal realisere teksten (jf. Crosman 1980: 151). Tekstens (projiserte) helterolle overføres til eller modellerer leser - det kan kalles symbiose mellom leser og tekstens hovedkarakter (jf. “Consequently, *identification* is not an end in itself, but a strategem by means of which the author stimulates attitudes in the reader” (Iser 1974:291). Tekstens implisitte leser manifesterer seg altså i tekstens hovedkarakter.

11.2 Oppgavetekst og skrivekontrakt

Prøvesituasjonen for påsketentamen i 9. klasse svarer ytre sett til situasjonene for oppgavene i kapitlene ovenfor. Men en liten forskjell er det i det at påsketentamen i 9. klasse er nokså avgjørende for en slutt karakter i norsk. En besvarelse til påske er siste mulighet før en eventuell eksamen til å vise seg fram og få bekreftet sin skriverrolle og i videre forstand sitt selvbilde i etappe 1 i et utdan-ningsløp.

HEVNEN ER SØT likner på bokkapittel-oppgaven ovenfor på den måten at den tilbyr en igangsetter. En liten forskjell er det imidlertid, for mens bokkapitlet åpner for å kunne velge bort den vedlagte igangsetteren, programmeres elevene i denne siste oppgaven til å overta og fortelle videre på vedlagte igangsetter.

Hvilke strategiske signal er det så oppgaveteksten legger ut og som det forventes at elevene skal fortelle videre på? Rosen (1981:56f.) bruker begrepet “verden av skriftlige meldings-typer” om den situasjonskonteksten en elev er i og må gjøre seg forstått i når hun skriver på skolen.

Iøynefallende “meldingstype” er innrammingen HEVNEN ER SØT fremst, og “Overskrift: **Hevnen er søt**” sist i oppgaveteksten. Denne innrammingen relatert til “rasende”, “jobba med fortellinga i ei uke”, “Men nå hadde Per bestemt seg”, og “Læreren skulle få oppdage” appellerer til følelser, og inviterer indirekte de faktiske skriverne til å forestille seg Per-rollen som skuffet, rasende, og urettferdig behandlet. En affektiv Per-rolle understøttes i selve *måten* - fri, indirekte tanke (*oratio tecta*) - hans følelser og tanker i igangsetteren formidles på.

Innrammingen inneholder også et moralsk aspekt. I den tenkte situasjonen som involverer elev og lærer gis det aksept til skriverne om å gjøre opprør mot voksen autoritet. Opprør i situasjonen her vil si at opplevd urettferdig behandling bør eller skal hevnes; altså en formildende variant av det å sette hardt mot hardt - "svare med samme mynt". Jeg kommer tilbake til dette moralske aspektet i analysen, men introduserer det her siden det er et sentralt moment i to sammenhenger. For eleven kan det være snakk om å forene to samtidige måter å vise seg fram på og "snakke som": en opprørsk, offensiv, hevnlysten væremåte i teksten (fiksjonen), og en faktisk, skoletilpasset væremåte som også impliserer intensjonen om å være flink skriver.

Rollen elevene tildeler fiksjonens hovedkarakter vil kunne fungere som LIS. For eksempel må en kunne tenke seg at en offensiv, hevnlysten Per-rolle i fiksjonen impliserer en annen leserrolle enn en anonym, defensiv, "snill" Per-rolle osv. Dette handler jo om harmonisering (interaksjon) mellom tekstens og lezers perspektiv (Nystrand og Wiemelt 1991, Iser 1974, Eco 1992, se avh. 2. 1).

En annen tydelig anvisning er "oppfinnsom" som må sees i sammenheng med det (svakt) ekspressive kommisivet "Læreren skulle få *oppdage*" (min utheving). Her ligger invitasjon til elevene om å forestille seg rollen Per-den-oppfinnsomme, og det spørres om det er denne invitasjonen som har vært det sterkeste motivet bak elevenes oppgavevalg. Dersom det er slik at det er invitasjon til oppfinnsomhet som er mest framtrædende i igangsetteren, er det interessant i forhold til fordelingen fem - én på henholdsvis svake og flinke skrivere. Det kan hende at såkalte svake skrivere har sett mulighet til å vise seg fram og lykkes gjennom oppfinnsomhet mer enn gjennom formell skriveferdighet. De har, slik allerede nevnt ovenfor, kunnet "spille på" et annet register enn det som gjelder det rent språklige. Her *kan* ligge en kime til ikke-symmetri mellom elevenes skriveforetak og lærers forventning (skjema) for god skoleskriving). Det er sannsynlig at læreren vil først og fremst, også for disse besvarelsene, se mer på formaltekstlig ferdighet (ortografi, syntaks, lokal og global koherens, o.l.) enn på oppfinnsomhet. I dette bildet - å skulle være både i rollen den oppfinnsomme og hevnaktige Per, og samtidig være seg selv som skal "prøve"-skrive til lærer - ser en hvor innviklet skrivespillet også for denne oppgaven kan være.

11.3 Om sjangeren fortelling (se note i 3. 2)

Fortellings-sjangeren problematiserer jeg ikke nevneverdig her. Nelson-Herber og Johnston (1989) poengterer barns tidlige erfaringer med det de kaller en fortellingsgrammatikk (*story grammars*) som en tenker seg ligger lagret i hukommelsen som fortellings-skjema (*story schema*) (s. 263). Forfatterne refererer til Stein og Glenn (1979) som skriver at barn flest kommer til skolen med fortellings-skjema, men at også et betydelig antall mangler slike skjema. Hovedsegmentene i en global fortellingsstruktur er (i) introduksjon (iscenesettelse,

bakgrunn, miljø), (ii) handling/handlingsutvikling og (iii) avslutning. (i), (ii) og (iii) svarer til setting - plotresolution hos Nelson-Herber og Johnston (1989:264 - 65). Liknende overordnede struktur nevner Pearson og Camperell (1985:330 - 32), Gordon (1989:79 - 103) og Rumelhart (1975:211 - 237). Dersom en skal snakke om en egen fortellingens temastruktur, er den ofte objektivert i strukturene harmoni - disharmoni - harmoni opprettet (jf. strukturene glede - sorg - glede; hjemme - borte - hjemme, o.l.).

11. 4 Analyse

11. 4. 1 Overskrift:

Tilsvarende som i kapittel 10 er overskriftene også i dette siste kapitlet prekonstruerte, og er derfor gjenstand for minimal tolkning fra min side. Et lite avvik fra standardoverskriften har Heidi (app. 38) som legger til aller først “Oppgave 5”, som må tolkes som elevens stemme til lærer, en overforsikring om “hva jeg svarer på” (jf. Ainas og Livs tekster, 10. 3. 1).

11. 4. 2 Global formstruktur:

Alle seks tekstene er relativt tydelig ordnet i: innledning - hoveddel - avslutning, men skriverne har ikke taklet igangsetteren likt.

Heidi (app. 38) skriver av igangsetteren nokså uforandret, men legger til en liten tematisk spesifisering (se: “når han skriver stilfortellinger”). Teksten fortsetter med en egenlaget innledning (l. 1 - 5) som er en tilpasset forlengelse av igangsetteren. Hovedhandlingen er markert med avsnitt mellom l. 5 og 6, og går t.o.m. l. 37. Overgang fra hovedhandling til avslutning (l. 38 - 39) markeres med avsnitt. Slutten dobbelmarkeres etter som det legges til et SLUTT (jf. Frank under).

Frank (app. 39) overtar igangsetteren uforandret som innledning. Hovedhandlingen er l. 1 - 33, og slutten markeres dobbelt, først med det eventyrformelliknende “Fra den dagen [...]” (l. 34), og deretter med SLUTT.

Eva (app. 40) bruker igangsetteren som innledning, men forandrer litt, og legger mellom annet inn den tematiske anvisningen “karakterene skulle snu”. Hovedhandlingen markeres med avsnitt f.o.m. l. 1, og går til nytt avsnitt mellom l. 28 og l. 29. Slutten har to sekvenser: (i) l. 29 - 30, og (ii) l. 31 - 33. Sekvens (i) fungerer som oppfyllding av temaet teksten introduserer i l. 1, og føyer seg inn i et konvensjonelt skjema for narrative tekster. Imidlertid fortsetter teksten med en refleksjon som angår tekstens innhold i forhold til “læreren”. Men hvem sin refleksjon, og hvem er læreren? Jeg tolker de to sluttsekvensene slik: Sekvens (i) “Berit

leverte [...]” er fiksjonens hovedkarakter sin 1 - 0-seier (hevn) over læreren i igangsetteren. Deretter fortsetter fortellingen på overtid og skifter perspektiv i det det nå er den faktiske elevens stemme som snakker med sin faktiske lærer, og øker til 2 - 0 for Berit som har blitt belønnet for et tema som læreren har ment elever egentlig mangler forutsetning for å skrive om.

Dora (app. 41) er den eneste som ikke skriver av den prekonstruerte innledningen, bortsett fra siste linjen “Læreren skulle få oppdage at Per kunne være oppfinnsom”. Det kan diskuteres om de følgende linjene 1 - 10 er en innledning, eller om det er del av hovedhandlingen. Fortellemåten er det frie, indirekte tankereferatet (observatio tecta) liknende det i igangsetteren, og fungerer som en tilpasset fortsettelse av denne. Selv om denne sekvensen kan hende ikke kan kalles innledning, er det i alle høve en bakgrunnssekvens for den kursendringen som varsles i “Nå skulle han vise læreren [...]” (l. 9 - 10). Hovedhandlingen går til l. 58 “unormalt”, og deretter kommer en kort sluttsekvens (l. 58).

Karen (app. 42) bruker igangsetteren uforandret som innledning. Hovedhandlingen går fra l. 1 t.o.m. l. 50. Den definitive slutten er på én linje (l. 51), og fungerer som en fortettet bekreftelse på hva teksten “egentlig” handler om.

Jon (app. 43) bruker igangsetteren på liknende måte som Frank og Karen. Hovedhandlingen er fra l. 1 - 49. Slutten (l. 40 - 44) markeres med tydelig avsnitt.

Som nevnt følger alle tekstene konvensjonell, global formstruktur (innledning – hovedhandling - slutt). Det er et sjangermerke som impliserer lesere på et høyst generelt nivå, etter som nesten alle lesere av fiksjonstekster, fra barn til voksne, har erfaringer med den strukturen. Både Heidi og Frank overtydeliggjør slutten med SLUTT, en skolekonvensjon og en stemme som helst impliserer lærerleser. Slutten på Evas tekst avviker, mener jeg, fra den mest konvensjonelle formstrukturen på en slik måte at den ikke impliserer barn (eller uerfarne lesere generelt) i leserrollen.

11. 4. 3 Global temastruktur

Sentralt i dette avsnittet er korrespondanse eller eventuelt “brudd” mellom tekstenes pålagte overskrift og igangsetter og fortsettelsen (jf. skrivekontrakt, 11. 2). Som en ser avviker dette analysegrepet litt fra det i kapitlene foran der jeg først analyserer separat tekstenes innledning (innramming). Bruddet med analysepraksis foran skyldes at fortellingstekstene legger ut *eksplisitt* prefabrikkert overskrift og igangsetter -

tekstenes interaktive plattform (“textual footing”, Nystrand 1992:168) er altså ikke elevproduisert.

Heidi (app. 38)

Til den ferdige igangsetteren legger teksten til eksplisitt at hovedkarakterens prosjekt er å skrive ny stil med overraskende slutt. Planen følges opp med en offensiv, ironisk tone som understreker hva som er prosjektet: “da tenker jeg min kjære lærer skal få noe å tenke på”, og “ny og perfekt stilfortelling sånn at læreren får bakoversveis” (1). Fortsettelsen handler om hvordan Per-rollen oppførte seg i to dager da omskrivingen pågikk: “[...] og da vil jeg fortelle deg hvordan jeg oppførte meg i disse to dagene” (l. 11 - 12). I det som fortelles videre om slitet med å skrive ny oppgave (2), legges inn to tankehendinger som relaterer ny stiloppgave til et framtidig, (underforstått) klimaks: (i) “For da får min kjære lærer en overraskelse” (l. 22), og (ii) “Du skal tro at jeg gleder meg til i morgen, [...] lærer får sjokk [...]” (l. 27 - 28). Sekvens (3) er tekstens høydepunkt, belønningen

M + som kompletteres i tankehendingen i finalen: “Nå har jeg tatt min lille hevn, så nå kan jeg vel si meg ferdig for denne gang”. Slutten repeterer altså eksplisitt overskriften, og fungerer nærmest som en spissing eller overtydeliggjøring av hevmotivet (“over-justification”, Prince 1980a:15). Denne typen overtydeliggjøring (redundans) er ikke uvanlig i fortellinger generelt, særlig i fortellinger for barn. Fenomenet er også svært vanlig i skolefortellinger, og likner på en forsikring fra faktisk skriver til lærerleser om at oppgaven er forstått (se nedenfor om lærers kommentar til Heidis tekst). Ytringen “Nå har jeg tatt min lille hevn [...]” er metafunksjonell, og jeg tolker den som henvendelse til lærer-leser om hvordan eleven *vil* at teksten skal leses (realiseres).

I fortellerperspektivet (hovedkarakteren som forteller), i den eksplisitt uttalte hevnholdningen, og i selve prosjektet å skrive ny oppgave viser tekstens Per-rolle seg fram i: (i) en offensiv rolle, og (ii) en mestringsrolle, og kan hende i (iii) en lydighetsrolle. De tre rollene kan sammen være en nøkkel til tekstens implisitte leser. En må tenke seg at implisitt leser er den som identifiserer seg med holdninger hovedkarakter representerer (Iser 1980, Nystrand og Wiemelt 1991, se avh. 2. 1 og 4. 5. 8).

Frank (app. 39)

Franks tekst initierer et skriveprosjekt som likner på det i Heidis. I autoralt fortellerperspektiv fortelles det først om et relativt langt forløp for det å skrive en ny oppgave (1) (jf. mestringsmotivet og lydighetsmotivet ovenfor). Selve hoveddelen har en aksjonstid på noen timer, og er beretningen om *måten* Per-rollen kom i mål på med ny oppgave (2). Det fortalte rammes inn i nøkkelsignalene HEVNEN (overskriften) og ytringen “[...] tenkte han på læreren, at nå skulle han ta igjen” (l. 30), altså hevmotiv. På liknende måte som Heidis tekstrolle belønnes også Franks med en god karakter: “Der ja, der sto det M [...]” (l. 32).

Imidlertid - trass i det eksplisitt uttalte hevnmotiv - tar fortellingen opp et motiv som stiller hevnen i bakgrunnen. For teksten er på mange måter en dyrefortelling med en katt i fokus. Katten introduseres i linje 1, og deretter har den en sentral rolle i tekstens handlingslinje. Katten som forgrunn understrekes i tekstens definitive slutt, det formel-liknende "Fra den dagen har katten til Per levd som en konge".

Hovedkarakterens anonyme rolle som hevner er en rolle som gir en utydeligere status som LIS sammenliknet med den leserimplikasjons-status jeg gir Per-rollen i Heidis tekst (ovenfor). Som dyrefortelling med katt i hovedrollen snakker Franks tekst helst med barn i lytter-/leserrollen. (Om teksten i forhold til lærerleser, se oppsummerende nedenfor.)

Eva (app. 40)

Eva løser Berit-rollens frustrasjon med å la henne skrive en ny stil (mestrings-motivet): "Han fant ut at han skulle overraske læreren med en bra stil" (1. 2 - 3). I fortsettelsen kommer en relativt lang tankehending som et forløp for det å skrive, og *hva* skrivingen skal handle om (1). Dette opplegget likner på det i Franks tekst (ovenfor). Fortsettelsen (2) er også mest en tankehending om hva Berit-rollen skriver om. Den nye besvarelsen belønnes med "et bedre resultat enn før" (3). Sluttsekvensen rører ikke ved hevnmotiv slik slutten på Heidi og dels Franks tekst gjør, og Doras (nedenfor).

Dersom det å mestre og skrive en ny og (overraskende) bedre oppgave innebærer hevn, er Evas tekst svar på hevnmotiv, presis på samme måte som fortellingene til Heidi og Frank og Dora er det. Men i selve det som fortelles om å skrive ny oppgave er hevnmotiv nedtonet. Det eneste som *kan* ha noe med hevn å gjøre ytres i "han skulle overraske læreren" (1. 2), og "Hun må være lur denne gangen, [...]" (1. 15).

Selve hovedfortellingen (1 og 2) gjengir en tankestrøm som inneholder en ønskevirkelighet som, etter det en må forstå, er det den nye oppgaven handler om. Denne tankestrømmen sammen med tekstens tre sluttlinjer står egentlig ikke i opposisjon til hevnmotiv, men avvæpner det (jf. Franks tekst).

Dora (app. 41)

Etter en slags omformulering av den ferdige igangsetteren (1), tillegger Dora Per-rollen å være oppfinnsom (2). Det oppfinnsomme - å låne en annens oppgave - presenteres i et relativt fyldig avsnitt (3). Dernest kommer et lite "hvileavsnitt" (4), en ventescene ("Dagene med venting [...]") (5) før fortellingens klimaks (6) der oppfinnsomheten belønnes med "det han hele livet bare hadde drømt om" (1. 57). Oppfinnsomhet også som *hevn* understøttes i sluttsatsen: "Nå hadde han vært meget oppfinnsom. Dette var en søt hevn". Dora rammer altså inn teksten i både et hevn- og oppfinnsomhetsmotiv. Innrammingen fungerer som tematisk overtydeliggjøring (redundans), og er et stiltrekk som (som nevnt ovenfor) i mange sammenhenger impliserer barn i leserrollen. Men denne typen overtydeliggjøring kan også

være et interaktivt signal mellom tekst og lærer, en overbekreftelse på skrivekontrakten (jf. Heidis tekst).

Fortellerperspektivet er 3. person med personalt farget framstilling; mellom annet med innslag av fri, indirekte tanke og muntlig farget språk, altså en slags fortsettelse av stilen i igangsetteren. Personal farget framstilling kombinert med hevnmotiv et eksponerer hovedkarakterens offensive rolle. *Den* rollen i forhold til å fungere som LIS har jeg skrevet om ovenfor i Heidis tekst. Tekstens implisitte leser er den som internaliserer holdninger tekstens hovedkarakter representerer.

Karen (app. 42)

Fortellingens første sekvens (etter igangsetteren) er en bakgrunnscene som er en direkte utvikling av igangsetteren (1). Neste sekvens (2) er en mislykket oppklaringsrunde mellom foruretteren og den forurettede (Per-rollen), og der "nok er nok": "Han (dvs. Per) skulle finne på ett eller annet pek" (l. 15 - 16). De neste to sekvensene (3-1 og 3-2) vikler ut en gjengjeldelsesaksjon: "Ha, ha, ha, det var en knallide, [...]. Vi setter i gang plan A i morgen". Begrepet "pek" kan vel inneholde både hevn og oppfinnsomhet. "Peket" er å sprengte lærerens moped (sammen med læreren) i lufta. Den planen og utføringen (4) er fortellingens udiskutable fokus, men kan hende ikke eneste. For det spørres om teksten har et dobbelt oppfinnsomt perspektiv? For ikke bare beretter teksten (med 3. person fortellerdistanse) om den oppfinnsomme Per, men den serverer en oppfinnsom slutt som gir Per-rollens oppfinnsomhet et nytt, overraskende innhold. Det nye i sluttsatsen er (i) lærerens forelskelse som motiv for nedvurdering av Pers besvarelse (l. 47), og (ii) læreren er den som sitter igjen med gevinsten: "Herlig, svarte Myggen". At hevneren og offeret har byttet roller understrekes i tekstens absolutte sluttlinje i Per-rollens halvt resignerte: "Den som ler sist, ler best". Ordtaket, strategisk plassert som sluttsats, gir overskriften HEVNEN ER SØT dobbelbetydning, et nytt meningsinnhold og et nytt fokus - ironi ("the utterance is filled with *dialogic overtones*", Bakhtin, i: Wertsch1991:54).

Overskriften HEVNEN ER SØT sammen med slutten er en menings-relasjon som gir Karens tekst et annet fortegn enn Heidis, Franks, Evas og Doras. Det er en meningsrelasjon som impliserer lesere med tilstrekkelig leseerfaring til å skille mellom relasjoners umiddelbare (denotative) pålydende og relasjoners to- eller flerstemthet - her undertonen ironi.

Jon (app. 43)

Jons Per-rolle løser sitt overraskelses- og hevnprosjekt på liknende måte som Karen. Etter et forspill som refererer tre uheldige opplevelser for hovedkarakteren, er "nok nok", og gjengjeldelsesplan lanseres (1): "Dette skulle hevnes, [...]. Han tenkte at han kunne lage en raketstol for å senne læreren høyt opp" (l. 10 -13). Etter et kort mellomspill (2), fortelles om arrangementet for hevnplanen (3). Høydepunktet er i (4) der hevnplanen utløses i praksis. Men

på liknende måte som Per-rollens hevn i Karens tekst fikk en bismak (rettere sagt en ny smak), får også Pers hevnmotiv i Jons tekst en overraskende utgang - en ekstra dimensjon. For på Per-rollens seiersrus ("Yes, tenkte Per, og jublet", l. 32) legger fortelleren en leserinkluderende (se "alle" og "man") og svakt moraliserende demper, den universelle "sannheten" "Men alle vet jo at man aldri skal ta gleden på forhånd" (l. 32 - 33). Her varsler altså teksten en mulig kursendring - et nytt moment - i tematikken. Kursendringen - en bismak til hevnen - bekrefte i fortsettelsen der hevnen rammer feil person (l. 33 - 34). Hevneren som var på offensiven og skulle overraske, blir selv overrasket (blir altså et offer for eget grep). Dersom fortellingen hadde sluttet her, ville den ha hatt et overordnet meningsinnhold liknende som det i teksten nærmest ovenfor - ironi.

Imidlertid forandrer teksten i sluttsekvensen (5) på nytt kurs, og forklarer Per-rollens opplevelser som drøm. Den snuoperasjonen gir en ellevill, fantasifull og fantastisk hending en slags realisme etter som alt er mulig (og tillatt) i en virkelig drøm. Å gi en hending utseende som drøm kan i første omgang likne på ekko fra skoleklassikeren "Fortell om en drøm du har hatt". Men drømmemotivet får en annen dimensjon i tekstens absolutte sluttlinje som er det kjente ordtaket: "hvis dere (du; mitt innskudd) har mistanke om at du drømmer så klyp deg i armen". Fantastikken - drømmemotivet - er altså ikke i seg selv overordnet viktig, men er viktig som et virkemiddel til å belyse en allmenngyldig, praktisk livsvisdom vi kjenner best fra fabelen.

Livsvisdommen i sluttlinjen overskygger tekstens mulige ironiske stemme, og erstatter den med vismannens. Stemmen fra to visdomsord (ordtak) impliserer lesere som både kjenner ordtakene, og forstår dem i bestemte kontekster.

I forhold til globale temastrukturer kan tekstene grupperes i et fire - tomønster. Fire elever - Heidi, Frank, Eva og Dora - lar Per-rollen realisere sitt hevnmotiv ved å la han (Eva: *hun*) skrive ny oppgave, og lar prosjektene bli belønnet med god karakter. Per-rollens hevn er altså å *mestre* noe hans lærer ikke forventer (om mestringsmotivet også som lydighetsmotiv, se ovenfor).

Hevnmotivet har ulik grad av tydelighet hos de fire: Heidi og Dora følger opp Per-rollens skrivehandling med tanker som understreker eksplisitt intensjonen *oppfinnsomhet* og *hev*n. En av de fire (Dora) skiller seg merkbart ut fra de tre gjennom *måten* hun lar Per-rollen nå målet om en bedre oppgave. Han låner en annens besvarelse, og underliggende moral er altså at målet helliger midlet.

Togruppen - Karen og Jon - tillegger Per-rollen et helt annet drastisk og fysisk synlig hevnprosjekt enn det å skrive ny oppgave. Utvilsomt er Per-rollens foretak i deres oppgaver svar på oppgavetekstens anvisning om oppfinnsomhet. Samtidig har Karen og Jon grepet en mulighet til dobbel oppfinnsomhet. Først utstyrer de Per-rollen med en oppfinnsom plan, og

oppå den planen legger de en ny oppfinnsomhet som gir Karens tekst ironisk innhold, og Jons først og fremst et belærende (didaktisk).

Det er en viss sammenheng her mellom prosjekt og resultat i den oppdiktete skolesituasjonen. Per i genuin mestrings- og pliktrolle belønnes for foretaket (får god karakter), og oppnår tilsynelatende en påtenkt hevn. Per i en tydelig oppfinnsom og dels opprørsk hevnrolle (app. 42 og 43) sitter imidlertid tilbake lurt, som en uheldig Donald-type. Det er mulig at elevene projiserer en slags "skolsk"-moralisk holdning inn i det de skriver: å mestre skrivekunsten (fire-gruppen) er en type flinkhet som blir belønnet (god karakter), mens opprørsk oppfinnsomhet (to-gruppen) gir ris til egen bak.

En annen sammenheng er den som gjelder mellom besvarelsenes temastruktur og faktisk leser, det vil si læreren. Gir tekstene som helhet svar på det skjemaet denne har for hevn og oppfinnsomhet i denne konteksten? For Heidi sin tekst har jeg kommentaren hun fikk av faglærer:

*Er dette virkelig en hevn mot læreren?
Blir det ikke heller en lærdom for deg?
[...] Stilen er [...] en Ng. Hvorfor ikke bruke mer tid?*

Tilbakemeldingen viser at fra lærers perspektiv er *hevn* sentralt - og underforstått ligger at alene det å skrive ny oppgave ikke er oppfinnsomt. Lærers forståingsrammer (se skjemateori i avh. 2. 3) korresponderer med andre ord ikke med Heidis. At ikke lærer deler tekstens perspektiv betyr ikke at teksten ekskluderer lærer som leser, men det betyr at teksten ikke impliserer lærers lese måte i evaluator-rollen. Det er sannsynlig at Per-rollens syn på hevn i denne konteksten er et perspektiv som mange elever som vil identifisere seg med, spesielt svake elever slik fem av de seks som skriver denne oppgaven er (jf. 11. 1). At den antatt skrivesvake (fiktive) Per får en god karakter, betyr at han knuser (så helt) den tenkte lærers forventning til ham *som skoleskriver*, og plutselig og overraskende brudd med lærerens forventning opplever nok mange elever i virkeligheten som en form for hevn.

Dersom forståelsen av hevn som faktisk lærerleser avdekker i kommentaren til Heidi, er representativ for denne lærerens tolkningsskjema, må en anta at Franks og Evas tekster får liknende kommentar som Heidis. Faktisk lærers tilbakemelding på Franks tekst er symbolet NG uten annen, skrevet kommentar. Denne karakteren står, må en anta, for mangel på korrespondanse mellom overskriften (hevnmotivet) og det det fortelles om. Men karakteren gjelder sikkert også språkmangler (særlig ortografi, tegnsetting, o.l.). Jeg har ikke lærers kommentar til Evas tekst, og heller ikke til Doras. Men Doras tekst med "bedrageri" som

overordnet motiv matcher sikkert lærers forståing av både hevn og oppfinnsomhet i denne konteksten.

Karens tekst belønnes med lærerkommentaren "fin-fin fantasi og bra skrivning". Innholdet "stemmer" altså med lærers forståingsrammer. Jons tekst likner løsningsstrategisk på Karens, og svarer nok til lærers forståingsrammer for hva som er relevant for denne oppgaven.

11. 4. 4 Tekstenes dominante "stemmer" ("stil"):

Heidi

Om den globale temastrukturen er konklusjonen at den helst impliserer elever som kjenner seg igjen i og internaliserer den forurettete Per-rollens måte å vise seg fram *på* eller vise seg fram *som*. Hans væremåte kan sammenfattes i følgende: "jeg (Per) har rett, læreren har feil" (merk tonen "nå skulle han vise den trege læreren"). Liknende offensive, svakt nedlatende tone er: "min kjære lærer skal få noe å tenke på" (ironi) (l. 5), "læreren får bak over sveis" (l. 10), "da får min kjære lærer (ironi) en overraskelse" (l. 22), "gleder meg til i morgen, for da skal jeg se at en lærer får sjokk" (aksentuert skadefro) (l. 27), "jeg gleder meg så mye [...]" (l. 29 - 30). Per-rollens skadefro forventning går i oppfyllelse og kulminerer når "han (læreren) begynner å se ganske fornøyd ut ", "dette er overraskende bra" (l. 32 - 33), og "jeg fikk M + " (l. 37).

Det kan vises til mange eksempler på den offensive og dels ungdoms-muntlig inspirerte språkbruken - "stilen" - som reflekterer en engasjert Per-rolle: "Med en gang [...]" (l. 2 og 6); "Og den skal ha [...]" [...], "og da tenker jeg [...]" (l. 4 - 5), "og da kom den gamle regla løpende mot meg i 50 km/t" (l. 7 - 8), "gir jeg blaffen i, [...]" (l. 9), "Du skal tro at jeg gleder meg [...]" (l. 27 og 29), "Endelig er det mandag, [...]. Der kommer læreren min [...]" (l. 29 og 31). Muntliginspirert er også direktehenvendelsene til et "du"/"deg" (se om dette nedenfor).

Det er muntligheten som preger tonen i teksten, en kan gjerne kalle *det* stiltrekket skriftkulturens svar på muntlighetens prosodi. Formen - den engasjerte og engasjerende tonen - er ikke bare en påkledning for innholdet, men *er* innholdet ("*what* is merely a factor of *how*", Moffett 1968:122). Også det at forteller presenterer hendinger fra ulike perspektiv kan tolkes som involvering og engasjement i det som fortelles: observatio tecta (fritt, indirekte tankereferat) (l. 1 - 2), direkte tankereferat (l. 2 - 5), refererende (l. 6 - 7), direkte replikk (l. 8 - 9), direkte tankereferat (l. 9 - 11), perspektivet flyttes til selve skrivesituasjonen ("Nå har jeg sittet [...]" (l. 11). Etter en sekvens med tidsavstand mellom fortellesituasjon (her-og-nå) og hendingene det fortelles om (l. 13f.), kommer en ny sekvens (l. 31 - 33) der denne tidsavstanden opphører: "Der kommer læreren min, [...]". Sekvensen avløses av dialog.

Med det engasjementet og den holdningen Heidi utstyrrer Per-rollen med, tror jeg hun projiserer egne holdninger og følelser inn i denne rollen. Det kan bety i det minste to ting: (i)

at Heidi bruker Pers stemme til å meddele noe privat vesentlig fra seg selv til læreren, sagt med andre ord: Per-rollen fungerer som maske for den faktiske elevens budskap til faktisk lærerleser om rettferdighet, se for eksempel "Hvorfor måtte det være en overraskende slutt? Det stod ingenting om det i oppgava,[...]". (ii) Per-rollens *måte* å vise seg fram på er et signal som impliserer lesere som kjenner seg igjen i og vedkjenner seg Per-rollens holdninger i den skoleverdenen som presenteres i teksten (identifikasjon med rollen i fiksjonen, se 4. 5. 8).

Et interessant signal er fortellers direkte henvendelse til en 2. person: "[...], og da vil jeg fortelle deg [...]" (l. 11 - 12), "Du skal tro jeg gleder meg [...]" (l. 27), og "Hva tror du jeg fikk, [...]" (l. 37). Utvilsom tilhører dette "du" fortellers nære, private sone, en medopplever som forteller deler sin forventning og glede med, og som han deler sitt "oppgjør" med læreren med. Det tiltalte "du/deg" er et signal som, uavhengig av fortellers intensjon, modellerer en sympatisør for Per-rollens prosjekt.

Frank

Om den globale temastrukturen er konklusjonen at selv om hevnmotivet stadfestes rent verbalt, er det et annet motiv - et dyre-snill-motiv - som stiller hevntanken i skyggen. I fortsettelsen skal analysen tråkle videre på måten Per-rollen viser seg fram på; hva er holdningen, hva er engasjementet?

3. person fortellerperspektiv gir generelt sett mindre nærhet til hovedkarakteren og det fortalte enn slik dette er i for eksempel Heidis jeg-forteller tekst. Fortelleren bruker et enkelt språk (enkel setningsstruktur, enkelt ordforråd). Enkelheten henter flere steder muntlig inspirasjon og personalt farget språk: Dialog (l. 7 - 10), "vertfall ikke" (l. 15), "Hmm ... ikke hobby, [...]", "Ja, da tok Han den oppgaven" (l. 16), "for det var jo han som [...]" (l. 27), "Der ja, der sto det M [...]" (l. 32). Personalt farget språk er et virkemiddel som synliggjør fiksjonskarakteren bak språket. Synliggjørende funksjon har også innsyn teksten gir i Per-rollens logiske tenking og kjenslereaksjoner på en situasjon han er oppe i: "Han satte seg ned og tenkte ,[...] ". "Han viste ikke hva han skulle skrive om"(l. 1 - 3), "han hadde et problem, han visste ikke " (l. 5 - 6), "[...] gikk fortvila innpå rom-met sitt, [...]" (l. 10), "Per tenkte seg om "(l. 15), "Per tenkte etter (l. 19). Den reflekterte holdningen resulterer i to (logiske) bortvalg (l. 15 - 16). Deretter er bare en utvei tilbake "[...], da blir det bare kjæledyr igjenn. Ja, da tok Han den oppgaven" (l. 16). Tenking og refleksjon til tross - det er katten som ved en ren tilfeldighet blir redningen (l. 17 - 22). Per-rollens ryddige tenking i planleggingsfasen viser seg i sluttfasen, og nå fulgt av en verbal-offensiv holdning: "tenkte han på læreren at nå skulle ha ta igjen" (l. 30).

Per-rollen tolker jeg som en typisk pliktoppfyllende, lydig rolle. Lydigrollen - en svakt ydmyk rolle - kan være et speilbilde av (mimetisk funksjon) rollen den faktiske skriveren definerer

seg i *som* skoleskriver. Det ligger et mulig paradoks i dette at mens Frank, som er en svak elev uten suksess som skoleskriver, inviteres til å forestille seg og skrive i en alternativ hevn- og oppfinnsomrolle, så utnytter han ikke denne rollen oppfinnsomt.

"Lydig" tekst er kan hende en stemme som er ment å situere teksten til skolediskursen, altså en stemme som impliserer lærerleser. Se for eksempel Per-rollens skrivekontroll: "[...], og han undersøkte alle orda han ikke var sikker på. Å mest av alt slutten" (l. 23 - 24). Dette er nærmest et ekko av: (i) Franks (og andre elevers) mange erfaringer med lærers tilbakemelding på formell skriveferdighet, og (ii) ekko av oppgavetekstens "Mangler overraskende slutt". Men som motvekt til stemmen som muligens snakker med lærer, peker jeg på (ovenfor) at den faktiske lærers skjema for hevn og oppfinnsomhet ikke stemmer med tekstens måte å markedsføre hevn på.

Likheten mellom Per-rollene i Franks og Heidis tekster er at de i prinsippet hevner seg på samme måten. Men de respektive Per-rollene snakker med ulike stemmer: Heidis pågående, målrettete og ungdommelig opprørsk og opprømte mot Franks defensive, dels uinspirerte. Som identifikasjonsobjekt for elever har Per-rollen i Franks tekst ubetydelig status sammenliknet med helterollen i Heidis tekst.

Tekstens enkle språk, oppbygging og fokus sammen med Per-rollens deltagelse i hendingen og det dobbelt heldige utfallet - både karakteren M og kattens kongestatus - gir teksten en profil som impliserer barn i lytterrolle - altså barn som leses for. Den barnlige stemmen understrekes i tekstens sjablongaktige barn - mor bilde som nærmest rammer inn teksten i en disharmoni - harmonistruktur, se: "-Hvorfor har du ikke fått vist det før da ? sa mora. [...] sa Per og gikk fortvila innpå rommet sitt, [...]" (l. 9 - 10), og slutten, det harmoniske: "[...] han ble glad og løp hjem etter skolen og fortalte det til mora si".

Eva

Om Berit-rollens prosjekt vet vi at det er å skrive ny oppgave, og det kan ikke være "en vanlig oppdiktet stil. Den må være sann [...]" (l. 3 - 4). "[...] skrive om barn som sulter og har det vondt, [...]" (l. 15 - 16). Hun vet altså både *hva* som skal til, og *hvordan* hun skal lykkes.

Det som kjennetegner Evas tekst er det personalt fargete fortellerperspektivet, første gang der hovedkarakterens tanker formidles i "fritt indirekte tankereferat" f.o.m. l. 3 ("Men da kan han ikke skrive [...]"), og fortsetter i samme framstillingsform i den romantisk pregete ønskescenen (l. 5 - 12). Tankestrømmen gjengis i en muntligpreget, dels ikke-formalistisk språkdrakt, for eksempel som retorisk spørsmål (l. 5) og subjektløse setninger (l. 5, 6 og 9). Romantikkscenen avløses av det muntlig-adversative "Nei, det var sånn [...]" (l. 13). Den personalt fargete stilen fortsetter i avsnitt (2), men temaet her er ikke romantisk, med unntak av linjene 25 - 28.

Berit-rollen trer fram med liknende tydelighet som Per-rollen i Heidis tekst (ovenfor). Tankestrømmen og den personalt fargete stilen - altså nærhet til hovedkarakteren - sannsynliggjør at den faktiske skriveren har vært personlig, kjenslemessig engasjert i det fortalte. Eva har med andre ord projisert noe av seg selv inn i fiksjonen. Identitet mellom fiksjonsrolle og faktisk skriver understøtter appellen denne teksten har *helst* til unge tenåringsjenter.

I tillegg til den personlig fargete, dels romantiske stemmen høres en reflektert stemme (jf. Franks tekst ovenfor) som har forankring i en skolenorm, slik jeg tolker det. Den reflekterte stemmen høres første gang i: (i) “[...] han tenkte nøye gjennom om det var han eller læreren som gjorde feil” (l. 1 - 2), deretter (ii) en vurdering av hva hun bør skrive for å behage læreren (l. 13 - 14), dernest (iii) “Hun må være lur [...] skrive om barn som sulter [...]” (l. 15 - 16), og sist (iv) hun fikk godt resultat fordi hun hadde tilfredsstilt læreren med det hun skrev (l. 29 - 30). Verdisynet i dette er omlag slik: *skriv slik læreren ønsker*, altså et råd eller en bruksanvisning på hvordan en skal takle en skoleskrive-situasjon. Det verdisynet er relativt framtrepende, og impliserer lydige skoleelever i leserrollen.

Det er med Eva som med Frank at hun gir avkall på å maskere seg i en fiksjonsrolle som er åpent hevnlysten og opprørsk. Når Eva tillegger fiksjonens hovedkarakter en defensiv, lydig rolle, indikerer det at hun situerer sitt foretak i skolediskursen, en diskurs der det ikke bare gjelder å *ville* være skriveflink, men også å tilfredsstillende sosiale normer som en må anta elevene mener læreren for-valter. Tekstens lydige stemme snakker altså med lærerleser, men det bryter ikke med det tidligere sagte om at teksten impliserer primært tenåringsjenter i leserrollen.

Dora

I 11. 4. 2 er det konkludert med at fokalkarakterens initiativ og holdning er et dominerende perspektiv i teksten, og kan brukes som leserimpliserende signal. Tekstens implisitte leser(rolle) er *helst* den som kjenner seg igjen i tekstens fokalkarakter (Iser 1974:xii). Om leserperspektivet peker jeg ellers på to tekstlige aspekt som impliserer lærer i leserrollen. Det ene er redundans, her en overtideliggjøring av hevnmotivet (se 11. 4. 2), og det andre er utelating av den forhåndslegte innledningen (11. 4. 1). Dette siste - en innledning som mangler, men som likevel *er* der - er elevens svar til lærerleser, og svarer til Nystrand og Wiemelts “forskrift” for tilfredsstillende kommunikativt samspill: “[...] text meaning is explicit [...] when *what is said* strikes balance between *what needs to be said* and *what may be assumed*” (1991:29).

I fortsettelsen skal analysen gjelde det jeg kaller fortellingskunst (tekstens “snakkesom”). Det handler om språklig framstilling, om overordnet struktur, og det handler om hvem teksten snakker med.

(i) Språklig framstilling. Fra tekstens linje én formidler fortelleren Per-rollens holdning gjennom fritt, indirekte tankereferat (*observatio tecta*) som går til og med l. 10. I ny sekvens (3) overtar den autorale fortelleren, men framstillingen beholder fokalkarakterens personalt fargete stemme. Den personlige stemmen høres tydelig gjennom ordene som settes på det som formidles, for eksempel: "prakteksemplar", "slite som en ulv", "høyere nivå, som hun selv sa", "Det som nå var dumt", "jo". Etter en kort *observatio tectasekvens* overtar den autorale fortelleren igjen, men med det fortalte filtrert gjennom fokalkarakterens sinn, for eksempel: "virkelig trengte hennes støtte nå" (4), "sure dama" (4), "venting gjorde han nesten til gal" (5), "gyselige postkassa" (5), "vel skrive en slik elendig stil" (5), "Den var virkelig bra" (5), "begynte selvfølgelig læreren" (6), "hyle av glede" (6), "stilen flaksende" (6), og "Ja, ja han fikk" (6).

Fasiten på denne typen framstilling er at leserne får inntrykk av å oppleve hovedpersonen direkte, det skapes *nærhet* mellom den/det det fortelles om og leser, og framstillingen har en slags overbevisningskraft som modellerer leser inn i et scenarium teksten vikler ut. Teksten spiller ut sine kort, og spillereglene impliserer leser som internaliserer eller sympatiserer med tekstens stemme som sier: *jeg (Per) har rett*. Å inngå partnerskap med tekstens stemme vil si å gi respons på et perspektiv teksten forventer eller ber om (jf. "evolving perspective", Nystrand 1982:73, "paradigm of complementarity", Rommetveit 1974:63, "The convergence of text and reader", Iser 1974:275).

Tekstens lesermodellerende egenskap ligger også i andre litterære aspekt enn det som gjelder spesifikt personalt farget framstilling. En teknikk er novellesjangerens kjennetegn - antydningens kunst. I innledningslinjene, i forbindelsen mellom "rasende" [...] "nedbrytende" og ytringene "[...] det som hendte i fjor", "for evigheter siden", og "ikke i forbindelse med skolen engang" skjuler det seg en verden av tolkningsmuligheter som impliserer meddiktning, og som ber om sympati med den svake og forurettede Per-rollen. En annen (litterær) teknikk er uthaling av resultatet for Per-rollens prosjekt, noe som betyr oppbygging av spenning/forventning. Uthalingen reguleres med geografisk avstand Norge - USA, og tilhørende spenning og håp og mismot i påvente av et brev: "Han kunne jo skrive til henne" (håp) (l. 18), "Dagene med venting gjorde han nesten til gal" (l. 31), "Han fikk vel skrive en slik elendig stil" (resignasjon) (l. 35), "bare til faren denne gangen også" (skuffelse) (l. 36 - 37), "Han var så spent at han skalv" (håp) (l. 41).

Det tør nå være klart at Doras tekst er et annet stykke fortellingsarbeid enn Heidis, Franks og Evas. Uavhengig av Doras bevissthet om egen rolle som forfatter, avslører teksten hennes at hun har en del erfaring med litteratur, og transporterer (sikkert ubevisst) slike erfaringer inn i sitt eget skriveforetak. Teksten forutsetter i alle høve lesere som har en porsjon erfaring med litteratur (estetisk lesning). Men den leserimpliserende effekten som ligger i Per-rollens holdning og væremåte er sterkere enn tekstens rent litterære stemme. Jeg tolker Per-

rollen som identifikasjonsobjekt for lesere som har et forhold til skolen som likner på det Dora synes å projisere inn i teksten. Teksten impliserer altså helst Dora'er i leserrollen.

Karen

Ovenfor (11. 4. 2) har jeg fokusert på hvordan tekstens globale temastruktur er funksjon av to oppfinnsomme aspekt: (i) Per-rollens påtenkte oppfinnsomme hevnplan, og (ii) hevnplanens fall som gir overskriften ironisk mening. Temastrukturen er først og fremst en litterær konstruksjon (jf. Dora ovenfor). Fortelleren viser seg altså fram i rollen som forfatter, og teksten forutsetter (impliserer) leser med litterær erfaring. Analysen som følger gjelder utdyping av måter fortelleren viser seg fram på.

Det første aspektet er *antydningens kunst*, det å løfte på lokket, men uten å slippe fram i dagen ferdig svar. Antydningens kunst (ellipser) er et tekstlig virkemiddel som impliserer leserengasjement, utfordring og erfaring med en tekstvirkelighet. Første antydning er fra åpningsscenen, dialogen mellom Per-rollen og mor, det adversative "men mora, Gry, skjønnte at noe var galt" (1. 2), og deretter i fortsettelsen, avsnitt (1) og (2) i samme replikkvekslingen som er en engasjerende uklarhet om hvem som har rett; mor, Per eller læreren.

Den neste elliptiske scenen er den mellom Per og lærer: Lærers "Har ikke tid, svarte læreren, kom deg ut" (2) anviser ingen fasit, men et forventningens "hva nå"? Svar kommer i en ny dialogsekvens mellom Per og dennes venn (3-1), i den kryptiske kjeden "moped", "eksospotte", "kneipbrød". Disse tre ordene utgjør en meningsrelasjon som helst kan realiseres av lesere med en bestemt virkelighetserfaring (og selvsagt erfaring også med tekst).

De tekstinterne dialogsekvensene er interessante som LIS. Dialogen mellom Per-rollen og mor kommuniserer tilfredsstillende mellom dem - de to produserer mening for hverandre (tekstintern interaksjon), men for samspillet mellom interndialogen og leser legger fortelleren ut guidingen "Gry var norsk-lærer [...]" (1. 3 - 4). Den kommentaren forutsetter leser som forstår sammenhengen mellom lærerstatus og autoriteten i det mora sier. Et annet eksempel er replikkvekslingen mellom de to vennene (3-1). Dialogen fungerer tilfredsstillende mellom de to fortrolige, men for å sikre forståing mellom dialog og (hvilken) leser, forklarer fortelleren i eget avsnitt eksplisitt hva den kryptisk omtalte "knallidéen" går ut på (3-2). Enda et eksempel på fortellers hjelpekommentar er forklaringen på tilnavnet Myggen (4). Teksten forutsetter altså ikke allmenn forståelse av Myggen-symbolet i denne konteksten.

Fortellers støttekommentarer ("buttressing", Nystrand 1986) har omsorgsfunksjon som retter seg mot leser - og *hvilken leser?* Svar: (i) det teksten indirekte sier om lærers (her norsklærers) status impliserer allment opplyste mennesker, (ii) utfyllende forklaring til "knallideen" som gjelder moped - eksospotte - kneipbrød impliserer lesere som enten ikke kjenner betydningen av enkeltbegrepene, eller som mangler erfaring med hvordan disse elementene kan samvirke, (iii) hjelpekommentaren om Myggen impliserer lesere som enten ikke kjenner til insektet, eller som kjenner insektet, men uten å forstå symbolikken.

Antydningens kunst ligger også i måten Per-rollen framstilles på. I dialogen mellom ham og mor lyger han, men avsløres (l. 2). Sagt med andre ord, han gjør noe uten å lykkes. I samme dialogscenen forsvarer Per lærers avgjørelse, men mor får siste ordet med "Det er ikke sant" (l. 10). Etter disse to (sikkert) frustrerende hendelsene tar Per initiativ, går til lærer, men blir uvennlig avvist, og ny frustrasjon. En avsløring, en tapt verbal duell, og en avvisning, men da sier de uuttalte spillereglene at det er den uheldiges tur til å handle alternativt - og (kanskje) vinne: "Ha, ha, ha "[...] "gliste Per lurt" (l. 22).

Kjenner leseren nå igjen spillet, tekstens grunnmotiv? Er ikke det den svakes overmot? Spurt med andre ord; tror leserne på den seierssikre Per? Er det ikke her teksten ber om Donald-lesere som kjenner igjen Per-rollen, optimisten, den overmodige som leserne vet vil bli taperen, men uten å vite hva tapet kommer til å bestå i? Teksten snakker altså intertekstuell, og i forhold til Donald-lesere legger teksten ut et avgrenset spekter tolknings-alternativer. Der Per-rollens knallidé introduseres, og seieren innkasseres på forskudd er det at Karens tekst tar et stort sprang bort fra de fire foregående hevn-tekstene. For mens disse tilbyr leserne en realitetsillusjon - det vil si de forteller noe den tenkte Per *faktisk* kunne ha gjort - så lager Karen en fortelling som *helt* lever sitt eget fiksjonsliv, altså en tekstvirkelighet som må forstås i sin refleksive referanse.

Det er i tråd med spillereglene at hovedkarakterens seier synes sikret etter at hevnakten er gjennomført: "Per og Espen går fornøyde hjem" (4), og "svarte Per litt overlegen" (l. 41). Teksten som et stykke fortellingskunst bekreftes i sluttsekvensen som - slik tidligere nevnt - endevender Per-rollens seiersstatus, og forlater ham som den uheldige som verken ler best eller sist. Karen har laget et stykke litteratur, en fiksjon med eventyrlig anslag, en enkeltfortelling - kall den gjerne opprinnelig - men med en gjenkjennelig grunnstruktur ("grunnfortelling", Penne 1996:90, se note i 10. 3. 2).

I Heidis, Franks, Evas og Doras tekster har jeg fokusert på mulig identifikasjon mellom skriver (elev) og fokalkarakter i teksten. Hva kan en si om elevens forhold til Per-rollen i denne siste teksten? Identifiserer Karen seg med den Per-rollen som "skulle finne på et pek", "ha, ha, ha"-Per som "gliste lurt", som svarte "overlegen"? Og hva med Per-rollens andre stemme, den mer voksne som dukker opp strategisk i teksten i en likeverdige veslevoksen-rolle og gjør stillingen 1 - 1 med det håpefylte, allmenngyldig belærende (eller er det ironisk eller selvironisk?) "[...] når enden er god, er allting godt [...]". Og hva med den Per-rollen som snakker med vismannens stemme på det mest strategiske stedet i teksten, i sluttlinjen, og med et resignert kroppsspråk?

Vi har altså å gjøre med en oppfinnsom, svakt lettsindig, optimistisk og godtroende Per-rolle involvert i et ungdommelig inspirert foretak, og én Per-rolle som opptrer og snakker

i to strategisk plasserte sekvenser med svakt autoritativ, belærende og selvbelærende, vokseninspirert undertone.

Per-rollen med flere stemmer fungerer helst som nødvendig brikke i et litterært spill, og den rollen tror jeg ikke fungerer som identifikasjonsobjekt, verken for eleven som skriver eller for potensielle lesere. Per-rollen er jo den svakt komiske antihelten (Donald) som en *ikke* vil være. Som alternativ til at skriveren eventuelt identifiserer seg med fokalkarakteren, kan en si at hun plasserer seg i trygg avstand fra denne, og viser seg fram i rollen som fortellende entertainer.

Teksten snakker litterært, den snakker opprinnelig (originalt), men også gjenkjennelig (intertekstuelt), og impliserer helst lesere med en viss erfaring med lettlestlitteratur. Selve tematikken og arenaen der handlingen utspiller seg tilsier at teksten helst impliserer unge lesere med erfaringer fra lettlestlitteratur, for eksempel fra tegneserier.

Jon

Om den tematiske strukturen (11. 4. 2) er det antydnet at den artikulerer en belærende stemme, men først og fremst en litterær stemme (intertekstualitet), og en muntlig inspirert stemme. Analysen som følger skal gjelde de ulike stem-mene teksten snakker med.

I åpningsscenen inviterer fortelleren leseren inn i et slags fortrolig "rom", og bak ryggen på hovedkarakteren i teksten. Fortroligheten - en kan kalle det en hemmelighet mellom forteller og leser - ligger i ytringsmåten "*så klart* tusen klinke-kuler", og " Per så *jo* ikke dette" (1) (min kursivering). Ytringene må forstås som frampek, altså som middel i et tekstmønster, og en antydning om at typen Per ikke er noen hvem-som-helst, men en som (kanskje) har for vane å havne i uhell. Det ligger som en fortrolighet mellom forteller og leser også i overdrivelsene, de anførselsmarkerte "pang" og "jomet" (1). Frampekene signaliserer en måte teksten ber om å bli møtt på, og de impliserer lesere med rimelig god litterær erfaring. Per i rollen den (muligens) uheldige får næring der treneren avskjediger ham (1). På dette stedet i teksten likner spillet på det i Karens tekst, den tre ganger uheldige som vil hevne seg, og hevnplanen er fantastens (1) (som i Karens tekst). I et eget avsnitt (2) stanser fortelleren selve handlingen og karakteriserer Per på en måte som ikke "stemmer" med den målbevisste hevneren, men kan hende heller som den latterlige, ikke-seriøse ("lekt 'Star Wars', [...] lekt med dukker"). Dette bildet bekreftes i avsnittet l. 20 - 27, først i tidsmarkeringen "Fredag 13", deretter i tilnavnet Per Børson og det ekstatiske, seiers-sikre "hylte og skrek", så i karakteristikken av Per-rollens hjelpende hånd, den alltid velvillige (se "jo", l. 24) Jølle ("dum, distre og til dels hjernedød"), og til sist Per-rollens godtroenhet "Per trodde *jo* på det han" (l. 29) (min kursivering).

Det er nå på det rene at fortelleren (teksten) snakker med komikerens stemme, med litterær stemme, og den snakker med "grunnfortellingens" stemme (se Karens tekst) som her artikulerer *paradokset* - Per som både helt og antihelt, den komiske Bør Børson og den

tvilsomt heldige Donald i en og samme person. Tekstens stemme er svakt illojal der den snakker bak ryggen på Per-rollen, for Per oppfatter seg nok selv noen hakk mer seriøs enn fortelleren fram-stiller ham.

Per-rollen (og vennen) fungerer i Jons tekst (som i Karens) som brikker i et litterært spill (jf. Per Børson både som eksplisitt allusjon og som objektivisering av et grunnfortellingsmotiv). Teksten vever seg med andre ord inn i en gjenkjennelig, litterær ramme (abstrakt kontekst), og impliserer lesere med rimelig god litterær bakgrunn. Det forutsettes også litterær bakgrunn til å fylle den meningsrelasjonen som ligger mellom tekstens belærende, allmenngyldige sluttsats og Per-rollens drøm og drøm-oppvåkningsbilde (l. 37 - 39).

Utvilsomt kan skriveren ha engasjert seg personlig i Per-rollen, men det er *ikke* i fantasien og vittig-Per-rollen han har investert mest av seg selv. Jon må vi anta identifiserer seg med den humoristisk anlagte fortellerstemmen, den dominante stemmen som anviser *måten* teksten ber om å bli møtt på. Dessuten må en anta at eleven også - eller kan hende *helst* - identifiserer seg med de belærende stemmene som står strategisk plasserte i teksten (ordtaket l. 32 - 33, og i slutten, l. 43 - 44).

Teksten impliserer lesere med tilstrekkelig erfaring til å “oppdage” (*discovery*, Iser 1974:xiii) det litterære spillet. Særlig må en understreke fortellers involverende stemme, den som (i) på ulike måter snakker til leser og bak ryggen på hovedkarakteren, og (ii) den stemmen som impliserer lesere med praktisk livsvisdoms-erfaring (l. 32 - 33 og 43 - 44). Dette er fortelleren i en tydelig inkluderende rolle, et frieri til eller en overtalelse av leser om å følge tekstens perspektiv.

11. 5 Sammen drag

I analysen er det lagt avgjørende vekt på den posisjon eller holdning tekstenes fokalkarakter - Per-rollen - inntar i forhold til hevnmotivet. Bakgrunnen for å velge den innfallsvinkelen er antakelsen om at de faktiske skriverne har projisert egne holdninger og verdier inn i tekstvirkeligheten, med andre ord identifisert seg med Per-rollen i fiksjonen. Det neste er å bruke dette perspektivet til å manifestere implisitt leser (se rollekomplementaritet, 4. 5. 8).

11. 5. 1 Leserimpliserende signal:

Metasignal (4. 5. 1)

Som supplement til en tydelig tematisk avslutning av fortellingen, legger Heidi og Frank (app. 38 og 39) overflødighets-signalet SLUTT (jf. Karens eventyrtekst og Carls krimfortelling). Slik overtvedeliggjøring assosieres helst med skoleskriving. Tilsvarende funksjon har “Oppgave 5” i overskriften på Heidis tekst.

Sjangerguiding (4. 5. 2)

Sjangersignal problematiseres i forhold til den mest alminnelige globale form-strukturen i den “egentlige” fortellingen (se 11. 3). Alle “Hevnen er søt”-tekstene har et utvetydig allment fortellingsskjema. De anviser med andre ord skjema som har ikke-spesifikk leserimpliserende funksjon (impliserer allmennlesere).

Roller i teksten (jf. 4. 5. 8)

Tekstenes globale temastruktur gir et utvetydig anslag til hva slags roller hoved-personene i tekstene opptrer i. Gjennomgangen i fire av de seks tekstene (app. 38, 39, 40, 41) er hevnmotiv et som manifesteres i det å skrive ny og bedre oppgave. Hevnmotiv et avdekker samtidig et mestringsmotiv som jeg antyder representerer en skolebasert lydighetsrolle. Hevnrollen viser seg med ulik tydelighet og på ulike måter: I Heidis tekst i eksplisitt uttalt tilfredsstillelse av å *ville* hevne seg og *greie* å hevne seg, og i Franks og Evas tekster som anonymisert hevn. I Doras tekst manifesteres hevn både i kjenslemessig uttalt tilfredsstillelse, og i en opp-finnsom (hevn)handling som ikke passer med lydighetsrollen. I Karens og Jons tekster (app. 42 og 43) viser Per-rollen seg i doble roller: seriøs versus komisk, offensiv, ambisiøs, oppfinnsom helterolle versus tilnærmet anti-heltrolle (hevn med bumerang-effekt).

“Stemme” (4. 5. 3)

Ulike grader av offensiv/defensiv holdning i måten å hevne seg speiles delvis i måten tekstene “snakker” på. Per-rollens offensive holdning i Heidis tekst reflekteres i jeg-fortellers ungdoms-muntlig inspirerte, pågående stemme som vitner om den faktiske skri-vers involvering og engasjement i tekstvirkeligheten (projisering av egne følelser og holdninger i teksten). Det er en liknende, men mindre pågående stemme i det eksplisitt artikulerte hevnmotiv et i Doras tekst. Teksten har aural forteller, men tekstens hovedperson - dennes holdning og engasjement - visualiseres i personalt farget synsvinkel og i personalt farget språk, særlig i hendingens høydepunkt. Evas tekst synkroniserer et personalt farget fortellerperspektiv med en dels mollstemt snakkemåte. *Den* tonen harmonerer med at det utagerende hevnmotiv et er avløst av holdninger som peker innover mot eget kjensle- og refleksjonsplan. Språket i Franks tekst er enkelt refererende og saklig reflektert, men med islett av personalt farget språk. Det er en stemme som balanserer med nedtoningen i eller nesten fraværet av hevnmotiv et. Per-figurens dobbeltrolle helt - antihelt i Karens og Jons tekster gir deres tekster en ironisk (selvironisk) stemme. Ellers er tonen i deres tekster litt ulik, trass i et beslektet motiv. Karens tekst inneholder svært mye direkte tale (tekstintern dialog) - et muntliginspirert språk. Den muntlige tonen, gjennomført rolig og betinget optimistisk, korresponderer med det som til sist viser seg å være tekstens tema - hevnmotiv et fall. Tekstens stemme foregriper på en måte tekstens tematiske utgang. Jons tekst har en ungdoms-

muntlig inspirert, offensiv tone som svarer til den offensive hevnplanen. Også hevnahtens betingete suksess formidles i et muntliginspirert, pågående språk.

11. 5. 2 Tekstens “snakke som”:

Etter som ingen av de seks fortellingene bryter med allmenne skjema for globale fortellingsstrukturer (se 11. 3), kan en hevde at ingen snakker ikke-litterært. Men til det generaliserte bildet kan legges til at Karens og Jons tekster, gjennom de globale strukturene, snakker mer sammensatt litterært - Karen og Jon er litt mer forfattere enn de fire andre.

Tekstenes lånte forfatterstemmer kan nyanseres. Særlig Heidis og Jons tekster snakker ungdommelig muntliginspirert og engasjert, de snakker altså med stemmer en ung tenåring vil kjenne seg igjen i. Det samme gjør de fire andre tekstene, men mindre tydelig, og på ulike måter. Evas tekst er tydeligst subjektivt farget, og den dels reflekterte, personlige fortellerstemmen er ungdommelig-romantisk inspirert. I teksten fornemmes en så vidt merkbar undertone av resignasjon som matcher Berit-rollen sitt foretak. Stemmen i Doras tekst er kjenslemessig engasjert så vel som reflektert og disiplinert. Karens tekst med frodige innslag av replikker (tekstintern dialog) er den som tydeligst speiler en ungdommelig tone og atmosfære. Tonen i Franks tekst er enkel berettende, ryddig reflektert, og svakt resignert og harmonerer med Per-rollens defensive holdning i forhold til hevnmotivet.

11. 5. 3 Tekstens “snakke med”:

For én av disse tekstene (Heidis) har jeg empirisk belegg for at den ikke snakker med lærerleser i rollen som evaluator. Ut fra det ene eksemplet kan en slutte at heller ikke Franks og Evas tekster impliserer lærer i evaluatorrollen. Karens tekst får anerkjennelse fra lærer (se sist i avh. 11. 4. 3), og i forhold til en analogt basert slutning tror jeg også Jon og Dora sine tekster gir overbevisende svar til lærers evaluatorkrammer.

Fokalpersonen (Per-rollen) i Heidis, Doras, Karens og Jons tekster viser seg fram i en offensiv, dels ungdommelig oppfinnsom og mer eller mindre tydelig skoleopprørsk rolle, og dels en helterolle. En slik rolle kan være identifikasjonsobjekt for den faktiske skriver, og under forutsetning av at tekstens mening blir til *helst* i sammenfallende perspektiv mellom (skriver) tekst og leser, er implisitt leser speilbildet av tekstenes Per-rolle, den faktiske skrivers projiserte selv. Implisitt leser er et perspektiv i teksten som den faktiske skriver markedsfører seg under.

Men i det overordnede prinsippet om identifikasjon med hendinger og hovedkarakter i teksten, går et parvist skarpt skille mellom på den ene side Heidis og Doras tekster og på den andre Karens og Jons. Per-rollen hos de to første er offensiv, fullfører sitt for så vidt realistisk anlagte prosjekt, og blir belønnet ÿ med andre ord en “happy end” i det litterære spillet.

Karens og Jons tekster er fiksjonstekster på en annen måte - de er eventyrlige, med andre ord ikke-realistiske, og Per-figurens helterolle er betinget, kan hende helst en antihelte-rolle. Alle disse fire tekstene impliserer unge tenåringslesere, men altså på ulikt grunnlag. I Heidis og Doras baseres implikasjonen på identifikasjon med hending og helt i teksten, i Karens og Jons baseres implikasjonen på identifikasjon med et stykke ungdoms-eventyrlig litteratur.

Franks tekst snakker med barn i lytter-/leserrollen. Evas tekst er både stilltiende opprørsk og defensiv. Den rører helst ved eksistensielle vilkår (menneskelig omsorg) og impliserer altså lesere som kjenner igjen og sympatiserer eller identifiserer seg med menneskelige vilkår teksten vikler ut. Samtidig henvender teksten seg, etter min mening, relativt tydelig til Læreren (med stor L) eller kan hende er det til lærere som gruppe.

DEL 3

KAPITTEL 12

IMPLISITT LESER
-og hva så?

The interaction between author and reader, speaker and hearer, writer and reader can be seen as an ecological relation (prof. Fill, IT-komm., 30.08.1999)

KAPITTEL 12

OPPSUMMERING OG HVA SÅ ?

Innholdsreferat:

Avsnitt 12. 1 peker på forskningsmålets betydning, og setter opp i to punkt det som er nytt i mitt arbeid. Avsnitt 12. 2 summerer tekstmaterialets og analysemetodens validitet og begrensning. Avsnitt 12. 3 repeterer fra 4. 5 kategorier av leserimpliserende signal, og prøver med utgangspunkt i disse kategoriene å gi begrepet implisitt leser et utseende. Jeg antyder at det kan utledes en forbindelse mellom implisitt leser og teksters "stemmer". Avsnitt 12. 4 stiller opp i fire punkt arbeidets brukerrettete perspektiv. De fire punktene gjelder: (i) evaluering, (ii) tema som gjelder svake skrivere versus flinke, (iii) utvikling av skriveferdighet og (iv) skriving og kontekst. 12. 5 gir i knappest mulig form svar på det jeg betrakter som det viktigste aspektet i arbeidet.

12. 1 Forskningsmål og relevans

Som tidligere nevnt kjenner jeg ikke til at problemstillingen som gjelder *tekstens implisitte leser* har vært teoretisert og vitenskapelig synliggjort i forhold til elevtekster. Selve begrepet implisitt leser er ikke umiddelbart lett å begripe, og gir ikke innlysende ny innsikt i for eksempel innholdet i skriveopplæringen og forbedring av denne. En kan derfor hevde at problemstillingen, isolert sett, er tydeligere forankret i et teoretisk felt enn i et didaktisk, brukerrettet. Men oppsummeringskapitlet skal løfte fram den praktiske nytten som ligger i det analytiske grepet, en skriver - tekst - leser - kontekstfundert analysestrategi som har vært veien mot målet. I dette siste, det analytiske grepet, ligger en implikasjon som utvider perspektivet som gjelder teksten primært som et lukket system til teksten som medium for samhandling (interaksjon) mellom skriver, leser, situasjon og ("skolsk") språkkultur de aktuelle språkhendingene er innvevd i: "[...] learning and instruction for people of all ages can only be understood within the complexities of the communicative environments in which those processes naturally occur" (Freedman mfl. 1987:1).

Tekstskaping knyttet til opplæringssituasjoner, tekstens mening som interaksjon - dialogiske samspillsprosesser - er ikke lenger nytt i forskningssammenheng (jf. Faigley mfl. 1985, Freedman mfl. 1987, Kirsch og Roen (red.) (1990), Evensen mfl. 1991, Evensen 1993; se også avh. 1. 3. 4). Men nytt i mitt arbeid er:

- begrepet *implisitt leser* problematisert i forhold til elevtekster
- det analytiske grepet, og den innsikten det har gitt i *måter* å lese tekster på (jf. slutten på 1. 3. 4)

Det er viktig for *relevansen* i arbeidet å understreke spesielt dette siste, hvordan analysen har løftet opp i dagen og gitt utvidet innsikt i lesemåter, og innsikt i hva elever gjør i sin skrivning i en bestemt setting (se "Introduksjon", 1. 2, 3. 6. 1 og 4. 2). Den oppdagingsprosessen har betydd å "kartlegge en tekstverden" på en alternativ måte (lån fra Smidt, i muntlig 1998), og gitt forståelse av en bestemt type skrivehandlinger (om pedagogiske implikasjoner, se 12. 4).

12. 2 Metode og validitet

På et generelt plan er den vitenskapelige holdbarheten i arbeidet forankret i avhandlingens logiske struktur ("indre konsistens", Wallen 1993:13) slik denne er skissert i "Introduksjon". Spesifikt har holdbarheten basis i analysestrategien som binder sammen problemstillingen og det empiriske materialet.

Tekstmaterialet sammen med grundigheten og systematikken i analysen er en databank for leserne av avhandlingen til å teste holdbarheten i den *innsikten* arbeidet viser til (se reliabilitet og validitet i 4. 2).

12. 2. 1 Kommentarer til elevtekst-materialet:

De 36 elevtekstene fordelt på syv teksttyper har vært interessante å studere i betydningen at de har vist teksters mangfold, og tilbudt varierte måter å lese tekster på. At tekster tilbyr eller “ber om” bestemte lesemåter (respons) bekrefter det interaksjonistiske kommunikasjonssynet arbeidet mitt bygger på (se kap. 2). Med overvekt på fiksjonstekster kan det innvendes at materialet er ensidig. For eksempel kunne en tenke seg flere sakpregete tekster - informativ og argumenterende skriving, og såkalt “egen-orientert”/“læringsretta” skriving (Haanæs 1999:230f.). (Om tekstmaterialet og representativitet, se 3. 4.)

En kunne også ha ønsket seg tekster skrevet i ulike settinger for å sammenlikne produkt med situasjon. Begge deler, både utvidet repertoar av teksttyper og andre skrivesituasjoner, kan være mål for videre forskning (se nedenfor). Men et sjangerspekter med en viss innbyrdes likhet (fiksjonstekster), og det ytre sett uforanderlige miljøet tekstene har vært innrammet i, har for meg som forsker gitt et etter måten håndterlig forsknings-“landskap”.

12. 2. 2 Analysemetoden:

Inngående tekstanalyse har ført til skjerpet oppmerksomhet på hva elevene *gjør* når de skrivehandler. Analysen - det vil si dialog mellom tekst og forsker (hermeneutisk metode) - har fått tekstene i tale på nye måter. Her vil jeg særskilt peke på noe som ble synlig underveis med arbeidet, nemlig følgende: Leserimpliserende signal kom til å stå fram med fornyet mening, fra å være et mål i seg selv til å være “verktøy” eller en måte å lese elevenes skrivehandlinger på. *Den* lesemåten toner ned den skoletradisjonelle evalueringsmåten som sorterer elevtekster i soner fra 1 - 6 (dårlig, mindre godt, godt osv.) etter kriterier som etter min mening er ensprete og formalistiske, og kriterier som baserer seg på tydelig under - overforhold (asymmetri) i relasjonen elev - evaluator.

Næranalyse har på ett nivå bekreftet tekstens tilhørighet i konvensjonelt baserte skrivemønstre - sjangerlydighet kan en kalle det. Men analysen har også vært en oppdagingsferd i tekstens individualitet og mangfold, et kvalitativt aspekt som har blitt til i dialogen mellom tekst og forsker. Dette dialogisk baserte mangfoldet er det som synliggjøres i leserimpliserende signal, nedenfor også kalt tekstens “stemmer”. Som dialogpartner har ikke mine forskerbriller nødvendigvis vært de beste eller de eneste og mest riktige å møte tekstene med. Men de har i alle høve fanget opp mye innsikt i måter tekster ber om å bli forstått på, og viser menings-skaping som samhandling (dialog) til forskjell fra særhandling (monolog).

Overordnede, kommunikative signal skal være utgangspunktet i fortsettelsen som er et oppsummerende bidrag til problemstillingen “På leiting etter tekstens implisitte leser”, og drøfting av pedagogiske implikasjoner som følger med innsikten arbeidet har gitt.

12. 3 Et “ansikt” for tekstens implisitte leser?

I et forsøk på å gi begrepet implisitt leser et “ansikt” skal jeg repetere de leserimpliserende kategoriene som går som en rød tråd gjennom avhandlingen, først eksemplifisert i 4. 5, og deretter viklet ut i analysekapitlene 5 - 11 og ordnet i “Sammendrag” etter hvert kapittel, og med stoppunkt her i 12. 3.

12. 3. 1 Kategorier av leserimpliserende signal (LIS):

1. Metatekstuelle signal (bi-stemme)
2. Sjangerguiding
3. Overordnet “stemme” (“stil”)
4. Dobbelstemme
5. Ellipse (implisitt kommunikasjon)
6. Utfylling/forklaring (overtydliggjøring)
7. Sammenlikning (på to ulike nivå)
8. Rollekomplementaritet (projeksjon og identifikasjon)
9. Spesifikke ord og uttrykk.

Kommentarer til kategoriene

Som det går fram i “Sammendrag” etter hvert analysekapittel er kategorier for “stemmer” mest representerte (se “bi-stemme”, overordnet “stemme” og “dobbelstemme”). Bortsett fra de kategoriene som eksplisitt representerer “stemmer”, er det også andre kategorier som har med tekstens stemmer å gjøre, eksempelvis “implisitt kommunikasjon” og “overtydliggjøring”. Særsilt interessant er kategorien “rollekomplementaritet” som, slik jeg tolker den, speiler den faktiske skrivers “vise seg fram som” i teksten, ofte i status- eller helterolle. Å “vise seg fram” i teksten kan jo også kalles en “stemme” en vil gjøre seg hørbar gjennom.

12. 3. 2 Et “ansikt” for tekstens implisitte leser?

La oss trekke en linje bakover fra tekstens “stemmer” her i 12. 3, gjennom analysekapitlene til kapittel 2. 1 der jeg oppsummerende og på et teoretisk grunnlag forklarer implisitt leser som en manifestasjon i teksten, som signal eller mønstre i teksten. Men samtidig, med

referanse til Iser, understreker jeg den dialogiske strukturen begrepet implisitt leser er rammet inn i. Den strukturen skal forstås som møte (dialog) mellom tekst og leser, og der teksten anviser for leseren *måter* den vil bli møtt på, måter den vil bli lest på. *Det er altså her, i møtet mellom tekst og leser, leserimpliserende signal samler seg.*

Jeg mener det er tydelig likhet mellom den teoretisk baserte implisitte leser og den empirisk baserte metaforen tekstens “stemmer”. Analysekapitlene viser at stemmer er manifestasjoner i teksten, samtidig som de også er blitt til i en uskrevet kontrakt, i dialog mellom tekst og leser. *Konklusjonen kan da være at implisitt leser kan forstås som tekstens (dominante) stemme eller stemmer, og både implisitt leser og stemmer kan inkorporeres i det interaksjonistiske synet på meningsskaping.*

Som forløper for temaet pedagogiske implikasjoner i 12. 4 skal jeg berøre spørsmål som gjelder “stemmer” i tekster skrevet av henholdsvis flinke og svake skrivere.

12. 3. 3 Stemmefangfold; anarki eller ressurs?

Stemmefangfoldet - måter tekstene ber om å bli lest på - skal jeg her kople til et samspill mellom begrepet skrive-ressurs, kategoriene flinke - svake skrivere, begrepet *register* (register, se note i 5. 1) og evaluering. Med få elever i hver av kategoriene flinke - svake (se tabell 2 i 3. 4) må en ta forbehold om at sammenstillingen flinke - svake hviler på et skjørt grunnlag. I beste fall er det snakk om beskrivbare indisier.

Det antatt oversiktlige registeret for generell *sjangerguiding* til leser er ikke nevnbart dårligere utviklet hos de svake skriversammenliknet med de flinke. Dette kan sies slik at svake skrivere mestrer kjente mønstre som andre har lagt for dem. Annet sted i avhandlingen har jeg perspektivert den typen mestring i forhold til det Evensen har funnet, at barn mestrer globale strukturer før de mestrer teksters lokale nivå (Evensen 1997a, se om Frank i avh. 9. 3).

Tekstenes mange “stemmer” - de ungdommelig muntliginspirerte, ekspressive, de emosjonelt ladete, de reflekterte, de saklig refererende og stemmene som låner fra film og fra litteratur - er like hørbare hos de svake skriversammenheng som hos de flinke. Men en liten forskjell er det; i de svake sine tekster er stemmene mindre godt synkroniserte. Dette kan uttrykkes slik: Harmonisering, her ment koherens i form- og temastrukturen, er et register som skiller flinke og svake skrivere, og i skoleskrive-sammenheng er nok dette kjent kunnskap. Men - viktigere enn det som skiller er at tekstens stemmer er like mangfoldig representerte hos svake skrivere, og den innsikten er det jeg i det nærmeste nedenfor kopler til skriveressurs, og i avsnitt 12. 4 til evaluering.

“Stemmer” slik det metaforisk brukes i mitt arbeid representerer en tekstlig *kvalitet* som, slik alt nevnt, finnes rikelig *også* i tekster til såkalte svake skrivere. Dette kan postuleres

slik: Tekster kan aldri være *uten* stemmer. Den innsikten bør kvalifisere de svake skriverne - en minoritetsgruppe og i skolen muligens en problemgruppe - som bidragsytere, som ressursgruppe i et skoleskrive-mangfold. På samme måte som en nasjon hilser velkommen fremmede minoritetsgrupper som bidragsytere til kulturelt mangfold, kan vel også klasserommet være en inkluderende scene for skrivemangfold. Det jeg her tar til orde for berører evaluering, nærmere bestemt lesning *også* på tekstens premisser. Det handler om å ramme elevtekstene inn i lese måter (kontekst) som får dem (tekstene) i tale på nye måter (se om evalueringsmåter i et av punktene i 12. 4 “Hva så ...?”).

Kunnskapens veier ender ikke i denne avhandlingen: De skal starte herfra (omformulert fra Pennac 1999:73).

12. 4 Hva så ...?

Mitt forskningsbidrag er et mikrotilskudd til de mange og mangfasetterte bidragene som lærere, forskere og andre allerede har gitt til forskning som gjelder (skriver-) tekst - leser i pedagogisk kontekst. Utgangspunktet mitt har vært studien av hva elever prøver å *si*, og hvem de *snakker som og med* gjennom tekster de har komponert. Forbindelsen mellom forskningsfelt og skoleskrive-virkelighet har vært et incitament til problematikk omkring *lese måter* og *evaluering*, to handlinger som i skolesammenheng er nøye forbundet. Evaluering av elevtekster tror jeg mest bør handle om å lese eller “lytte” på tekstenes premisser og få tak i stemmene; over- og undertonene, hva tekstene sier og hvilke lese måter de ber om. Her ligger et språksyn som i alle høve legger føringer for lese- og evalueringsstrategi (se nedenfor). Men samme synet legger også føringer på skriver. For når det er slik at tekster impliserer eller foretrekker en lese måte framfor andre potensielle lese måter, er det nødvendig at de (tekstene) guider leser på måter som gjør mulig å innta den leserrollen (implisitt leser) teksten underforstår. Det ligger altså en gjensidig forpliktelse her mellom (skriver), tekst og leser i meningsskapings-prosessen. For leser - det gjelder også lærer som evaluator - er mest relevante spørsmål ikke *om* teksten kommuniserer, men *hvordan* og *hvor tydelig* den kommuniserer - hva den har å si, og hvor tydelig den uttrykker det den har å si til hvem.

Skrivers kontrakt i forhold til leser (og evaluator) kan samles i Nystrands postulat som gjelder metakompetanse: “[...] knowing *how and when to be explicit for whom about what*” (1990:12). Enda tydeligere kommer denne gjensidigheten (interaksjonen) til syne i Nystrand og Wiemelts postulat om harmonisering mellom eksplisitt og implisitt kommunikasjon: “text

meaning is explicit [...] when *what is said* strikes a balance between *what needs to be said* and *what may be assumed*”(1991:29). Dette postulatet lyder som et godt utgangspunkt for skriving som sosial praksis (dialogisk praksis) - til noen, om noe, i den eller den konteksten.

12. 4. 1 Forskningsarbeidets “Hva så ...?” framoverrettet:

Avsnittet skal summere opp fire tema som alle har pedagogiske implikasjoner.

- (i) Evalueringsproblematikken
- (ii) Tema som har med “svake” versus “flinke” skrivere å gjøre
- (iii) Tema som har med utvikling av skriveferdighet å gjøre
- (iv) Tema som angår skriving og situasjonell kontekst.

Punkt (i): Det mest interessante perspektivet gjelder LIS, og hvordan kategoriene disse presenteres i kan brukes til evalueringsformål, som “verktøy” til å komme inn i tekstene og oppdage elevers skriveprosjekt, særlig det som gjelder måter tekstene “ber om” å bli lest på. Fokus ligger på kategorien “overordnede stemmer” og supplert med andre, mindre synlige kategorier som bekrefter de dominante stemmene. Å lytte til tekstenes stemmer handler om å skaffe seg innsikt i hvor elevene henter tilfang til det de sier, hva skrivingen *betyr* for dem, hva de investerer i og hvem de viser seg fram som og for. Utgangspunktet at skrivingen alltid betyr noe vesentlig for den som skriver, bør være en ressurs særlig for læreren i evaluatorrollen. Jeg håper kategoriene leserimpliserende signal - et “verktøy” eller lese-måter å møte tekstene med - kan bli lagt merke til i evalueringssammenheng, så fremt de ikke blir så rigid brukt at evalueringen innrammes i formalisme og ensporing. Det ligger til den nærmeste framtid å stille nye spørsmål i forhold til “verktøyet” arbeidet mitt vikler ut, og som viser noe av elevenes skriverrepertoar. Hva sier “verktøyet”, hva gjør vi pedagoger med det?

Punkt (ii): Hva er sammenhengen mellom tekster skrevet av såkalte flinke elever versus tekster skrevet av svake: *hva gjør de likt, og hva skiller?* Spørsmål om hva de gjør likt og ulikt har jeg skrevet noe om ovenfor i 12. 3. 3. Men det som sies der er ikke finmaskete likheter og ulikheter. En må kunne tenke seg en nærgående analyse av hva det er som “egentlig” kvalifiserer skrivere til å kalles flinke eller ikke-flinke *skoleskrivere*. I dette perspektivet er det jeg ser for meg analyser av et større sjanger-repertoar enn det som inngår i min studie. Det er sannsynlig at mitt tekstmateriale har et sjangerrepertoar som favoriserer skoleflinke elever. En må imidlertid kunne tenke seg sjangrer som på det nærmeste ville oppheve skillet mellom flinke og svake skrivere, eller også sjangrer som tydeliggjør skillet bedre enn det mitt materiale gjør.

Punkt (iii): Et tredje tema gjelder det jeg i kapittel 3. 5 antyder om skriving i et utviklingsperspektiv. En longitudinell studie som samler opp *skriverbiografier* ville sikkert gi interessante data om tekstenes mange stemmer, hvor elevene låner skriveforbilder fra til å utvide stemmerepertoaret, hva tekstene kan fortelle om hvem eller hva elevene står i dialog med osv. Mellom annet ville det være interessant å kople disse spørsmålene til data om skribernes lese- og seerpreferanser.

Punkt (iv): Skriving og situasjonell kontekst er et fjerde tema. Det ville være interessant med tilgang til tekster skrevet i ulike sosiale settinger i skolen, og kan hende enda mer interessant med tekster skrevet i ikke-”skolsk” kontekst. Under arbeid med avhandlingen har jeg vært med og lagt til rette en del skrivesituasjoner og høstet en del erfaringer med hvordan en og samme elev presterer påfallende forskjellig i to ulike skrivesituasjoner, én ”skolsk” setting og én utenom-”skolsk”. Jeg mener ikke med det å si at skolen er *feil* arena eller dårlig tilpasset arena å lære å skrive på. Men jeg mener at skolen ikke er kommet langt nok med å demonstrere språket som verktøy til å mestre situasjoner med, slik språket brukes i virkeligheten utenfor skolen.

12. 5 Og så ...

Det arbeidet mitt tydeligst har løftet fram kan betraktes som et lite svar til Britton og medarbeidere (1975) som i bakgrunnen for sin store undersøkelse (se avh. 1. 3. 4) skriver følgende: “We need therefore to find related sets of categories which would allow us to classify within a theoretical framework all the kind of written utterances which occur in schools” (s. 9) (liknende hos Bazerman 1988:9). Kategoriene av LIS - et “verktøy” å gå inn i tekster og lese og “lytte” til tekster med - håper jeg kan bli et supplement til andre måter å lese og evaluere elevtekster på. Å ha for hånden “verktøy” å møte tekster med er også et svar til teoretikerne mitt arbeid bygger på, Nystrand og Iser. “Verktøyet” er nemlig en invitasjon til *gjensidighet* mellom tekst og leser i meningsskapings-prosessen, “verktøyet” er på samme tid både en forutsetning for og et resultat av interaksjon mellom tekst og leser. Utvilsomt vil kunnskap om disse relasjonene tilby mer innsikt i det potensialet som ligger i elevenes skrivearbeid, og som dette arbeidet er et bidrag til.

LITTERATURLISTE

- Allern, T. -H. (1995): *Drama og kommunikasjonsteori*. Høgskolen i Nesna.
- Allern, M. og S. M. Skjelten (1997): *Ordet er ditt*. J. W. Cappelens Forlag.
- Allers* (ukeblad). Nr. 28/1996.
- Anderson, R. C. (1985): Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory. I: H. Singer og R. B. Ruddell (red.): *Theoretical Models and Processes of Reading* (s. 372 - 385). International Reading Association.
- Anderson, R. C. og P. D. Pearson (1984): A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. I: P. D. Pearson (red.): *Handbook of Reading research* (s. 255f.). Longman.
- Anson, C. M. (1989): Response Styles and Ways of Knowing. I: C. M. Anson (red.): *Writing and Response. Theory, Practice, and Research* (s. 332 - 336). National Council of Teachers of English.
- Applebee, A. (1982): Writing and Learning in School Settings. I: M. Nystrand (red.): *What Writers Know* (s. 365 - 381). Academic Press, INC.
- Askeland, N., H. Otnes, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (1996): *Tekst i tale og skrift*. Universitetsforlaget.
- Askeland, N. og C. Falck-Ytter (1993): *Sjangerleseboka*. NORSK 7 - 9. Aschehoug.
- “Askepott” (eventyr). I: *Grimms eventyr* (1924). N. W. Damm & Sønns Forlag.
- “Askepott” (eventyr). I: Weigle, O. (1972): *En eventyrbokserie for de yngste*. Forlagshuset.
- Austad, I. (red.) (1997): *Mening i tekst* (s. 68 - 89). LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Bache-Wiig, H. (1996): *Norsk barnelitteratur y lek på alvor* (s. 180 - 197). LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Bakhtin, M. (1991): Epos og roman. I: A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H. Skei (red.): *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 125 - 148). Universitetsforlaget.
- Bartlett, F. (1964): *Remembering. A study in experimental and social psychology* (kap. X). Cambridge at the University Press.

- Barton, D. (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (kap. 1, 2, 3, 4, 12). Blackwell.
- Bazerman, C. (1988): *Shaping Written Knowledge* (kap. 1). The University of Wisconsin Press.
- Berge, K. L. (1988): *Skolestilen som genre*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Berge, K. (1998): Å skape mening med språk ÿ om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk. I: K. L. Berge, L. P. Coppoch og E. Maagerø (red.): *Å skape mening med språk* (s. 17 - 32). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Beskow, E. (1975): *Oles skitur* (barnebok). Damm.
- Bibelen*; G.T., 1. Mosebok.
- Birkeland, T. og K. Werner (1993): *Soria Moria*. Lærarrettleiing til språk- og sjangerlære 6. Det Norske Samlaget.
- Bindestreken* (bokblad). (Nr. 8/1997).
- Bjørk, L., M. Knight og E. Wikborg (1988): *The Writing Process*. Studentlitteratur. Chartwell - Bratt.
- Bokmålsordboka*. Definisjons- og rettskrivningsordbok (1993, 2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bokspeilet*. Medlemsblad for Bokklubben Nye Bøker. Nr. 11/1995.
- BOKVENNEN*. Nr. 2/1933.
- Booth, W. C. (1961): *The Rhetoric of Fiction* (kap. 4). The University of Chicago Press.
- Borgen, J. (1988): Eventyr ved sengetid. I: B. E. Solheim og J. Hildrum: *Spøk og alvor*. Aschehoug litteraturhefter for ungdom. Bind 1.
- Breiteig, B. (1998): "Tekstens sorte hull". *Dagbladet*, 15. august.
- Bringsværd, T. Å. (1979): Jørgen Moes vei nr. 13 (eventyr). I: B. E. Solheim og J. Hildrum: *Jorda - vår romstasjon*. Aschehoug litteraturhefter for ungdom. Bind 2.
- Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLoud og H. Rosen (1975): *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Macmillan Education LT.

- Calvino, I. (1979): *Hvis en reisende en vinternatt* (roman, i no. oms. 1985) (Innledning s. 3 – 5). H. Aschehoug & Co.
- Cappelens synonymordbok* (1981). J. W. Cappelens Forlag.
- Chambers, A (1990): Den implisitte lesaren. I: T. Birkeland og G. Risa (red.): *Litteratur for barn* (s. 23 - 37). Landslaget for norskundervisning (LNU)/ J. W. Cappelens Forlag.
- Chin, E. (1994): Redefining "Context" in Research on Writing. *Written Communication*. Vol. 11, nr. 4, 445 - 482.
- Cooper, M. M. (1982): Context as Vehicle: Implicatures in Writing. I: M. Nystrand (red.): *What Writers Know* (s. 105 - 128). Academic Press, INC.
- Crosman, Robert (1980): "Do Readers Make Meaning?" I: S. R. Suleiman og I. Crosman (red.): *The reader in the Text* (s. 149 - 164). Princeton University Press.
- Danielsen, R. (1996): *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Dahl, R. (1979): Dypfryst (grøsser). I: B. E. Solheim og J. Hildrum: *Spøk og alvor*. Aschehoug litteraturhefter for ungdom. Bind 1.
- Dahl, T. E. (1978): Kriminalromanen. I: K. Heggelund og N. Nordberg (red.): *Kriminallitteraturen - 11 essays* (s. 66 - 92). Gyldendal Norsk Forlag.
- Dahl, W. (1993): *Dødens fortellere*. Eide Forlag.
- Dass, Petter (d. 1707) (1980): Det siette bud. *Petter Dass samlede verker Bind-2*. Gyldendal Norsk Forlag.
- "Den kloke bondedatter" (eventyr). I: *Grimms eventyr* (1924). N. W. Damm & Sønns Forlag.
- Doyle, A. C. (1979): Den stripete kista (grøsser.) I: B. E. Solheim og J. Hildrum: *Spøk og alvor*. Aschehoug litteraturhefter for ungdom. Bind 1.
- Dysthe, O. (1996): "Læring gjennom dialog" ÿ kva inneber det i høgare utdanning? I: O. Dysthe (red.): *Ulike perspektiv på læring og lærings- forskning* (s. 105 - 135). Cappelen Akademiske Forlag.
- Dysthe, O. (1997): Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisninga. I: L. S. Evensen og T. L. Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis* (s.

- 45 - 77). LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Eco, U. (1981): *The Role of the Reader. Explorations in the semiotics of texts* (s. 3 - 40). Hutchinson.
- Eco, U. (1984): *Rosens navn* (roman) (til dansk ved N. Gross). Forum A-S.
- Eco, U. (1992a): Overinterpreting texts. I: S. Collini (red.): *Interpretation and overinterpretation* (s. 45 - 66). Cambridge University Press.
- Eco, U. (1992b): Between author and text. I: S. Collini (red.): *Interpretation and overinterpretation* (s. 67 - 88). Cambridge University Press.
- Eco, U. (1994): *Seks turer i fortellingens skoger* (til norsk ved J. Rognlien). Tiden Norsk Forlag.
- Ede, L. og A. Lunsford. (1984): Audience Addressed/Audience Invoked: The Role of Audience in Composition Theory and Pedagogy. *College Composition and Communication*, vol. 35, nr. 2, 155 - 171.
- Elguren, A. og A. Engelstad (red.) (1995): *Essays om kriminallitteratur*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Engelstad, A. (1995): Skjulte mønstre. A. Elguren og A. Engelstad (red.): *Essays om kriminallitteratur* (s. 287 - 297). LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Engdahl, H. (1994): *Beröringens ABC. En essä om rösten i litteraturen* (kap. 1 og 2). Albert Bonniers Förlag.
- Enkvist, N. E. (1990): Seven Problems in the study of Coherence and Interpretability. I: U. Connor og A. M. Johns (red.): *Coherence in Writing* (s. 11 - 27).
- Evensen, L. S. (1987): Elevttekster og elevvers tekststrategier. I: *Trondheimsskrifter i anvendt språkvitenskap III* (TRANS - 3), 55 - 83.
- Evensen, L. S. (1991): Alternative worlds: actual student writers. I: J. Smidt og L. S. Evensen: *Roller i relieff. Skrivestrategier - tekster - lesestrategier* (s. 43 - 64). Rapport nr. 6, Skrive-PUFF, ALLFORSK, Trondheim.
- Evensen, L. S. (1993): Skrivepedagogikk i relieff. I: I. Moslet og L. S. Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying* (s. 9 - 20). ad Notam. Gyldendal.
- Evensen, L. S. (1997a): Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving. I: L. S. Evensen og T. L. Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 155 - 178). Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademiske Forlag.

- Evensen, L. S. (1997b): Elevtekster i dobbel dialog. I: P. Linell, L. Ahrenberg og L. Jønsson (red.): *Samtal och språkanvändning i professionerna* (s. 49 - 64). Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping.
- Evensen, L. S., M. Engdal Halse, T. Løkensgard Hoel, R. Trøite Lorentzen, I. Moslet og J. Smidt (1991): *Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer*. Rapport nr. 1, Skrive-PUFF, ALLFORSK, Trondheim.
- Faigley, L., R. D. Cherry, D. A. Jolliffe og A. M. Skinner, (1985): *Assessing Writers' knowledge and processes of composing* (kap. 1, 3, 6). Ablex Publishing Corporation.
- Falck-Ytter, C. og J. Hildrum (1989): *Fra eventyr til essay*. NORSK 7 - 9. Aschehoug.
- Fill, A. (1999): referert i avisa *Asahi Evening News*, 4. august. Tokyo.
- Flaten, G. og Aa. Rognsaa (1991): *Grunnbok i norsk. Språk- og sjangerkunnskap* (kap. 8). Gyldendal.
- Fleischman, S. (1985): Discourse functions of tense-aspect oppositions in narrative: toward a theory of grounding. *Linguistics* 23 (6), 851 - 882.
- Flower, L. (1988): The Construction of purpose in writing and reading (s. 1 - 21). Center for the Study of Writing. Occasional Paper no. 4. University of California • Carnegie Mellon University.
- Fossestøl, B. (1987): Hva teksten ikke sier og likevel sier. *Norsklæreren*, nr. 5.
- Freedman, S. W., A. H. Dyson, L. Flower og W. Chafe (1987): Research in writing: Past, present and future. Technical Report No. 1 (s. 1 - 39). Center for the Study of Writing. University of California • Carnegie Mellon University.
- Føllesdal, D., L. Walløe og J. Elster (1990): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (kap. 1, 2, 4, 7, 8). Universitetsforlaget.
- Gibson, W. (1980): Authors, Speakers, Readers, and Mock Readers. I: J. P. Tompkins (red.): *Reader - Response Criticism* (s. 1 - 6). The Johns Hopkins University Press.
- “Giske” (eventyr). I: P. Chr. Asbjørnsen og J. Moe (1995): *Norske folkeeventyr*. Bind 2, jubileumsutgave. Libri Arte.
- Goodwin, C. og A. Duranti (1992): Rethinking context: an introduction. I: A. Duranti og C. Goodwin (red.): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (s. 1 - 3). Cambridge University Press.
- Gordon, C. J. (1989): Teaching Narrative Text Structure: A Process Approach to Reading and Writing. I: K. Denise Muth (red.): *Children's Comprehension of Text* (s. 79 - 103).

International Reading Association.

Gundlach, R. A. (1982): *Children as Writers: The Beginnings of Learning to Write*. I: M. Nystrand (red.): *What Writers Know* (s. 129 - 147). Academic Press, INC.

Gyldendals fremmedordbok (1962). Gyldendal Norsk Forlag.

Halliday, M. A. K. (1975): *Learning how to Mean - Explorations in the Development of Language*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1978): *Language as social semiotic*. Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1988): *Relevant Models of Language*. I: B. M. Franklin og S. S. Barten (red.): *Child Language. A Reader*. Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1998): *Situasjonskonteksten*. I: K. L. Berge, L. P. Coppoch og E. Maagerø (red.): *Å skape mening med språk* (s. 67 - 79). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.

Halse, M. E (1993a): *Loggen, novellen og jentene*. Rapport nr. 11, Skrive-PUFF, ALLFORSK, Trondheim.

Hansson, G. (1975): *Litteraturen och mottagarna*. Liber.Läromedel.

Hasan, R. (1998): *Strukturen i en tekst*. I: K. L. Berge, L. P. Coppoch og E. Maagerø (red.): *Å skape mening med språk* (s. 119 - 140). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.

Hauger, T. T. (1980): *Det kom et skip til Bjørgvin i 1349* (roman). Gyldendal Norsk Forlag.

Hauger, T. T. (1982): *Sigurd Drakedreperen* (roman). Gyldendal Norsk Forlag.

Hauger, T. T. (1993): *Sagaen om Håkon og Kristin* (roman). Gyldendal Norsk Forlag.

Heggelund, K. og N. Nordberg (red.) (1978): *Kriminallitteraturen - 11 essays*. Gyldendal Norsk Forlag.

Heissenbüttel, H. (1978): *Kriminalromanens spilleregler*. I: K. Heggelund og N. Nordberg (red.): *Kriminallitteraturen - 11 essays* (s. 52 - 65). Gyldendal Norsk Forlag.

Helgeland Arbeiderblad (1997, 21. januar).

Henriksen, V. (1991): *Skipet uten drage. Månesteinen* (roman). Aschehoug.

- Hildrum, J., B. E. Solheim og K. Svortdal (1994): *NORSK 7 - 8. Mer enn ord.* Aschehoug.
- Hoel, T. L. (1994): *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole.* Dr. Art. - avhandling, Det Historisk - filosofiske fakultetet, AVH, Trondheim.
- Hoel, T. L. (1997): Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: L. S. Evensen og T. L. Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3 - 44). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Hoey, M. (1989): Writing to meet the reader's needs: I: *Trondheimsskrifter i anvendt språkvitenskap 4* (TRANS - 4), 51 - 73. Institutt for anvendt språkvitenskap. Universitetet i Trondheim.
- Hoff, A. (1995): Godbit for krimelskere. *Dagbladet*, 4. februar.
- Hundeide, K. (1985): The tacit background of children's judgement. I: J. V. Wertsch (red.): *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 306 - 323). Cambridge University Press.
- Haanæs, I. R. (1999): Skrivepedagogikk. I: I. Moslet (red.): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (s. 216 - 262). Tano Aschehoug.
- Iser, W. (1974): *The Implied Reader.* The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978): *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic response* (kap. 3, 5, 7). The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1980): Interaction between Text and Reader. I: S. R. Suleiman og I. Crosman (red.): *The reader in the Text* (s. 106f.) Princeton University Press.
- Johnsen, E. B. (1993): *Skriften på pulten.* ad Notam. Gyldendal.
- Jonsson, J. S. (1990): *Håkon Håkonsen* (roman). J. W. Cappelens Forlag.
- Kirsch, G. og D. H. Roen (1990): Introduction: Theories and Research on Audience in Written Communication (s. 13 - 21). I: G. Kirsch og D. H. Roen (red.): *A sense of audience in written communication.* Vol. 5. Sage Publication.
- Knudsen jr, I. (1979): Maskinen (eventyr). I: B. E. Solheim og J. Hildrum: *Jorda - vår romstasjon.* Aschehoug litteraturhefter for ungdom. Bind 2.
- Krim og Spenning.* Nr. 12 og 14/1997.
- Kress, G. (1982): *Learning to Write* (kap. 5). Routledge & Kegan Paul, Ltd

- Källgren, G. (1979): *Innehåll i text* (kap. 1 og 6). Språkvårdssamfundets skrifter. Studentlitteratur.
- Larsen, L. J og I. Stegane (1981): Innleiing. I: S. Aa. Aarnes (red.): *Bok og lesar*. Studia.
- Larsson, S. (1993): Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, nr. 4, 194 - 211.
- Lahdenperä, P. (1997): *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* HLS Förlag. Lärarhøgskolan i Stockholm.
- Leffa, V. J. (1999): Støtteark på symposium, AILA'99. Tokyo.
- Lie, S. (1995): *Fri som foten*. ad Notam. Gyldendal.
- Long, R. C. (1980): Writer-Audience Relationships: Analysis or Invention? *College Composition and Communication*, 35, 221 - 226.
- Lothe, J., C. Refsum og U. Solberg (1997): *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.
- “Lurvehette” (eventyr). I: P. Chr. Asbjørnsen og J. Moe (1995): *Norske folkeeventyr*. Bind 2, jubileumsutgave. Libri Arte.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Mc Cormick, K. (1994): *The culture of reading and the teaching of English* (kap. 2). Manchester University Press.
- Mehlum, A. (1994): *Skriveundervisning*. TANO.
- Moffett, J. (1968): *Teaching the Universe of Discourse* (kap. 4 - 7). Houghton Mifflin Company. Boston.
- Møhl, B. og M. Schack (1980): *Når barn læser - litteraturopplevelse og fantasi* (kap. 4). Gyldendal.
- Mønsterplan for grunnskolen (M87)* (1987). H. Aschehoug & Co.
- Nelson-Herber, J. og C. S. Johnston (1989): Questions and Concerns about Teaching Narrative and Expository text. I: K. Denise Muth (red.): *Children's Comprehension of Text* (s. 263 - 281). International Reading Association.

- Nilsen, H. (1996): *Underveisskriverne - hvem skriver de til?* Skriftserie nr. 34. Høgskolen i Nesna.
- Nilsen, H. (1997): *Underveisskriverne y hvem skriver de til? I: L. S. Evensen og T. L. Hoel (red.): Skriveteorier og skolepraksis (s. 179 - 204).* Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Nilsen, H. (1998): Språk som sosial praksis. *Spesialpedagogikk*, nr. 5, 34 - 39.
- Nynorskordboka*. Definisjons- og rettskrivingsordbok (1993). Det Norske Samlaget.
- Nystrand, M. (red.) (1982): *What Writers Know* ("Introduction", kap. 2 og 3). Academic Press, INC.
- Nystrand, M. (1986): *The Structure of Written Communication*. Studies in Reciprocity between Writers and Readers. Academic Press, INC.
- Nystrand, M. (1989): A Social-Interactive Model of Writing. *Written Communication*. Vol. 6, nr. 1, 66 - 85.
- Nystrand, M. (1990): Sharing Words. *Written Communication*. Vol. 7, nr. 1, 3 - 24).
- Nystrand, M. (1992): Social Interactionism versus Social Constructionism: Bakhtin, Rommetveit, and the Semiotics of Written Text. I: A. H. Wold (red.): *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind* (s. 157 - 173). Scandinavian University Press.
- Nystrand, M. og J. Wiemelt (1991): When is a text explicit? I: *Text 11* (1), 25 - 41.
- Nystrand, M., S. Green og J. Wiemelt (1993): Where Did Composition Studies Come From? *Written Communication*. Vol. 10, nr. 3, 267 - 333.
- Nystrand, M. (1997): Tekst på deling (norsk omsetting av Nystrand 1990). I: L. S. Evensen og T. L. Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 130 - 147). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Olsen, M. og G. Kelstrup (red.) (1996): *Værk og læser*. En antologi om receptionsforskning (s. 7 - 54). Borgen/Basis.
- Ong, J. W. (1975): The Writer's Audience Is Always a Fiction. *PMLA*, vol. 90, hft. 11, 9 - 21.
- Ongstad, S. (red.) (1996): *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss?* Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.

- Onore, C (1989): The Student, the Teacher, and the Text: Negotiating Meanings through Response and Revision. I: C. M. Anson (red.): *Writing and Response. Theory, Practice, and Research* (s. 231 - 250). National Council of Teachers of English.
- Park, D. B. (1982): The Meanings of 'Audience'. *College English*, vol. 44, nr. 3, 247 - 257.
- Patel, R. og B. Davidson (1995): *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Universitetsforlaget.
- Pearson, P. D. og K. Camperell (1985): Comprehension of Text Structures. I: H. Singer og R. B. Ruddell (red.): *Theoretical Models and Processes of Reading* (3. ed.) (s. 323f.). International Reading Association.
- Pennac, D. (1999): *Som en roman* (til norsk v/I. Østenstad). Tano . Aschehoug.
- Penne, S. (1996): Fortelling   identitet og fellesskap. I: S. Ongstad (red.): *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss?* (s. 85 - 101). Landslaget for norsk- undervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Peters, C. W. og M. Carlsen (1989): Using a Literary Framework to Teach Mysteries. I: K. D. Muth (red.): *Children's Comprehension of Text* (s. 103 f.). International Reading Association.
- Prince, G. (1980a): Introduction to the Study of the Narratee. I: J. P. Tompkins (red.): *Reader – Response Criticism* (s. 7 - 25). The Johns Hopkins University Press.
- Prince, G. (1980 b): Notes on the Text as Reader. I: S. R. Suleiman og I. Crosman (red.): *The reader in the Text* (s. 225 - 240). Princeton University Press.
- Probst, R. E. (1989): Transactional Theory and Response to Student Writing. I: C. M. Anson (red.): *Writing and Response* (s. 68 - 79). National Council of English.
- Ragde, A. B. (1992): *Noen kommer noen g r: kriminalnoveller*. Tiden Norsk Forlag.
- Ramsfjell, B. S. (1981): *Baglerh vdingens s nn* (roman). Aschehoug.
- Ramsfjell, B. S. (1982): *Tord i Vesterled* (roman). Aschehoug.
- Renkema, J. (1993): *Discourse Studies. An Introductory Textbook*. John Benjamins Publishing Company.
- Rommetveit, R. (1974): *On message structure: A framework for the study of language and communication*. John Wiley & Sons.
- Rommetveit, R. (1983): *Om f rspr kleg kommunikasjon og språkutvikling i f rskulealderen*.

- I: M. Gravir (red.): *Barnet og talemålet* (s. 15 - 38). Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1992): Outlines of a Dialogically Based Social-Cognitive Approach to Human Cognition and Communication. I: A. H. Wold (red.): *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind* (s. 19 - 43). Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1996): Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88 - 105). Cappelen Akademiske Forlag as.
- Rosen, H. (1981): *Morsmålsdidaktiske essays* (s. 56 - 72). Novus.
- Rosenblatt, L. M. (1978): *The Reader, the Text, the Poem* (Forord, kap. 1, 3, 5). Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. E. (1975): Notes on a Schema for Stories. I: D. G. Bobrow og A. Collins (red.): *Representation and Understanding studies in Cognitive Science* (s. 211 - 237). Academic Press, INC.
- Røsholdt, O. (1994): *Kongespillet* (roman). Gyldendal Norsk Forlag.
- Skei, H. (1992): *Å lese litteratur* (Del I, s. 11 - 39). ad Notam/Gyldendal.
- Skei, H. (1993): Resepsjonsetetikk og reader-response-kritikk. I: A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H. Skei (red.): *Moderne litteraturteori. En innføring* (s. 51 - 54). Universitetsforlaget.
- Skei, H. (1995): Kriminalnovellen. I: A. Elguren og A. Engelstad (red.): *Essays om kriminallitteratur* (s. 121 - 132). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Skei, H. (1998): Norsk kriminallitteratur 1972 - 97. I: *Rivertonklubben 25 år* (s. 11- 26). Bokklubben Krim og Spennning.
- Skjelbred, D. (1992): *Elevens tekst*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag.
- Smith, F. (1991): Å lese som en forfatter. I: E. Bjørkvold og S. Penne (red.): *SKRIVETEORI* (s. 30 - 42). Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag.
- Smidt, J. (1990): *Lesebriller og skriveroller*. Rapport nr. 3, Skrive-PUFF, ALLFORSK, Trondheim.
- Smidt, J. (1991): *Roller i relieff*. Rapport nr. 6, Skrive-PUFF, ALLFORSK, Trondheim.

- Smidt, J. (1994): *Exam Genres and Discourse Roles*. Rapport nr. 12, Skrive-PUFF, ALLFORSK, Trondheim.
- Smidt, J. (1996): *Fornyetelsens konflikter* (del I og II). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Smidt, J. (1996): Skrivning på skolen (... og for livet?). I: S. Ongstad (red.): *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss?* (s. 85 - 101). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Smidt, J. (1997): Skriveforskning som møtested for tekstteori og sosial teori. I: L. S. Evensen og T. L. Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 205 - 236). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.
- Solheim, B. E. og J. Hildrum (red.) (1979 - 1990): *Aschehoug litteraturserie for ungdom*. Bind 1-10.
- Solli, Å. G. (1987): *Under helleren* (roman). J. W. Cappelens Forlag.
- Solli, Å. G. (1989): *Høvdingen Varg* (roman). J. W. Cappelens Forlag.
- Steinfeld, T. (1991): *Litteraturhistorie*. NORSK 7 - 9. Aschehoug.
- Sundland, E. (1995): *Det var en gang ... et menneske* (kap. I, II). Cappelen Akademiske forlag/Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Svensen, Å. (1992): Synspunkter på fantastisk diktning. I: Svensen/Jenssen/ Risa/ Romøren: *Den fantastiske barnelitteraturen* (s. 9 - 44). Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag.
- Telenius, J. (1994): *Guiding the reader*. Helsinki School of Economics and Business Administration.
- Thompson, G. og P. Thetela (1995): The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *TEXT 15* (1), 103 - 127.
- Todorov, T. (1980): Reading as Construction. I: S. R. Suleiman og I. Crosman (red.): *The reader in the Text*. Princeton University Press.
- Todorov, T. (1990): *Genres in Discourse* (kap. 2). Cambridge University Press.
- Todorov, T. (1995): Kriminalromanens typologi. I: A. Elguren og A. Engelstad (red.): *Essays om kriminallitteratur* (s. 202 - 214). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.

Tompkins, J. P. (red.) (1980): *Reader - Response Criticism* (Introduksjon s. ix - xxvi). The Johns Hopkins University Press.

Tvinnereim, A. (1979): *Triviallitteratur. Populærlitteratur. Masselitteratur*. Universitetsforlaget.

Vagle, W., M. Sandvik og J. Svennevig (1993): *Tekst i kontekst*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag.

Vatn, G. Å. (1998): *Forståingsrom og relieff*. Dr. art. avhandling, Det Historisk-filosofiske fakultetet, NTNU. Trondheim.

VEILEDNING til mønsterplan for grunnskolen 1987. Veiledende årsplaner Norsk (s. 14 - 32). Grunnskolerådet. Universitetsforlaget.

Vinje, E. (1989): *Forteljing og skriveopplæring*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag.

Vi og gutta (serieblad). Nr. 3/1997.

Vaage, O. F. (1998): *Norsk mediebarometer 1997*. Statistisk Sentralbyrå.

Vaagland, O. (1979): Tegneserier. I: A. Tvinnereim: *Triviallitteratur. Populærlitteratur. Masselitteratur* (s. 384 - 392). Universitetsforlaget.

Wallen, G. (1993): *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Wandrup, F. (1993): Krimromanen - en kristen gåte. *Dagbladet*, 10. april.

Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language (1989). Gramercy Books.

Wernstrøm, S. (1975): *Trellene* (roman) (til norsk ved J. Ørjasæter). J. W. Cappelens Forlag.

Wernstrøm, S. (1979): *Trellenes opprør* (roman) (til norsk ved P. Skogsaas). J. W. Cappelens Forlag.

Wernstrøm, S. (1980): *Trellenes våpen* (roman) (til norsk ved P. Skogsaas). J. W. Cappelens Forlag.

Wertsch, J. V. (1991): *Voices of the Mind*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1992): A Dialogue on Message Structure: Rommetveit and Bakhtin. I: A. H. Wold (red.): *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind* (s.

65 - 77). Scandinavian University Press.

Wilkinson, A., G. Barnsley, P. Hanna og M. Swan (1980): *Assessing Language, development* (kap. 5, 6, 11, 13). Oxford University Press.

Østman, L. (1995): *Socialisation och mening* (kap. 1 og 4). Uppsala.

Aambø, R. (1998): Litterær resepsjon. I: R. Aambø (red.): *Litteraturmøte* (s. 13 - 25). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.

Aarnes, A. (1977, 3. utg.): *Litterært leksikon*. Tanum - Nordli A/S.

Aaslestad, P. (1999): *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademiske Forlag.