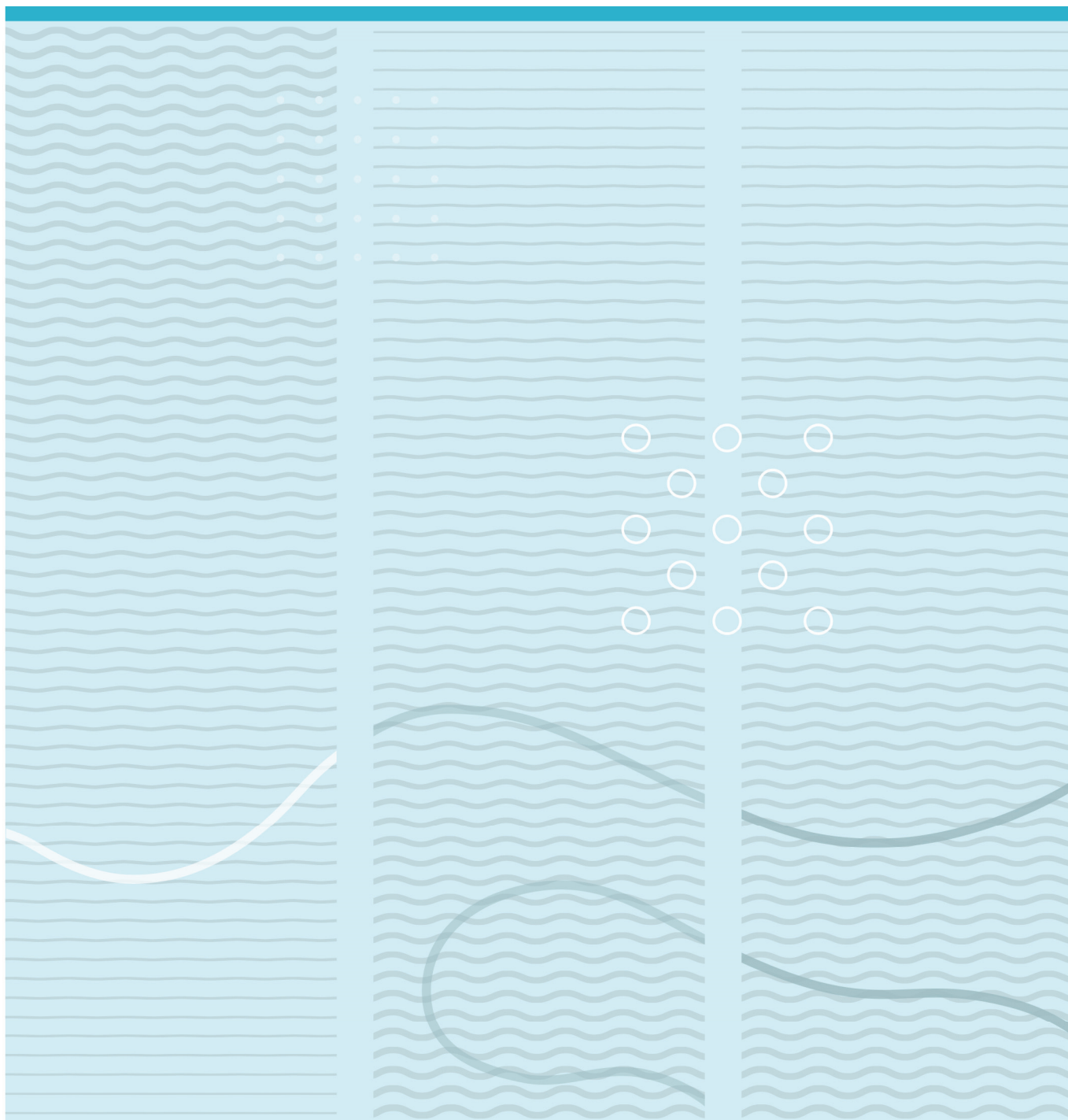


Klara M. M. Luth-Hanssen og Linea Tangen

«Skriv en kreativ tekst hvor du...»

En næranalyse av to gode kreative tekster i videregående skole



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Klara M. M. Luth-Hanssen og Linea Tangen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

«Skriv en kreativ tekst hvor du...»

En næranalyse av to gode kreative tekster i
videregående skole

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masteroppgave i norskdidaktikk

Klara M. M. Luth-Hanssen og Linea Tangen

Høst 2016

SAMMENDRAG

I denne oppgaven analyserer vi to kreative tekster. Tekstene er skrevet av to elever på Vg3, og er blitt vurdert til karakter seks. Studiens problemstilling lyder som følger: *Hva kjennetegner to gode kreative tekster på Vg3, og hva kan anses å være tekstenes kreative elementer?* Det er ikke uproblematisk å skulle generalisere basert på et så lite utvalg. Derfor er ikke hensikten med prosjektet å utarbeide en form for fasit på hva en kreativ tekst er, men snarere å belyse «kreative tekster» som et komplekst fenomen i skolekonteksten. Poengene som trekkes frem i analysen har potensiale til å gi oss en pekepinn på noen mulige utfordringer knyttet til kreative tekster.

Problemstillingen er konkretisert i tre forskningsspørsmål, som også fungerer som analysekategorier: 1. *Hva skriver eleven om?* 2. *Hvordan henvender eleven seg til en leser?* 3. *Hvordan skaper eleven sammenheng?* Vårt forskningsprosjekt er først og fremst forankret i et funksjonelt syn på språk og meningsskaping i tekst. Sosialesemiotikk, som presentert ved Michael Halliday, utgjør et teoretisk rammeverk, og vi har en eklektisk tilnærming til vårt tekstmateriale. Dette betyr i vårt tilfelle at vi supplerer med analyseverktøy fra flere retninger, med den hensikt å belyse flest mulig aspekter ved tekstene.

Våre analyser viser at tekstene kjennetegnes av at elevene har brukt et bredt repertoar av skrivestrategier og språklige ressurser for å skape mening. I begge tekstene bruker elevene avanserte strategier for å presentere et virkelighetsbilde, kommunisere med en leser og skape sammenheng. Begge tekstene er også personlige og subjektive, og er skrevet innenfor en tradisjonell sjanger. Tekstene fremstår som svært ulike, og vårt arbeid med tekstene viser at det er krevende å skulle fastslå hva som kan anses som kreative elementer. Det vi har valgt å løfte frem som tekstenes kreative elementer, kan knyttes til hvordan elevene bruker ulike ressurser på en måte som underholder og engasjerer en leser. Et hovedfunn er også at elevene bruker kunnskap om sjangernormer for å vise det som kan tolkes som kreativitet innenfor de tradisjonelle sjangergrensene.

Med bakgrunn i disse funnene drøfter oppgaven noen utfordringer knyttet til de kreative tekstene, og kan ses på som et problematiserende og kritisk drøftende bidrag til diskusjonen om skolens «nye» skriveoppgaver og det funksjonelle synet på skriveopplæringen.

FORORD

Tiden er nå kommet for å ta farvel med masteroppgaven, studentlivet og vår eminente veileder Karianne Skovholt. Når siste punktum settes er vi begge i full jobb som norsklærere ved Sandefjord videregående skole. Denne perioden jobber vi (ironisk nok) med teksttyper og ulike sjangrer (ja, sjangrene har en viktig plass i vår skriveundervisning). Sist time fikk elevene våre i oppgave å skrive mikronoveller, altså noveller kun bestående av seks ord. En slik skriveoppgave fordrer god planlegging og kreativitet.

Da denne masteroppgaven omhandler nettopp «kreative tekster», utfordret vi hverandre til å gjøre det samme som våre elever. Nemlig å utforme dette forordet som en mikronovelle. Det er en viss risiko knyttet til å utfordre den godt etablerte «forordssjangeren», men vi gjør det til ære for elevene som har lagt grunnlaget for denne oppgaven med sine tekster. Dere er risikoskrivere, og uten dere ville ikke denne oppgaven vært skrevet. Takk for at dere turte, det har resultert i to glimrende tekster.

En falleferdig masterstudent, en gigantisk takk! (Klara)

Amelia. Mål. Skrivesperre. Stolt. Takk. Oliver. (Linea)

Sandefjord, 15.09.16

Klara M. M. Luth-Hanssen og Linea Tangen

INNHold

1 INNLEDNING	1
2 STUDIENS BAKGRUNN – FRA SJANGRER TIL TEKSTTYPER.....	5
2.1 FRA SJANGRER TIL TEKSTTYPER – BAKGRUNNEN FOR ENDRINGEN.....	6
2.1.1 ET FUNKSJONELT SYN PÅ SKRIVING	6
2.1.2 TIDLIGERE NORSK SKRIVEFORSKNING	10
2.2 TEKSTTYPEBEGREPET	14
2.3 KREATIVE TEKSTER	18
2.3.1 KREATIVE TEKSTER – HVOR KOMMER DET FRA?	18
2.3.2 KREATIVE TEKSTER – HVA ER DET I 2016?	26
2.4 KREATIVITETSBEGRPET	29
3 TEORETISK FORANKRING	31
3.1 SYSTEMISK FUNKSJONELL LINGVISTIKK.....	31
3.2 PRESENTASJON AV ANALYSEMODELL	33
3.2.1 HVA SKRIVER ELEVEN OM?	34
3.2.2 HVORDAN HENVENDER ELEVEN SEG TIL LESER?	40
3.2.3 HVORDAN SKAPER ELEVEN SAMMENHENG?	49
4 METODISK TILNÆRMING OG VALG AV DATA.....	58
4.1 METODE.....	58
4.2 VALG AV TEKST OG INFORMANTER	60
4.3 FORSKNINGSDESIGN OG FREMGANGSMÅTE I ANALYSEARBEIDET	61
4.4 STUDIENS GYLDIGHET – EN KRITISK REFLEKSJON	64
4.4.1 RELIABILITET	64
4.4.2 VALIDITET	65
5 ANALYSE.....	68
5.1 «ALENE-IGJEN»	68
5.1.1 HVA SKRIVER ELEVEN OM?	69
5.1.2 HVORDAN HENVENDER ELEVEN SEG TIL EN LESER?	78
5.1.3 HVORDAN SKAPER ELEVEN SAMMENHENG?	83
5.1.4 TEKSTENS VIKTIGSTE KJENNETEGN	90
5.2 «ODE TIL DE UENGASJERTE».....	92
5.2.1 HVA SKRIVER ELEVEN OM?	93

5.2.2 HVORDAN HENVENDER ELEVEN SEG TIL EN LESER?	100
5.2.3 HVORDAN SKAPER ELEVEN SAMMENHENG?	110
5.2.4 TEKSTENS VIKTIGSTE KJENNETEGN	118
6 OPPSUMMERING OG DRØFTING AV FUNN.....	123
6.1 HVA KJENNETEGNER TO GODE KREATIVE TEKSTER?	123
6.2 HVA KAN ANSES Å VÆRE TEKSTENES KREATIVE ELEMENTER?	125
6.2.1 «ALENE – IGJEN».....	125
6.2.2 «ODE TIL DE UENGASJERTE»	127
6.2.3 OPPSUMMERING: KREATIVITET I TEKSTENE	128
6.3 FORDELER OG UTFORDRINGER VED «KREATIVE TEKSTER»	129
6.3.1 KREATIVITETSBEGREPET – ET UTFORDRENDE BEGREP	129
6.3.2 KREATIVE TEKSTER – UTFORDRINGER FOR SKRIVEOPPLÆRINGEN	133
7 STUDIENS BIDRAG – AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	136
LITTERATUR.....	141
OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER.....	146
VEDLEGG 1: ELEVTEKSTENE I SIN HELHET.....	147
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA.....	152
VEDLEGG 3: TILLATELSE TIL INNSYN (MARTI, 2013)	153
VEDLEGG 4: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV TRANSITIVITETSSYSTEMET (TEKST 1- ALENE-IGJEN).....	154
VEDLEGG 5: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV PRESUPPOSISJONER (TEKST 2- ODE TIL DE UENGASJERTE).....	155
VEDLEGG 6: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV SPRÅKHANDLINGER (TEKST 2- ODE TIL DE UENGASJERTE)	156
VEDLEGG 7: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV HOLDNING (TEKST 2- ODE TIL DE UENGASJERTE)	157
VEDLEGG 8: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV MODALITET (TEKST 1- ALENE-IGJEN).....	161

1 INNLEDNING

I 2014 utarbeidet Utdanningsdirektoratet nye eksamensoppgaver for grunn- og videregående skole. Endringene skulle være i tråd med den reviderte læreplanen i norsk fra 2013, der de tradisjonelle skolesjangrene var tatt ut av kompetansemålene. I de nye eksamensoppgavene blir ikke lenger eleven bedt om å skrive for eksempel artikkel, dikt eller kåseri, slik de skulle før revideringen. Eleven skal isteden skrive ulike *teksttyper*: «argumenterende, resonnerende og informerende tekster», «tolkninger og analyser» og «kreative tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Begrunnelsene for disse endringene er hentet fra nyere skriveforskning og en skriveideologi som setter fokus på kommunikasjonens grunnhensikt (Bach, 2015, s. 38; Berge et al., 2016; Solheim & Matre, 2014). Fokuset rettes mot formålet med tekstene elevene skal skrive, og hvordan tekstene skal tilpasses mottaker og medium, fremfor tradisjonelle sjangrer. Skrivning i norskplanen innebærer med andre ord å utføre en handling som skal oppfylle et eller flere formål, altså en skrivehandling (jf. Skjelbred, 2014, s. 34-35). I eksamensveiledningen til Vg3 heter det at norskfaget er et fag hvor elevene skal arbeide med et stort mangfold av tekster i ulike sjangrer og medier. Fordi sjangrer her forstås som dynamiske, og kan variere mye, har læreplanen mer overordnede begrep for ulike typer tekster. Derfor brukes ikke begrepet sjangrer, men begrepet *teksttyper*.

Endringen fra sjangrer til teksttyper skapte umiddelbart reaksjoner blant norsklærere og skriveforskere, og det er spesielt de *kreative tekstene* som skapte hodebry. Norskdidaktiker Marthe Blikstad-Balas (2015) gav uttrykk for at: «spesielt dette med kreativ tekst har vært litt av en nøtt for mange norsklærere» (Blikstad-Balas, 2015, s. 30). Skriveforsker Jon Smidt (2015) setter spørsmålstegn ved hva begrepet kreativ tekst egentlig innebærer (Smidt, 2015). Han viser til det tvetydige i eksamensveiledningene for Vg3 og for 10. trinn, og problematiserer fremstillingen av fenomenet. Smidt (2015) peker på at det i eksamensveiledningen for Vg3 presiseres at informerende, argumenterende og resonnerende tekster er teksttyper som viser til hva som er formålet med teksten. De kreative tekstene nevnes ikke i sammenheng med de formålsrettede teksttypene, men blir omtalt i et eget avsnitt senere i dokumentet. I dette avsnittet presiseres det at de kreative tekstene ikke er én teksttype, men et *samlebegrep*, som kan innebære å fortelle og dikte, eller å reflektere og prøve ut tanker. I eksamensveiledningen for Vg3 er altså ikke de kreative tekstene én teksttype, men kan synes å være en samlebetegnelse for formålsrettede fortellende, reflekterende og underholdende tekster (Smidt, 2015, s. 19).

I eksamensveiledningen for 10. trinn står det at til eksamen skal eleven bruke ulike skrivehandlinger, som å fortelle om noe, beskrive noe, informere om noe, overbevise om noe, eller at teksten skal være kreativ (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I eksamensveiledningen til 10. trinn er den kreative teksten presentert som noe annet enn formålsrettede skrivehandlinger; en *skrivemåte*. Smidt (2015) problematiserer presentasjonen av begrepet i de to eksamensveiledningene, og setter spørsmålstegn ved hva som egentlig menes. Er kreativ tekst et samlebegrep for formålsrettede skrivehandlinger, eller en egen skrivemåte? Og hva er så en kreativ skrivemåte? (Smidt, 2015, s. 19). Eksamensveiledningenes inkonsekvente presentasjon av begrepet «kreative tekster» er problematisk, fordi det skaper usikkerhet rundt hva det å skrive kreative tekster egentlig innebærer, og gjør skriving, vurdering av og undervisning i kreative tekster krevende, for både lærer og elev.

Blikstad-Balas (2015) trekker frem en annen utfordring ved det hun omtaler som «sekkebetegnelsen kreativ tekst» (s.30) – hvordan skal man skille de kreative tekstene fra «de andre»? Dette er et sentralt spørsmål å stille. Som Blikstad-Balas påpeker, kan kreativitet være en vesentlig del av skriveprosessen også innfor de andre teksttypene. Kan ikke en argumenterende tekst være kreativ? Og er ikke et grunnleggende premiss for all skriving at det er kreativt? (jf. Blikstad-Balas, 2015, s. 30).

Norskdidaktiker Cecilie Bach (2015) har undersøkt sensorrapporten fra 2014 for å se hvilke erfaringer sensorer for eksamen etter revideringen gjorde seg i møte med de nye oppgavedesignene. Studien viser at sensorene er usikre på hvordan de skal tolke oppgaveinstruksene knyttet til den kreative teksten, og at de er usikre på hvordan de skal vurdere elevbesvarelsene. En av sensorstemmene konkretiserer hva som oppleves som utfordrende ved begrepet «kreativ tekst»; «Hva er en kreativ tekst? Kan eleven skrive en artikkel? Det er det mange som har gjort. Hva med dikt? Ordet «reflektere» står i oppgaveteksten. Kan man reflektere i et dikt? Har sensorene kompetanse til å vurdere et dikt?» (Bach, 2015, s. 40). Bach konkluderer med at oppgaven som ba om en kreativ tekst var en utfordring, for både elever og sensorer, fordi det ikke var enighet om hvilke tekstnormer som skulle gjelde (Bach, 2015, s. 43). En sjanger kan oppfattes som en enighet mellom skriveren og leseren, altså en konkret normforståelse som er et produkt av gjentatte erfaringer med skriving i norskfaget. Fraværet av en tydelig sjangerinstruks førte til at den kreative teksten havnet i det Bach omtaler som et slags «normvakuum», som gjorde både skriving og vurdering mer risikabel (Bach, 2015, s. 41-42).

I en fersk masteroppgave har Liv Cathrine Krogh undersøkt sammenhenger mellom sprikvurderinger og eksamensoppgaver (Krogh, 2016). Ved å gjøre kvantitative analyser av

eksamensbesvarelser fra fylkene Buskerud, Vestfold og Telemark, fant Krogh ut at hele en av fem kreative tekster i hennes materiale var sprikvurdert (Krogh, 2016, s. 37). I likhet med Bach (2015), fant Krogh at sensorene var usikre på hvordan den kreative teksten skulle skrives og vurderes.

Det råder altså mye usikkerhet rundt hva begrepet «kreative tekster» egentlig innebærer, hvordan man skal undervise for å utvikle elevenes kreativitet, samt hvordan de kreative tekstene skal vurderes. Eksamensveiledningene oppleves som tvetydige, og det er ikke tydelig om «kreative tekster» er en samlebetegnelse for en rekke formålsrettede tekster, eller en egen skrivemåte (jf. Smidt, 2015). Samtidig skaper betegnelsen «kreativ» utfordringer, ettersom kreativitet ikke nødvendigvis kan begrenses til en teksttype, men heller bør ses på som et grunnleggende premiss for all skriving (Blikstad-Balas, 2015). Fraværet av en tydelig sjangerinstruks, samt forvirring rundt hva «kreative tekster» egentlig er, bidrar til at det ikke er enigheter om hvilke tekstnormer som skal foreligge, og gjør både skriving og vurdering av kreative tekster risikabelt (Bach, 2015; Krogh, 2016).

Vi har latt oss engasjere av det Blikstad-Balas (2015) omtaler som «gåten kreativ tekst», og målet med denne studien er nettopp å utforske videre hvilke implikasjoner innføringen av «kreativ tekst» som oppgavekategori i eksamensoppgavene i norskfaget får for elevenes skriving. Vi har derfor valgt å gjøre en tekstanalyse av to gode kreative tekster, og studiens problemstilling er som følger: *Hva kjennetegner to gode kreative tekster på Vg3, og hva kan anses å være tekstenes kreative elementer?* Dette er en vid problemstilling som krever konkretisering og avgrensing fra vår side. Vi har derfor konkretisert problemstillingen i følgende forskningsspørsmål:

Hva skriver eleven om?

Hvordan henvender eleven seg til en leser?

Hvordan skaper eleven sammenheng?

Forskningsspørsmålene viser til den anerkjente tekstlingvisten Michael Halliday sine tre metafunksjoner og fungerer også som analysekategorier (jf. Halliday & Matthiessen, 2004). Med problemstillingen konkretisert i disse forskningsspørsmålene, er målet for studien å identifisere hvilket meningspotensiale som realiseres av elevenes språkvalg, og på denne måten kunne si noe om hva som kjennetegner to gode kreative tekster. Målet er ikke å skape en ny teori om kreativitet, men å kunne si noe om typiske trekk ved de kreative elevtekstene som utgjør vårt materiale.

Det er ikke uproblematisk å skulle generalisere basert på de to tekstene vi har analysert. Derfor er ikke hensikten med prosjektet først og fremst å gi en form for fasit på hva en kreativ tekst er. Hensikten er snarere å belyse «kreative tekster» som et komplekst fenomen i skolekonteksten. Poengene som trekkes frem i analysen av tekstene har potensiale til å gi oss en pekepinn på noen mulige utfordringer knyttet til kreative tekster og kreativ skriving. Studien kan derfor ses på som et problematiserende og kritisk drøftende bidrag til en diskusjon om skolens «nye» skriveoppgaver og det funksjonelle synet på skriveopplæringen.

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler. I kapittel 2 presenterer vi det som danner bakgrunnen for denne studien, nemlig overgangen fra sjanger til teksttyper med en revidert læreplan i 2013. Her vil vi gi en kort orientering i bakgrunnen for overgangen, samt hvordan sentrale begreper som «sjanger», «teksttype» og «kreativ tekst» kan forstås. Oppgaven er forankret i et funksjonalistisk syn på språk og meningsskaping, og det overordnede teoretiske utgangspunktet er sosiosemiotikk. I kapittel 3 vil vi derfor presentere dette teoretiske utgangspunktet, samt analysemodellen vi har brukt. I kapittel 4 presenteres metodisk tilnærming og fremgangsmåte i analysearbeidet. Analysene av elevtekstene blir presentert i kapittel 5. Her blir hver tekstanalyse presentert for seg, etterfulgt av en beskrivelse av tekstens viktigste kjennetegn. Kapittel 6 oppsummerer analysene. Her ser vi nærmere på hva som kjennetegner de to tekstene, og drøfter hva som kan ses på som kreative elementer i tekstene. I dette kapitlet trekker vi også frem det vi anser som utfordringer ved de kreative tekstene, i forlengelse av analysene. Avslutningsvis oppsummerer vi studiens hovedfunn, før vi drøfter dens relevans og bidrag til fagfeltet.

2 STUDIENS BAKGRUNN – FRA SJANGRER TIL TEKSTTYPER

I 2013 kom revisjonen av Kunnskapsløftet, og i 2014 utarbeidet Utdanningsdirektoratet (heretter referert til som Udir) nye eksamensoppgaver i samsvar med denne revideringen. Den reviderte læreplanen i norsk førte med seg en endring som har fått mye oppmerksomhet i ettertid, nemlig innføringen av det overordnede begrepet «teksttyper», og inntoget til det nye begrepet «kreative tekster». I læreplanen for Kunnskapsløftet (2006) stod sjangerbegrepet sterkere enn i den reviderte versjonen fra 2013. Etter Kunnskapsløftet skulle elevene kunne bruke kunnskap om sjanger, tekst og litterære virkemidler i egen skjønnlitterær skriving. De skulle kunne vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne tekster i ulike sjangre, samt analysere og vurdere tekster i ulike sjangrer ved hjelp av retorikken (Kunnskapsdepartementet, 2006). I den reviderte norskplanen er disse kompetansemålene slått sammen, og de tradisjonelle sjangrene som «kåseri», «artikkel» og «novelle» er erstattet med begreper som «kreative, informative og resonnerende tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Denne endringen kommer særlig til syne i eksamensformen hvor alle eksplisitte krav til sjangrer er utelatt og erstattet med *teksttyper* og hvilke formål skrivingen skal ha. Etter den reviderte læreplanen skal altså ikke lenger elevene skrive i ulike sjangrer, men i ulike teksttyper, og vi snakker ikke lenger om sjangerkrav, men om ulike teksters *formål og funksjon*. Med andre ord er sjangerbegrepet tonet ned, og den funksjonelle og formålsrettede siden ved skriving er fremhevet.

Endringen fra sjangrer til teksttyper danner et viktig bakteppe for denne studien. Det er i sammenheng med denne endringen at begrepet «kreative tekster» har oppstått. I det følgende skal vi derfor se nærmere på hva denne endringen faktisk innebærer. Vi skal først gi en kort orientering om hva som danner bakgrunnen for endringen, og årsaken til overgangen fra sjangrer til teksttyper. Etter endringen har det vært uttrykt frustrasjon i det norskdidaktiske fagmiljøet rundt hvordan vi nå skal forstå begrepene sjanger og teksttyper (Aasen, 2015 ; Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Breivega & Johansen, 2016; Kringstad & Kvithyld, 2013). Videre vil vi derfor se på hva læreplanen sier om disse begrepene, samt hvordan man kan forstå teksttypebegrepet innenfor det tekstteoretiske feltet, og skriveforskning nasjonalt og internasjonalt. Studiens hovedfokus er de «kreative tekstene», som har oppstått som en følge av et økt formålsfokus i læreplanen. Vi skal se nærmere på hvordan de kreative tekstene kan forstås i lys av læreplanen og eksamensveiledninger. Et kjennetegn ved de kreative tekstene er kravet til kreativitet. Hva innebærer dette? Hva er egentlig kreativitet? Avslutningsvis skal vi

se nærmere på kreativitetsbegrepet, og hvordan det kan forstås i sammenheng med de kreative tekstene.

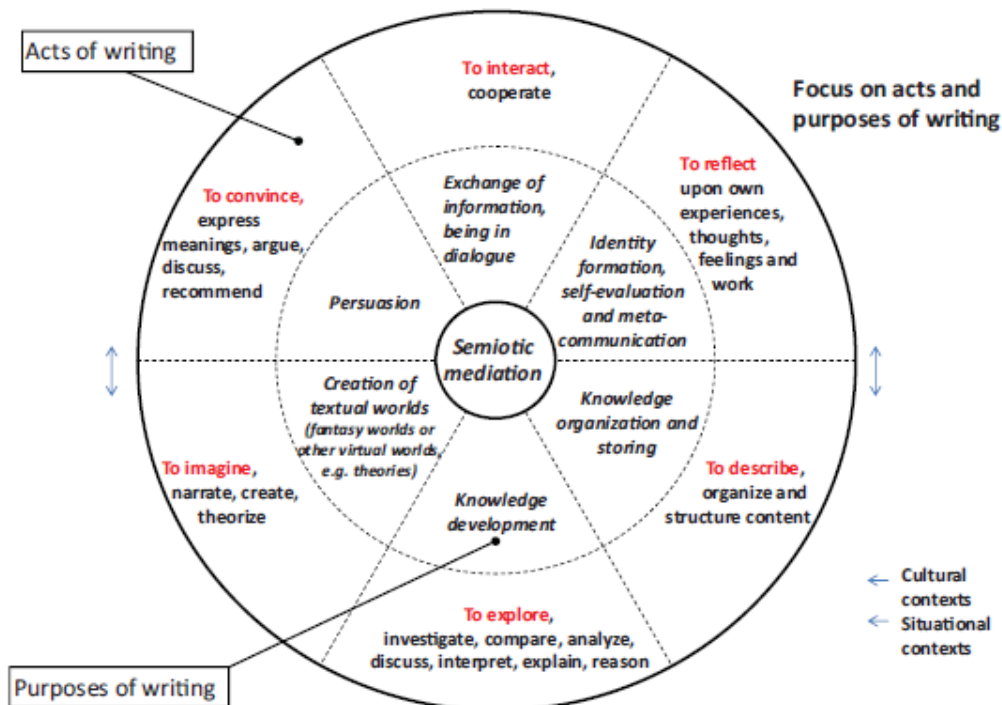
2.1 FRA SJANGRER TIL TEKSTTYPER – BAKGRUNNEN FOR ENDRINGEN

I det følgende skal vi se nærmere på bakgrunnen for endringen fra sjangerer til teksttyper og hvorfor vi har gått fra sjangerbegrepet mot teksttypebegrepet. Vi skal gjøre rede for synet på skriving som ligger til grunn for endringen, nemlig et *funksjonelt syn på skriving*, og hvordan dette synet preger den nye læreplanen. Vi skal også gi en kort orientering om *tidligere norsk skriveforskning*, og hovedsakelig de tre skriveprosjektene KAL, SKRIV og Normprosjektet, ettersom et økt fokus på teksttyper, skrivehandlinger og formål med skriving kan ses på som en konsekvens av det teoretiske rammeverket, og de praktiske erfaringene, i disse prosjektene.

2.1.1 ET FUNKSJONELT SYN PÅ SKRIVING

Endringen fra sjanger til teksttyper, og et fokus på teksters formål og funksjon, er i tråd med en skriveideologi som setter fokus på kommunikasjonens grunnhensikt, nemlig en *funksjonell tilnærming til skriving*. En funksjonell tilnærming til skriving anser skriving som en aktivitet, og det å skrive innebærer å ytre seg gjennom ulike handlinger. Samtidig er disse handlingene uttrykt med et formål. Med andre ord forbinder en funksjonell tilnærming til skriving skrivekompetanse med skrivehandlinger og skriveformål, og forsøker å forstå hva skrift kan brukes til med bakgrunn i den kommunikative grunnhensikten med skriftlig kommunikasjon (Berge et al., 2016; Evensen, 2010). Sammenhengen mellom formålet med skriving i ulike situasjoner, skrivehandlinger (å tolke, drøfte eller analysere) og hensiktsmessige semiotiske ressurser står sentralt, og hovedspørsmålet er hvilke funksjoner skrift kan ha. I det følgende skal vi se nærmere på hva en funksjonell tilnærming til skriving innebærer, og det historiske opphavet til tilnærmingen.

Den funksjonelle tilnærmingen til skrijving, hvor skrivekompetanse er sett på som en kommunikativ handling utført gjennom skrivehandlinger og med et formål, er presentert i *skrivehjulet* (Berge et al., 2016, s. 180).



Figur 1: Skrivehjulet (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 180)

Den ytterste sirkelen i skrivehjulet synliggjør at skrijving er en aktivitet, og noe vi gjør gjennom ulike skrivehandlinger. Skrivehandlingene er markert i rødt. Den neste sirkelen representerer at når vi skriver, gjør vi det med en hensikt. Når vi utfører skrivehandlingen å beskrive, og for eksempel skriver en arbeidsplan, gjør vi det for å organisere den kunnskapen vi har tilgang til om det aktuelle fenomenet (jf. Berge et al., 2016, s. 181). Den innerste sirkelen representerer at skrijving er å skape mening med ulike semiotiske ressurser, sånn som verbaltekst, multimodale ressurser som tegninger, bilder eller grafer og skriveredskaper som pinner og datamaskiner (Berge et al., 2016, s. 181-182). Skrivehjulet synliggjør seks skrivehandlinger, og formål knyttet til disse skrivehandlingene. Et viktig poeng er at relasjonen mellom skrivehandling og formål ikke er absolutt. For eksempel vil formålet knyttet til skrivehandlingen å overbevise, være å overtale noen, men skrivehandlingen kan også ha som formål å utvikle kunnskap (Berge et al., 2016, s. 181).

Skrivehjulet ble utviklet av forskergruppen som skulle utvikle de nasjonale skriveprøvene i 2003-2005. Med innføringen av Kunnskapsløftet ble også skrijving innført som en av fem

grunnleggende ferdigheter. Med innføringen av de grunnleggende ferdighetene ble alle lærere skriveopplærere, og alle lærere har ansvar for skriveopplæring på sitt fags premisser. Med andre ord ble det for første gang i norsk skole slått fast at det å lære, forstå og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket, og andre meningsskapende semiotiske ressurser i faget (Berge, 2005, s. 2). Når skriving i læreplanen ble definert som en grunnleggende ferdighet, og en del av en essensiell literacy-kompetanse, kunne ikke definisjonen av skriving hvile på norskfagets prioriterte skrivemåter lenger. Det ble derfor nødvendig å utvikle en bredere forståelse av skriving i norsk skole (Berge, 2014, s. 6).

Parallelt med innføringen av Kunnskapsløftet, i 2003 – 2005, ble det derfor utviklet nasjonale skriveprøver som skulle teste skrivekompetansen til elevene på tvers av fagene. For å utarbeide de nasjonale skriveprøvene ble det opprettet en forskergruppe bestående av professor Ragnar Thygesen, professor Lars Sigfred Evensen, professor Kjell Lars Berge, forsker Wenche Vagle og stipendiat/høgskolelektor Rolf Fasting. Før forskergruppa kunne sette i gang med utarbeidelsen av skriveprøvene, stod de overfor en rekke faglige utfordringer. Det fantes nemlig ingen offentlige dokumenter som definerte skriving som kompetanse eller aktivitet (Berge, 2005, s. 5). Forskergruppen måtte derfor definere hva skriving er, både som et kognitivt og et sosiokulturelt fenomen. Denne innsikten måtte så samordnes med en forståelse av skriving som et kulturelt fenomen i vid forstand. Et viktig poeng for forskergruppa med dette definisjonsarbeidet innebar å forstå skriving som et komplekst fenomen som ikke kan generaliseres ut i fra én type skriving (Berge, 2005, s. 6).

For å definere skriving gikk forskergruppa tilbake til kommunikasjonens grunnhensikt, og hvilket formål skriving har. De kom fram til at en definisjon av skrivekompetanse som baserer seg på elevens bruk av semiotiske verktøy er for snever (Evensen, 2010, s. 14). De siste tiårene har vært preget av et sosialt perspektiv på skriving, og vurdert ut fra et slikt syn på skriving mangler definisjonen av skrivekompetanse den viktigste komponenten; nemlig skrivingens *formål*. For å definere skriving gikk forskergruppen derfor tilbake til kommunikasjonens grunnhensikt. De så nærmere på hvordan skrift har blitt brukt for å dokumentere historiske hendelser, varebeholdninger eller økonomiske transaksjoner (Goody & Watt, 1963 i Evensen, 2010, s. 14), hvordan den ble brukt for korrespondanse (Bazerman, 2002 i Evensen, 2010, s. 14), hvordan skrivingen ble brukt til identitetsarbeid, kunnskapsorganisering, refleksjon, overbevisning og til å formidle forestillinger (Evensen, 2010, s. 14-18). Med andre ord tok de utgangspunkt i det vi vet om skrivingens historiske opphav og prinsipielle kjerneegenskaper, og synliggjorde kulturelt definerte skrivefunksjoner. Disse grunnhensiktene i kommunikasjonen knyttet forskergruppa deretter til elever i

klasserommet gjennom ulike skrivehandlinger, og skapte et alternativ til en definisjon av skriving som ikke tar hensyn til skrivingens formål. Dette er synliggjort gjennom *skrivehjulet* (se figur 1).

Skrivehjulet tar utgangspunkt i at skriving er en handling, og er ikke tuftet på et sjangerperspektiv. Evensen (2010) argumenterer for at den betydningen sjangrer vektlegges i vurdering av elevers skrivekompetanse ikke er noen logisk eller naturlig følge. I følge Evensen er ikke sjangrer kun knyttet til bestemte formål som er stadig tilbakevendende (jf. Miller, 2001), men også til sosiale grupper som utvikler bestemte måter å uttrykke seg på. Bestemte sjangrer lever bare i bestemte økologier, og klasserommet kan bare i begrenset grad være en del av disse økologiene (Evensen, 2010, s. 19). Klasserommet er i seg selv en egen økologi hvor det eksisterer egne spesifikke sjangrer, men disse sjangrene vil aldri kunne representere de faktiske økologiene i samfunnet. I følge Evensen vil en sjangerfokuset skriveundervisning derfor kunne binde elevene til en liksomverden som mangler genuin motivasjon. Evensen argumenterer derfor for at elevenes skrivekompetanse ikke bør tuftes på et sjangerperspektiv. Som et alternativ til sjangerperspektivet fremstiller Evensen skriftkulturens grunnfunksjoner; «Selv om elever og lærere bare har tilgang til et begrenset antall sjangrer fra klasserommet, har de tilgang til alle de samme formålene eller grunnfunksjonene som skriftkulturen ivaretar (Evensen, 2010, s. 19-20).» Elever kan altså skrive for å uttrykke alle grunnhensiktene i kommunikasjonen. De kan skrive for å utvikle egen identitet, overbevise, organisere kunnskap eller utvikle ny kunnskap gjennom refleksjon. Som Evensen påpeker vil slike ytringer etter hvert nærme seg sjanger, men de vil ikke være låst til sjangeroppskrifter knyttet til spesifikke økologier (Evensen, 2010, s. 20).

Det funksjonelle synet på skriving, hvor skriving har et fokus på formål, tar utgangspunkt i kommunikasjonens grunnhensikt, og ikke er tuftet på et sjangerperspektiv, er det rådende synet på skriving i dagens reviderte læreplan og i tråd med ideen om literacy som en grunnleggende kompetanse. Denne endringen i eksamensoppgaver og læreplan, om hva skriving i norskfaget innebærer, er også en konsekvens av funn gjort i ulike forskningsprosjekter. I det følgende skal vi derfor se nærmere på tidligere norsk skriveforskning, og hvordan resultatene har ledet opp til det rådende synet på skriving i dagens reviderte læreplan og tilhørende eksamensoppgaver.

2.1.2 TIDLIGERE NORSK SKRIVEFORSKNING

Funn fra nasjonale skriveforskningsprosjekter er en viktig bakgrunn for endringene vi ser i den reviderte læreplanen fra 2013, og i de nye eksamensoppgavene. Et økt fokus på teksttyper, skrivehandlinger og formål med skrivingen, er en konsekvens av funn fra de sentrale skriveprosjektene KAL, SKRIV og Normprosjektet. Blant annet viste skriveforskningen at elevenes repertoar av teksttyper var for smalt, og at skriving som en grunnleggende ferdighet ikke var tilstrekkelig implementert i fagene. I det følgende vil vi derfor introdusere sentrale funn fra disse skriveprosjektene.

KAL-prosjektet

En av de mest omfattende dokumentasjonene av norske elevers skriveferdigheter finner vi i KAL-prosjektet (*Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig*). KAL-prosjektet er den studien som sier oss mest om ungdommers skrivekompetanse etter endt grunnskole. Prosjektet tar for seg to hovedproblemstillinger: «Hvilket læringsutbytte har elevene i norsk skriftlig ved endt grunnskole, dvs. hva er det de ulike elevene «får til» og «ikke får til»?» og «Hvordan fungerer skolens eksamensvurdering som nasjonalt kvalitetssikringssystem?» (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005a, s. 12). For å svare på disse problemstillingene har forskerne i KAL-prosjektet samlet inn et materiale bestående av 3368 elevbesvarelser fra 179 klasser fordelt over fire år, fra 1998 til 2001 (Vagle, 2005, s. 19).

Selv om KAL-prosjektet avdekket at det står generelt bra til med skriveopplæringen i den norske skolen, avdekket studien også noen utfordringer. En av utfordringene studien peker på er en overveldende dominans av fortellende, ekspressiv skriving. Selv om læreplaner og lærebøker legger opp til både fortellende og resonnerende tekster, og oppgaveheftet gir muligheter for begge, velger elevene å skrive de fortellende, ekspressive tekstene. Materialet viser at bare et sted mellom 15 % og 20 % av elevene velger andre skrivetyper enn fortellende, og de elevene som velger noe annet velger da som regel sjangrer som kåseri, brev eller leserinnlegg. Dette indikerer, ifølge Berge og Hertzberg, at norske elever i KAL-prosjektet ikke får tilstrekkelig erfaring med den typen skriving de møter etter grunnskolen, altså på høyere utdanning eller i yrkeslivet (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005b, s. 389). Materialet viser at elevene velger bort de typiske sakprosasjangrene som inviterer til argumenterende og resonnerende skriving, og at de elevene som faktisk velger å skrive disse tekstene, også de som har fått god karakter, ikke behersker dem godt nok (Berge et al., 2005b, s. 391). Med andre ord kan studiens resultater vitne om at elevene foretrekker et smalt utvalg sjangrer, at de i liten grad skriver tekster som er gangbare i yrkes- og samfunnsliv, og at de mangler bredde i skrivekompetansen (Solheim & Matre, 2014, s. 1)

Hovedfunnene i KAL-prosjektet har hatt konsekvenser både for innføringen av LK06 og for revideringen i 2013. For det første fører innføringen av skriving som en grunnleggende ferdighet, og en revisjon med et økt fokus på teksttyper, til at alle elever må lære å skrive et mangfold av teksttyper på de enkelte fagenes premisser. KAL-materialet viser at elevenes skrivekompetanse er for smal i forhold til den kompetansen Kunnskapsløftet legger opp til (Solheim et al., 2013, s. 7). Elevenes skrivekompetanse, som vist i KAL-prosjektet, begrenser seg til de fortellende, ekspressive tekstene. Derimot utfordrer Kunnskapsløftet, med innføringen av de grunnleggende ferdighetene, og den reviderte læreplanen med tilhørende nye eksamensoppgaver, den tradisjonelle skriveopplæringen. Eksamen er blitt en prøve i tekstkompetanse, og det blir viktig å skrive et mangfold av teksttyper i de ulike fagene.

SKRIV-prosjektet

SKRIV-prosjektet (*Skriving som grunnleggende ferdighet og utvikling*) avdekket også noen sentrale utfordringer ved skriveopplæringen, og understøtter funnene fra KAL-prosjektet om skjønnlitterær og personlig skriving i norskfaget. SKRIV-prosjektet starten høsten 2006, altså samme året som Kunnskapsløftet ble innført. Bakgrunnen for prosjektet finner vi i Kunnskapsløftet, og innføringen av de grunnleggende ferdighetene. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene krever at alle lærere har kunnskap om skriving for ulike formål og i sitt eget fag. SKRIV-prosjektet ble startet som et prosjekt som skulle bidra til dette, og et viktig mål for prosjektet var nettopp å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse i skriving hos lærere i flere fag (Smidt, 2011, s. 12).

Et sentralt funn fra prosjektet er knyttet til det Smidt omtaler som det triadiske perspektivet (Smidt, 2010, s. 30). Det triadiske perspektivet innebærer at elevene må vite hvorfor de skal skrive, hvem som er mottaker og hva teksten skal brukes til. Funnene fra SKRIV-prosjektet viser at svært mye av elevenes skriving var korte og fragmenterte tekster, uten et bruksaspekt utover den aktuelle skrivesituasjonen. SKRIV-prosjektet understreker betydningen av at lærer og elev vet hva skrivingen skal brukes til, og at tekstene som produseres blir fulgt opp, og har et tydelig bruksaspekt. Med andre ord konkluderer prosjektet med at elevenes tekster i liten grad var rettet mot formål og mottakere, og at det er et spesielt behov for å legge vekt på skrivingens *formål og bruk*. Elevene må vite *hvorfor* de skal skrive og *hvem* de skriver til (Smidt, 2010, s. 30).

Det er antakelig i lys av funnene fra SKRIV-prosjektet at vi må se overgangen fra sjangerorienterte til formålsorienterte oppgaver på avgangseksamen (Bach, 2015, s. 39; Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). SKRIV-prosjektet konkluderte nemlig med at

formålet med skriveaktiviteter er uklart, og at det må gjøres eksplisitt slik at elevene vet hva teksten skal brukes til. Med et nedtonet sjangerbegrep og et fokus på funksjon og teksttyper, har vi, i tråd med funnene fra SKRIV-prosjektet, fått en læreplan som retter mer fokus på skrivingens formål.

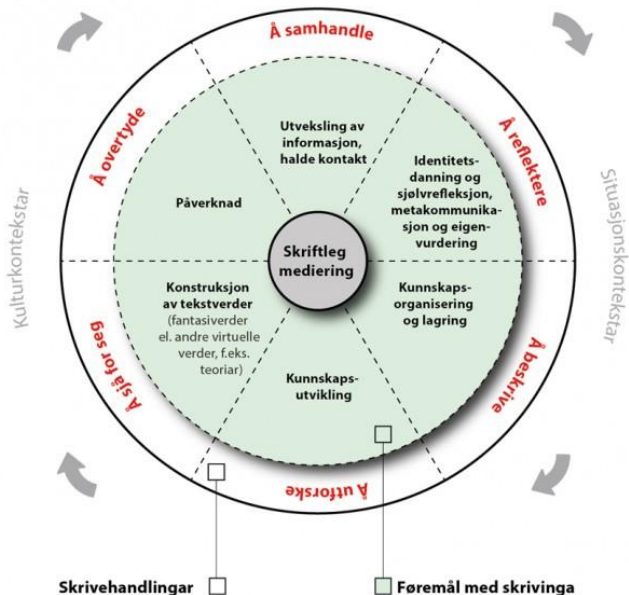
Normprosjektet

Både KAL-prosjektet og SKRIV-prosjektet har ledet an til Normprosjektet. Normprosjektet, 2012 - 2016 (*Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning*), er startet som en reaksjon på utfordringene som SKRIV-prosjektet viste, og målet er å gå inn i skolenes skriveopplæring og se elevenes skriving og lærernes undervisnings- og vurderingspraksis i sammenheng. Prosjektet har som mål å utvikle, og prøve ut, tydelige forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og å undersøke om disse påvirker elevenes skrivekompetanse og lærerens vurderingspraksis (Solheim & Matre, 2014, s. 77).

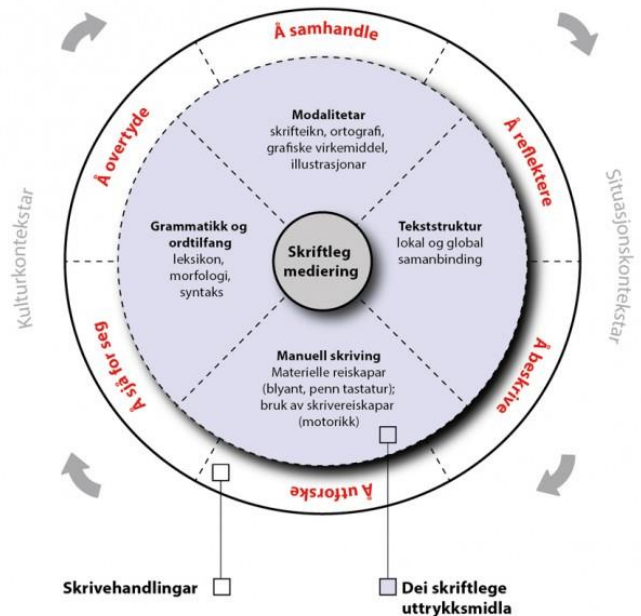
Prosjektet er en intervensjonsstudie, og er delt inn i to faser. Fase 1 av prosjektet ble gjennomført i 2012, og handlet om å utvikle eksplisitte forventningsnormer. Forventningsnormene sier noe om hvilke skriveferdigheter samfunnet kan forvente at elevene mestrer etter fire og syv års opplæring i grunnskolen. Disse normene er eksplisitte i hvilke krav som bør stilles til elever på de aktuelle klassetrinnene, og synliggjør hvilke forventninger som foreligger i henhold til skrivekompetanse hos elever ved inngangen til 5. trinn og 8. trinn (Berge & Skar, 2015, s. 9). I fase 2 av prosjektet deltar 20 skoler som har implementert forventningsnormene som grunnlag for undervisning i og vurdering av skriving. I fase 2 blir skriving som grunnleggende ferdighet i grunnskolen systematisk studert (Berge & Skar, 2015, s. 9).

Den teoretiske forankringen til prosjektet finner vi i sosiosemiotikk og en funksjonell forståelse av skriving. Dette innebærer at forskerne har et fokus på hva vi kan gjøre med skrift og hva som kan oppnås gjennom skriving. Det er relasjonen mellom handling og formål som er sentral, og denne relasjonen blir realisert gjennom ulike semiotiske medieringsressurser (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Sentralt i prosjektet er derfor *skrivehjulet*. Skrivehjulet ble som nevnt utviklet av forskergruppen knyttet til utviklingen av de nasjonale skriveprøvene i 2003 (jf. Berge, 2005; Berge et al., 2016; Evensen, 2010), og har siden 2009 blitt videreutviklet gjennom Skrivesenteret og Normprosjektet:

Framheving av funksjonelle sider ved skriving



Framheving av semiotiske medieringsressursar



Figur 2: Skrivehjulet pr. 2009 – fremheving av funksjonelle sider ved skriving (Skrivesenteret, 2013).

Figur 3: Skrivehjulet pr. 2009 – fremheving av semiotiske medieringsressurser (Skrivesenteret, 2013)

Figur 2 viser den første delen av skrivehjulet slik det ser ut etter å ha blitt videre utarbeidet av Skrivesenteret og Normprosjektet. Modellen viser skrivehjulet i grunnstilling, og synliggjør de vanligste koplingene mellom handling og formål. Pilene på siden av hjulet illustrerer at hjulet er dynamisk, og at man kan dreie hjulet og kombinere ulike handlinger og formål (Solheim & Matre, 2014, s. 80). Solheim og Matre peker på at skrivehjulets handlinger ikke må forveksles med sjangrer eller gitte mønstre for tekstopbygging, selv om skrivehjulets handlinger kan knyttes til gitte typer tekster (2014, s. 81). Sjangrene er plassert utenfor skrivehjulet, i kultur- og situasjonskontekstene, for å synliggjøre at sjangrer formes ved at de samme behovene for skriftlig kommunikasjon gjentas. Skrivehandlingene kan, som sosialt konstruerte konvensjoner, bidra til å realisere ulike sjangrer (Solheim & Matre, 2014, s. 81).

Figur 3 viser hjulet i sammenheng med de skriftlige uttrykksmidlene. Uttrykksmidlene innebærer tekstopbygging, ulike modaliteter, grammatikk, ordforråd og materielle redskaper man trenger for å gjøre skrivingen tilgjengelig for en leser. Denne modellen er også dynamisk, og uttrykksmidlene kan dreies mot ulike skrivehandling, og vektlegges slik at de best mulig tjener relasjonen mellom handling og formål (Solheim & Matre, 2014, s. 81)

Normprosjektets teoretiske forankring er visualisert i skrivehjulet, og skrivehjulet gir føringer for elevens skriving og lærerens vurdering på prosjektskolene. Lærerne som deltar i prosjektet bruker skrivehjulet som utgangspunkt for produksjon av skriveoppgaver. Elevene får opplæring i å skrive ulike skrivehandlinger og skriver alle seks handlinger i løpet av et prosjektår. Forskerne knyttet til prosjektet samler inn tekstene, så vel som lærerens vurderinger, som er forankret i normer som reflekterer dette synet på skriving (Solheim & Matre, 2014, s. 81). I rapport 2 fra Normprosjektet: «Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling», dokumenterer Kjell Lars Berge og Gustaf Skar effektene av normprosjektet. De konkluderer med at intervensjonen som har blitt gjennomført på de 20 prosjektskolene har hatt læringseffekt, og at elevenes skriveferdighet er utviklet med en effekt som tilsvarende fra et halvt til to ekstra undervisningsår sammenliknet med kontrollskolene, avhengig av hvilken elevgruppe som undersøkes (Berge & Skar, 2015, s. 48).

2.2 TEKSTTYPEBEGREPET

Overgangen fra sjangrer til teksttyper skapte mye frustrasjon blant lærere og innad i det norskdidaktiske fagmiljøet (jf. Blikstad-Balas, 2015, Smidt, 2015). Roten til mye av frustrasjonen kan tenkes å være læreplanens manglende avklaring på hva som menes med begrepet teksttype. Læreplanen definerer nemlig ikke eksplisitt hva begrepene sjanger og teksttype innebærer, og bemerkelsesverdig nok er begrepet «teksttyper» kun nevnt en gang i revideringen. Skal vi tolke det slik at sjangerbegrepet i sin helhet nå er erstattet med teksttyper? Denne forståelsen fremmer Udir til en viss grad når de i veiledningen til hovedmålseksamen begrunner overgangen med følgende utsagn «Fordi sjangrer endrer seg over tid og kan variere mye, har læreplanen mer overordnede begreper for ulike type tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 3). Breivega og Johansen (2016) kritiserer denne uttalelsen i sin artikkel «Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa». De peker på at denne begrunnelsen skaper forvirring blant norsklærere. Grunnen er at Udir velger å definere sjangrer som noe dynamisk. Teksttypebegrepet defineres som en mer stabil tekstlig størrelse. Videre hevder de at dette er begrunnelsen som ligger til grunn for endringen (Breivega & Johansen, 2016, s. 53). Begrunnelsen det her vises til, blir noe tvetydig når man ser den i lys av Udir sin presisering av de kreative tekstene og skrivebestillingene vi finner i kompetansemålene. I eksamensveiledningen for Vg3 omtales nemlig den kreative teksten som et samlebegrep heller enn en teksttype. «Dette er ikke én teksttype, men et samlebegrep som

omfatter fortellende, reflekterende og underholdende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 4). Det presiseres altså i utdraget over at den kreative teksten ikke er en teksttype. Hva så med de andre skrivebestillingene som for eksempel de litterære tolkningene og de retoriske analysene? Befinner ikke disse seg på et sjangernivå? Det at begrepet tillegges ulik mening, slik vi her har vist til, kan være bakgrunnen for forvirringen.

Innenfor det tekstteoretiske feltet finnes det ulike definisjoner og tilnærminger til begrepet «teksttype», og det er heller ikke enighet rundt hva begrepet innebærer i det norskdidaktiske fagmiljøet (jf. Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Breivega & Johansen, 2016; Skjelbred, 2014). Det overordnede poenget her er at det mangler en presisering og avklaring av hvordan teksttypebegrepet skal forstås, og dets status i skriveopplæringen

Forvirringen knyttet til begrepets betydning, var også et diskusjonsemne på seminaret Landslaget for norskundervisning avholdt i Oslo høsten 2015. Udir var representert ved Bente Heian. Heian viste til overgangen som et resultat av intensjonen om mer formålsrettet og funksjonell skriveopplæring. Det er altså formålet som bør være styrende for skrivingen, og et fokus på formålet vil åpne opp for en rekke ulike måter å løse skriveoppgaven på, inkludert sjangervalg. Breivega og Johansen (2016) poengterer i sin artikkel at læreplanen derfor legger opp til at teksttypene befinner seg på et overordnet nivå i forhold til sjangrene, da de er knyttet opp mot funksjon og formål, mens sjanger skal forstås som en form (Breivega & Johansen, 2016, s. 54). De problematiserer denne forståelsen og mener det er utfordrende, om ikke umulig, å skulle knytte teksttyper til formål. Deres konklusjon er i samsvar med Blikstad-Balas og Hertzberg (2015), nemlig at sjangrer kanskje er viktigere enn noen gang (Breivega & Johansen, 2016, s. 59).

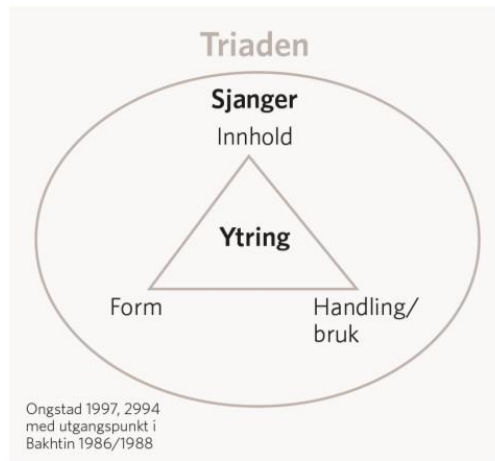
På det tidligere omtalte LNU-seminaret holdt også leder for det nasjonale skrivesenteret, skriveforsker Arne Johannes Aasen (2015), et innlegg som representant for skriveforskningen og presenterte noen perspektiver knyttet til teksttypebegrepet. Aasen (2015) viste til fem diskurser knyttet til teksttypebegrepet som vi nå skal presentere. Dette er for å fremheve kompleksiteten rundt dette begrepet og sjangerbegrepet, og vise til noen tilnærminger innenfor det tekstteoretiske feltet og skriveforskning både nasjonalt og internasjonalt.

Den første diskursen Aasen viste til er hentet fra anvendt språkvitenskap. Denne tilnærmingen til teksttypebegrepet er representert ved den tyskamerikanske skriveforskeren Douglas Biber. I sin bok *Variation across speech and writing* (1988) skiller Biber mellom begrepene teksttype og sjanger. Mens teksttyper tar utgangspunkt i tekstinterne og lingvistiske kriterier, baserer sjanger seg på teksteksterne og ikke lingvistiske kriterier (Biber, 1988, s. 170). Biber trekker altså et klart skille mellom disse begrepene ved at sjanger bestemmes ut

ifra hva vi bruker språk til, mens teksttypekategoriene bestemmes av tekstens form. Ser man det i lys av skolekonteksten byr det nødvendigvis på noen utordringer med tanke på denne formalistiske forståelsen av skriving og tekster. Aasen viste også til at man da overser den sosiokulturelle dimensjonen ved å ytre seg skriftlig (Aasen, 2015 , lysark 5).

Den andre diskursen omhandler sjanger innenfor retorikkforskning. Her er sjanger forklart gjennom den anerkjente retorikeren Carolyn Millers definisjon. Sjanger må her baseres på de diskurskonvensjonene samfunnet har etablert som måter å samhandle på. Sjanger forstås som en generalisering av konvensjoner, eller hvordan man kommuniserer i ulike situasjoner (Miller, 2001). Trekker man dette til skolekonteksten, påpeker Miller i sin artikkel «Genre som sosial handling» (2001) hvorfor sjangrene er viktige for studenter: «For studenter tjener genrene som nøkler til å forstå hvordan man skal delta i aktivitetene i et samfunn» (Miller, 2001, s. 34). Miller påpeker altså at sjangrene er viktige fordi de innehar ressurser som bidrar til en økt forståelse av det å være aktiv deltaker i et samfunn.

Den neste diskursen omhandler den norske skriveforskningen på feltet, representert ved Jon Smidt. Smidt har et triadisk perspektiv på sjanger, hvor form, innhold, formål ses på som likeverdige og påvirker hverandre i en gitt skrivesituasjon. Smidt selv viser i sin bok *På sporet av god skriveopplæring* (2011) til Sigmund Ongstad sin triade:



Figur 4: Sigmund Ongstads triade. Her etter Smidt (2011, s. s. 13)

Smidt påpeker at alle sjangrer har disse tre aspektene til felles: «De har en innholdsside, en formside og en handlings- eller bruksside» (Smidt, 2011, s. 13). I skriveopplæringen vil det i følge Smidt altså være vesentlig for elevene at det fokuseres på sammenheng og formål, fremfor det å vektlegge kun form (Smidt, 2011, s. 31).

Diskurs fire er tatt med for å poengtere at det ikke alltid er klare skiller mellom begrepene sjanger og teksttyper innenfor skriveforskningen. Her viser Aasen til Roz Ivanič (2004) sin artikkel som presenterer seks måter å forstå skriving og skriveopplæring på. I den fjerde

diskursen Ivanič skriver om, «A genre discourse of writing», vises det til den australske sjangeropplæringen som også bruker begrepet teksttyper i forbindelse med skriving. «The view of writing as a set of text-types shaped by social context broadens the view of what is involved in writing to include also **social aspects** of the writing event» (Ivanič, 2004, s. 232). I dette utdraget omtaler Ivanič den australske sjangerpedagogikken ved å vise til teksttyper som kommunikative handlinger basert på formål. Det kan virke som om begrepene «sjanger» og «teksttype» brukes om hverandre i denne sammenheng.

Diskurs fem tar også for seg den australske sjangeropplæringen, men nå med utgangspunkt i den australske læreplan i engelsk sin forståelse av teksttypebegrepet. Her ser man på teksttyper som ulike klassifiseringer basert på det bestemte formålet tekstene er skrevet for å oppnå. I den australske læreplanen vises det til tre hovedgrupper av teksttyper nemlig «informative texts», hvis hensikt er å informere, «persuasive texts» hvor formålet er å få frem en bestemt holdning og overbevise leseren, og «imaginative texts» hvor hovedformålet er å underholde leseren.

På LNU sitt seminar poengterer Aasen at det er den sosiokulturelle forståelsen av teksttypebegrepet som bør ligge til grunn for den gode skriveopplæringen, altså den forståelsen som Ivanič og den australske læreplan fremhever (jf. diskurs 4 og 5). Teksttyper blir da et verktøy man kan bruke til å «realisere kommunikative formål i ulike situasjoner» (Aasen, 2015, lysark 12). Dette perspektivet kritiseres av Breivega og Johansen (2016), som ser på teksttyper som «Konvensjonelle framstillingsformer som eksisterer uavhengig av en konkret ytringskontekst» (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). Sjanger derimot forklares som noe som oppstår i ulike kontekster, avhengig av hva vi skal bruke språket til, og hvilket formål vi har for kommunikasjonen (jf. Swales, 1990 og Ledin, 1999 i Breivega & Johansen, 2016, s. 59). På bakgrunn av dette mener Breivega og Johansen at det er misvisende å knytte tekstens formål til teksttypen slik Udir gjør (Breivega & Johansen, 2016, s. 59). Videre skriver de at den forståelsen som læreplanen legger til grunn for teksttypebegrepet er så overordnet og misvisende at endringen virker mot sin hensikt. «Det er slik ingen grunn til å tvile på at intensjonane bak endringa er gode, men om det er formalisme ein er redd for, hjelper det egentlig å skifte ut eit tekstomgrep med eit anna?» (Breivega & Johansen, 2016, s. 60).

Vi har nå forsøkt å belyse teksttypebegrepet slik det framstilles i læreplanen og i Udir sine dokumenter. Det at læreplan ikke legger noen klare føringer for hvordan begrepet bør forstås er i seg selv krevende, og Udir sine forklaringer i etterkant har skapt rom for både forvirring og frustrasjon. Udir har i etterkant av revideringen vist til at begrepet er innført fordi sjanger

er dynamiske og varierer, og at læreplanen derfor trenger mer overordnede begreper for ulike type tekster (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 3). Samtidig viser de til at teksttypen bør ta utgangspunkt i formålet for skrivingen. Breivega og Johansen kritiserer da selve overgangen, og mener man bare har erstattet et begrep med et annet (Breivega & Johansen, 2016, s. 60).

Teksttypebegrepet er komplekst og flertydig, det ser vi blant annet gjennom de ulike diskursene vi har vist til innenfor det tekstteoretiske feltet og skriveforskning både nasjonalt og internasjonalt. Det kan virke som det heller ikke er enighet innad i det norskskdidaktiske miljøet på hvordan teksttypebegrepet skal forstås og hvilken status sjangerbegrepet bør ha i norskopplæringen (Aasen, 2015 ; Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Breivega & Johansen, 2016).

2.3 KREATIVE TEKSTER

De kreative tekstene har vært et hodebry for mange norsklærere etter den reviderte læreplanen med et nedtonet sjangerbegrep og tilhørende nye eksamensoppgaver. Innledningsvis har vi skissert noe av frustrasjonen i det norskfaglige miljøet rundt begrepet, og noen hovedspørsmål melder seg: Hva er egentlig kreative tekster? Hvilke tekstnormer gjelder for kreative tekster? Er kreative tekster knyttet kun til skjønnlitterære sjangrer? I det følgende skal vi forsøke å komme nærmere en forståelse av hva begrepet «kreativ tekst» innebærer. For å klare dette ser vi det hensiktsmessig å se bakover, og nærmere på betydningen til begrepet «kreativ» i norsk skole. Innledningsvis i dette delkapittelet vil vi derfor gi en kort historisk skissering av skrivepedagogikken i Norge, og det viktigste opphavet til de «kreative tekstene». Videre vil vi se nærmere på begrepet i 2016, og hva det kan innebære i dagens læreplan, før vi avslutningsvis trekker frem noen utfordringer ved det komplekse fenomenet «kreativitet».

2.3.1 KREATIVE TEKSTER – HVOR KOMMER DET FRA?

For å komme nærmere en forståelse av hva begrepet «kreative tekster» innebærer ser vi det hensiktsmessig å se bakover, og nærmere på hvilken betydning begrepet «kreativ» har hatt i norsk skole. Norsk skrivepedagogikk er et felt hvor det har skjedd mye på kort tid, og det er vanskelig å få en fullstendig gjennomgang av alle aspektene ved det «kreative». I det følgende vil vi derfor, med inspirasjon i Jon Smidts artikkel «Kreative tekster?» (2015), kort presentere det vi anser som det viktigste historiske opphavet til «kreative tekster». Vi vil derfor ikke ta for oss skolehistorien i sin helhet, men skissere hvordan vi har gått fra «kreativ skriving» over til ekspressiv prosessorientert skriving, til sjangerdebatt og en innføring av de skjønnlitterære sjangrene gjennom «personlig prega fremstillinger» og «skapende skriving»,

før vi i dag snakker om de «kreative tekstene». For å synliggjøre hvordan skrivepedagogikken har utviklet seg vil vi avslutningsvis sette denne historiske fremstillingen i sammenheng med skrivediskursene til Ivanič (2004).

«Kreativ skiving»

Begrepet «Kreative tekster» dukket for første gang opp i den reviderte norskløplanen fra 2013, men begrepet «kreativ skiving» har en lengre historie (Smidt, 2015, s. 20). I boken *Skapende ord. Kreativ skiving i grunnskolen* (1982) lanserer Anders Mehlum begrepet «kreativ skiving» i det norske skrivemiljøet. Den kreative skivingen i Norge ble inspirert av blant annet skrivepedagogikken i England og USA, hvor begrepet «creative writing» var det sentrale. Mehlum definerer den kreative skivingen som en metode som skal gi elever frihet til å uttrykke seg uten for mye innblanding fra læreren. Kreativ skiving handler om å oppmuntre elever til å gi uttrykk for sine egne erfaringer, fantasiliv, følelser og ideer. Den kreative skivingen skal derfor skje på det språket eleven behersker best, og ikke det språket skolen mener de mestrer (Mehlum, 1982, s. 11). Den kreative skivingen Mehlum presenterer i boka er en reaksjon på det han omtaler som skolens skrivepress og formalpress. Mehlum utfordrer skolens kultur med et sterkt fokus på ferdigheter i rettskriving, tegnsetting og grammatikk-kunnskaper, og foreslår et skille i skolen mellom praktisk og kreativ skiving. Den praktiske skivingen har sitt utgangspunkt i alt som omhandler praktiske situasjoner. Eksempler på praktisk skiving er referater, rapporter, saksbrev eller bruksanvisninger. I den praktiske skivingen skal læreren stille krav til ortografi, tegnsetting og håndskrift (Mehlum, 1982, s. 14). Den kreative skivingen skal være mindre formalbasert, noe som skal gi elevene mulighet til å utvikle språkevnen sin, samt gi dem rom for å drøfte tanker, ideer og meninger, heller enn øvelser i skiving (Mehlum, 1982, s. 13). Mehlum poengterer at sjangrer knyttet til den kreative skivingen går i retning av det skjønnlitterære, og kan innebære dikt, eventyr, fortelling, novelle, roman, osv. Mehlum diskuterer også hvordan lærere skal vurdere at elevenes arbeid er kreativt. Han poengterer at lærere ikke kan forvente at elevene skal produsere noe helt nytt. Så lenge elevene skaper noe som er originalt for dem selv, er det kreativt. Selv skriver han: «Om et barn har erfaringer som det greier å fremføre i et noenlunde hensiktsmessig språk, og produktet samtidig viser spor av individualitet, er det kreativt.» (Mehlum, 1982, s. 16).

I boken *Stilskiving og danning: om skriveopplæring i videregående skole* (1988) stiller Laila Aase seg kritisk til den «kreative skivingen». Hun setter spørsmålstegn ved hva slags skiving som ikke er kreativ, og som hun selv skriver har hun «enda til gode å se noe

forsøk på beskrivelse av «ikke-kreativ» skriving (Aase, 1988, s. 38)». Skriving som kan tenkes å havne under kategorien «ikke-kreativ» skriving, kan ifølge Aase være diktater, avskrifter eller utfyllingsoppgaver. Altså oppgaver som ikke krever noe personlig engasjement fra elevenes side. Likevel er dette en problematisk kategorisering. Kan det ikke være en kreativ prosess å skrive artikler, stiler, reklametekster, bruksanvisninger eller avskrifter? Aase problematiserer hvordan begrepet «kreativ» er brukt i norskfaget, og at det virker som det er mer kreativt å skrive i noen sjangrer enn i andre. Som hun skriver kan det «virke som om det er kreativt å skrive dikt og noveller og mindre kreativt å skrive tekster som resonnerer, analyserer og argumenterer direkte.» (Aase, 1988, s. 38).

Aase poengterer at begrepet «kreativ skriving» er et begrep som mister innhold når vi arbeider med det. For hvis kreativiteten skal være en del av norskfaget kan den vel ikke bare gjelde skriving? Hva med den kreative lesingen, den kreative lyttingen eller kreativ tale? Aase påstår at all skriving er kreativ forutsatt at skribenten investerer et mentalt engasjement i skriveprosessen. Hun argumenterer derfor for at betegnelsen «kreativ skriving» er for smal, da den dekker et for snevert felt, ettersom produksjon av tekster som ikke er skjønnlitterære ikke er sett på som en del av kreativitetens område (Aase, 1988, s. 39).

Ekspressiv prosessorientert skriving

En annen retning som fikk sin utbredelse i Norge på 80-tallet var den prosessorienterte skrivingen. Den kreative skrivingen representerte den ekspressive varianten av den prosessorienterte skrivingen. I boken *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skriving i teori og praksis* (1990) gir Torlaug Løkensgard Hoel en innføring i prosessorientert skriving. Fattet i korthet kan vi si at en prosessorientert skriveopplæring retter fokuset mot fremveksten av en tekst, og ikke bare på det endelige produktet. Skriving blir ikke sett på som en individuell handling, men inngår i en sosial sammenheng hvor mottaker, formål og skrivesituasjon er viktig. Det er ikke et fokus på strenge sjangerkrav eller en systematisk vekt på formell grammatikk, syntaks og tegnsetting, men heller fokus på skrivemønstre som omfatter ulike sjangrer, og grammatiske regler vektlegges underveis i arbeidet der det er behov (Hoel, 1990, s. 16-17).

Den prosessorienterte skrivepedagogikken har sitt opphav i amerikansk skriveforskning, og det eksisterer flere hovedretninger. En av hovedretningene er den ekspressive varianten av prosessorientert skriving, som har mye til felles med den kreative skrivingen. Innenfor den ekspressive retningen er målet for skriving selvoppdagelse, personlig vekst og erkjennelse, og den autentiske stemmen er varemerket for denne skrivingen. Skriveprosessen, fra spontan

nedskriving til revisjonsarbeid, blir sett på som en hjelp til selvforståelse og økt selvinnsikt. Tankegangen er at personlig utvikling og skriveutvikling står i et gjensidig forhold til hverandre. Vekst i det ene påvirker, og er avhengig av, vekst i det andre (Hoel, 1990, s. 22-24). Det viktigste var derfor å arbeide med innhold i tekster, og arbeidet med form burde komme sent i skriveprosessen. Bevissthet om teksters form kommer som en følge av arbeid med innholdet i tekster (Hertzberg, 2001, s. 12). Den ekspressive retningen har preget skrivepraksisen på den måten at den har gitt et økt fokus på elevenes personlige følelser. Individfokuset har gitt rom for å forstå hvordan skriving kan styrke elevens selvtilit, og åpne for elevens individualitet (Hoel, 1990, s. 32). At skriving blir sett på som en individuell og følelsespreget aktivitet skapte reaksjoner og skepsis blant forskere, og Hoel skisserer i 1990 en ny retning hun kaller nyretorikken (Hoel, 1990, s. 33). Innenfor denne retningen vil man ha et mer balansert forhold mellom prosess og produkt, og et økt fokus på kommunikasjonen mellom leser og skriver. Med et økt fokus på den kommunikative funksjonen følger en sterkere vektlegging av form. En tanke var at elevene ikke bare har behov for å utvikle sin autentiske stemme og uttrykke seg selv gjennom skrivingen, de har også et behov for å lære seg å bruke tekster som et sosialt redskap innenfor en tekstkultur (Hoel, 1990, s. 33).

I Norge var ikke prosess-skrivingen så ensidig ekspressiv, og lærerne var like opptatt av å hjelpe elever med ulike skolesjangrer, også analyser og resonnerende tekster, som de var opptatt av å oppmuntre dem til å finne sin autentiske stemme (Smidt, 2015, s. 21). Det fantes likevel kritiske røster i Norge knyttet til en individuell og følelsespreget skrivepedagogikk. Laila Aase (1988) minner om skolens danningsansvar, og argumenterer for å betrakte skrivingen som et mer kollektivt fenomen. Å skrive blir ikke først og fremst å finne sin personlige stemme, men å blande sin stemme med alle andres. Gjennom å skrive deltar elevene i kulturfellesskapet, og det å skrive er like mye et sosialt som et psykologisk fenomen. Aase argumenterer for at det er først med en slik allmennkulturell betraktningssmåte at skrivingen kan legitimeres som dannende. I denne sammenhengen blir ikke de formalistiske perspektivene ved språkoppdragelsen nødvendigvis negative, og sjangerøvelser kan betraktes som en viktig del av elevenes sosialisering, like mye som den kan betraktes som et hinder i elevens uttrykksbehov (Aase, 1988, s. 28).

Som nevnt er ikke prosessorientert skrivepedagogikk én bestemt retning med et klart definert syn på skriveopplæring. Den består av flere retninger, hvor den ekspressive prosessorienterte skrivepedagogikken står i en ende, og den nyretoriske retningen i den andre enden. Den ekspressive prosessorienterte skrivepedagogikken ble utsatt for mye kritikk, og det var sjangerskolen, eller australia-skolen, som var mest kritiske (Hertzberg, 2001, s. 103).

Kritikken gikk ut på i hvilken grad form vektlegges, og Australia-skolen anklaget den ekspressive prosessorienterte skrivepedagogikken for å passe best for barn som kommer fra en primærdiskurs hvor det skrives og leses mye (Hertzberg, 2001, s. 103; Smidt, 2009). Elever som ikke kommer fra en slik skriftkultur vil ikke ha utbytte av en undervisning som ikke eksplisitt formidler form. I kritikken lå også en skepsis til et fokus på fortellende, personlig skriving på bekostning av sakskriving (Hertzberg, 2001, s. 103). Kritikken førte til en stor debatt om hvordan skriveopplæring skal drives, og *sjangrer* ble satt på dagsorden.

«Personlig prega fremstillinger» og «skapende skriving»

I Norge vokste en utviding av skolesjangrene fram i takt med den prosessorienterte skrivingen, og med den kreative skrivingen ble de personlige og skjønnlitterære skrivemønstrene mer profilerte (Moslet, 2009, s. 31). Den resonerende skolestilen hadde lenge vært rådende eksamensform i norsk skole. I boken *Sjangeroppbrudd* (Michelsen, 1993) skriver forfatteren om hvorfor skolestilen må moderniseres, suppleres med flere sjangrer, og spesielt hvorfor den essayistiske og den fortellende skrivemåten må oppvurderes (Michelsen, 1993, s. 13). Michelsen (1993, s. 22) argumenterer for at norskfaget trengte et sjangeroppbrudd, og måtte sette kritikk, danning og åpnere uttrykksformer i fokus. Kun på den måten kunne norskfaget legitimere seg gjennom danning, og en tenking som skaper forståelse for kultur og kulturfenomen. Som Michelsen skriver, er norskfagets viktigste oppgave å skape kritisk tenkende mennesker. Michelsen ønsker derfor et sjangeroppbrudd velkommen og argumenterer for en kontinuerlig modernisering av skolestilen tilpasset tidens estetiske ideal. Michelsen argumenterer for at hvis elevene skal holde seg kritiske til det samfunnet produserer av mening, og ytre seg bevisst om dette, må de møte samfunnets tekster, også til eksamen, og ikke kun en artikkelsjanger som forstås rent formalistisk (Michelsen, 1993, s. 18). Disse tankene kjenner vi igjen fra Kunnskapsløftet (2006), og samtidens literacy-begrep, hvor skriftspråket og andre semiotiske ressurser er ansett som et sentralt grunnlag for danning og demokratisk deltakelse (jf. Berge, 2005, s. 4).

Læreplanen for den videregående skole fra 1976 nevner «novelle, dikt, collage» og «personlig forma essay» under «personleg prega fremstillingar» (Smidt, 2015, s. 21), og mønsterplanen 1987 nevner - under avsnittet «skapende skriving» - og med betegnelsen «fri skriving» - at elevene skal få prøve seg på noveller, eksperimentere med språklige virkemidler og andre genrer de ikke har vært mye i kontakt med tidligere. Selv om læreplanene nevner disse sjangrene, har ikke eksamensskrivingen omfattet dem.

Første gang alternative sjangrer enn artikkelsjangeren dukker opp i eksamenssettene er i 1991. I 1991 ble det sendt ut et rundskriv fra RVO (rådet for videregående opplæring) for å informere om hvilke sjangrer det vil være mulig for elevene å få til eksamen, ved siden av en tradisjonell resonnerende fremstilling. Sjangrene som kan komme inn er rapport, referat, kommentar, kåseri, personlig formet essay og novelle (Johnsen, 1997, s. 187). Novellen dukker først opp i sidemålssettet fra 1991, og i begge settene fra 1992. I sensorveiledningen heter det at elevene kan ha fått ulik opplæring i disse sjangrene, og en må derfor ikke skille for strengt mellom kåseri, personlig essay og fortelling. Om novellen spesielt står det at karaktervurderingen i svært liten grad bør lete etter kunstneriske kvaliteter i elevenes stilsvar (Johnsen, 1997, s. 188). Rapporten fra sensorene viste at novellen ikke ble godt mottatt. I rapporten heter det at: «kreativ skriving av denne typen egner seg dårlig i eksamenssammenheng» ("Rapport fra avgangseksamen våren 1992", s. 8 i Johnsen, 1997, s. 189). I et innlegg i Norsklæreren 5/1992 skriver lektor Grete Kirkeeide også at «den oppgavetypen som skaper størst sprik i evalueringen er novelleskrivingen. Denne oppgaven bør nå RVO snarest fjerne fra eksamenssettene.» (Johnsen, 1997, s. 191f). I et svar fra redaksjonen står det at «Etter at dette innlegget blei skrive, er novelleoppgåvene tatt bort.» (Johnsen, 1997, s. 191f). Med begrunnelse i sensorenes vanskeligheter med å sette karakterer ble så novellen fjernet, og elevene skulle heretter skrive artikkel, kåseri og personlige formet essay til eksamen (Johnsen, 1997, s. 190-191).

Som vi kan se av denne fremstillingen er ikke kreativitetsbegrepet i norskfaget nytt med eksamensoppgavene fra 2013, men det har skiftet form og innhold. Vi kan se at vi har gått fra den «kreative skrivingen» til Anders Mehlum, gjennom ekspressiv prosessorientert skriving og en sjangerdebatt, over til «personleg prega fremstillingar» og «skapende skriving», før vi i dag har fått introdusert begrepet «kreative tekster». For å synliggjøre hvordan skrivepedagogikken har utviklet seg vil vi i det følgende se den historiske fremstillingen av kreativitetsbegrepet i sammenheng med skrivediskursene til Ivanič (2004).

Et samlende perspektiv: Ivanič (2004) sine skrivediskurser

Den engelske skriveforskeren Roz Ivanič har gjennom metaanalyser og forskning på skriving og skrivepedagogikk identifisert seks skrivediskurser som et rammeverk for analyse av data knyttet til skrivepedagogikk (Ivanič, 2004, s. 220). Vi kan kjenne igjen trekk av disse diskursene i det historiske tilbakeblikket på kreativitet i skolen. I det følgende vil vi derfor presentere diskursene, og sette dem i sammenheng med fremstillingen av kreativitet i skolen.

Ivanič definerer en skrivediskurs som overbevisninger om skrijving, oppfatninger om skrivepedagogikk, måter å snakke om skrijving på, og hvilke tilnærminger til skriveopplæring og vurdering som blir knyttet til disse overbevisningene (Ivanič, 2004, s. 224). De seks diskursene hun har identifisert er: «a skills discourse» (ferdighetsdiskursen), «a creativity discourse» (kreativitetsdiskursen), «a process discourse of writing» (prosessdiskursen), «a genre discourse of writing» (sjangerdiskursen), «a social practices discourse» (sosial praksis-diskursen) og «a sociopolitical discourse of writing» (den sosiopolitiske diskursen) (vi benytter den samme oversettingen som Smidt (2009, s. 313-316).

<i>Discourses</i>	<i>Layer in the comprehensive view of language</i>	<i>Beliefs about writing</i>	<i>Beliefs about learning to write</i>	<i>Approaches to the teaching of writing</i>	<i>Assessment criteria</i>
1. A SKILLS DISCOURSE	THE WRITTEN TEXT ↑	Writing consists of applying knowledge of sound-symbol relationships and syntactic patterns to construct a text.	Learning to write involves learning sound-symbol relationships and syntactic patterns.	SKILLS APPROACHES <i>Explicit teaching</i> 'phonics'	accuracy
2. A CREATIVITY DISCOURSE		Writing is the product of the author's creativity.	You learn to write by writing on topics which interest you.	CREATIVE SELF-EXPRESSION <i>Implicit teaching</i> 'whole language' 'language experience'	interesting content and style
3. A PROCESS DISCOURSE	THE MENTAL PROCESSES OF WRITING	Writing consists of composing processes in the writer's mind, and their practical realization.	Learning to write includes learning both the mental processes and the practical processes involved in composing a text.	THE PROCESS APPROACH <i>Explicit teaching</i>	?
4. A GENRE DISCOURSE	THE WRITING EVENT ↓	Writing is a set of text-types, shaped by social context.	Learning to write involves learning the characteristics of different types of writing which serve specific purposes in specific contexts.	THE GENRE APPROACH <i>Explicit teaching</i>	appropriacy
5. A SOCIAL PRACTICES DISCOURSE		Writing is purpose-driven communication in a social context.	You learn to write by writing in real-life contexts, with real purposes for writing.	FUNCTIONAL APPROACHES <i>Explicit teaching</i> PURPOSEFUL COMMUNICATION <i>Implicit teaching</i> 'communicative language teaching' LEARNERS AS ETHNOGRAPHERS <i>Learning from research</i>	effectiveness for purpose
6. A SOCIOPOLITICAL DISCOURSE	THE SOCIOCULTURAL AND POLITICAL CONTEXT OF WRITING	Writing is a sociopolitically constructed practice, has consequences for identity, and is open to contestation and change.	Learning to write includes understanding why different types of writing are the way they are, and taking a position among alternatives.	CRITICAL LITERACY <i>Explicit teaching</i> 'Critical Language Awareness'	social responsibility?

Figur 4: Skrivediskurser (Ivanič, 2004, s. 225)

Ivanič presenterer diskursene som et rammeverk en kan bruke for å kategorisere ulike syn på skrijving og skrivepedagogikk. Diskursene kan identifiseres fordi de kan skilles fra hverandre, og står i konflikt med hverandre. For eksempel står ferdighetsdiskursen i konflikt med prosessdiskursen ettersom førstnevnte fokuserer på produktet, og den andre på skriveprosessen. Samtidig understreker Ivanič at tekster og hendelser kan være heterogene, og trekke på flere diskurser i interaksjon med hverandre (Ivanič, 2004, s. 226).

Smidt (2009) presenterer disse diskursene i tilknytning til norsk skrivepedagogikks historie, og vi kan kjenne igjen trekk av disse diskursene i det historiske tilbakeblikket på kreativitet i skolen. Hvis vi beveger oss tilbake til Anders Mehlums «kreative skrijving», kan

vi se at dette var en reaksjon på datidens formalpress og fokus på rettskriving. Det var en reaksjon på en ferdighetsdiskurs. Det synet som preger ferdighetsdiskursen handler nettopp om rettskriving, grammatikk og korrekt syntaks. Som en reaksjon på en sterk ferdighetsdiskurs i skolen kom altså den kreative skrivingen inn, og vi beveger oss over i Ivanič sin kreativitetsdiskurs. I den kreative diskursen er man også opptatt av den faktiske skrevne teksten, men fokuset er på innhold og stil mer enn lingvistisk form. I kreativitetsdiskursen er meningsskaping sentralt, og skriving er sett på som en viktig aktivitet i seg selv. Den skal skje med et fokus på interessante, inspirerende og personlige emner (Ivanič, 2004, s. 229). Dette kjenner vi igjen fra den «kreative skrivingen» Anders Mehlum introduserte i 1983. I prosessdiskursen består skriving av en rekke mentale prosesser som skriveundervisningen må legge til rette for. I prosessdiskursen skiftes fokuset fra produkt til prosess, og planlegging, oversikt over intensjon og oppbygging er viktige momenter. Dette kjenner vi igjen fra den prosessorienterte skrivingen i Norge fra 1985 (Smidt, 2009, s. 314), hvor den ekspressive varianten fikk kritikk av den australske sjangerskolen. Noe som bringer oss over i sjangerdebatten og sjangerdiskursen. Sjangerdiskursen fokuserer også på produkt, men har et større fokus på hvordan produktet utformes. I en sjangerdiskurs er det ikke bare viktig å lære seg å skrive, men også hvilke ulike sjangrer som tilbys gjennom kulturen. Det viktigste poenget i denne diskursen er at tekster varierer lingvistisk etter hva som er formålet med teksten, og hvilken kontekst de skapes i (Ivanič, 2004, s. 232).

Med en revidert læreplan i 2013, som bygger på et funksjonelt syn på skriving, kan vi kjenne igjen det Ivanič kaller en sosial-praksis diskurs. I denne diskursen legges det vekt på den sosiale konteksten for skrivingen, og skrivingen vil alltid påvirkes av skriveformål og kontekst. Vekten ligger på en funksjonell forståelse av skriving, og at skriving er formålsdrevet kommunikasjon i en sosial kontekst. Dette synet omfatter derfor skriving i alle sosiale og kulturelle kontekster, og prioriterer ikke skriving assosiert med utdanning og andre formelle kontekster. Derfor står gjerne denne diskursen sammen med, og overlapper, den sosiopolitiske diskursen (Ivanič, 2004, s. 234). Den sosiopolitiske diskursen fokuserer nemlig også på konteksten knyttet til skrivingen, men fokuserer mer på de politiske aspektene ved konteksten. Skriving er et samfunnsmessig og historisk utviklet fenomen som er styrt av samfunnets interesser, og skriving er en praksis som bidrar til danning av identitet og kritisk tenking hos eleven (Ivanič, 2004, s. 237-238) I denne sammenheng nevner Ivanič «critical literacy» som et sentralt begrep, et begrep hvis innhold vi kjenner igjen fra Kunnskapsløftet (2006).

2.3.2 KREATIVE TEKSTER – HVA ER DET I 2016?

Det historiske tilbakeblikket på skrivepedagogikk i Norge viser at kreativitetsbegrepet i norskfaget ikke er noe nytt med eksamensoppgavene fra 2013, men at de har skiftet form og innhold. Tilbake i 2015 setter Smidt spørsmålstegn ved om vi i dag har gått tilbake til det skillet Anders Mehlum skisserte mellom praktisk og kreativ skriving (Smidt, 2015, s. 23). Mye av kritikken til Aase fra 1988 kan vi kjenne igjen i dagens kritikk av begrepet «kreative tekster». Smidt setter spørsmålstegn ved om vi i dag har et hovedskille mellom de resonnerende, informative og argumenterende tekstene på den ene siden, altså tekster som har en klar funksjon, og bolken med de kreative tekstene på den andre, altså de som ikke har noen klar funksjon? Med andre ord setter han spørsmålstegn ved om vi har vendt tilbake til den kreative skrivingens «fri-skriving»? (Smidt, 2015, s. 27) Forskerne Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) er også blant dem som stiller lignende spørsmål til den kreative teksten. De setter også spørsmålstegn ved det skillet som legges opp mellom informative, argumenterende og resonnerende tekster på den ene siden, og kreative tekster på den andre siden, og peker på at med dette skillet sidestilles usammenlignbare teksttyper. Som de skriver kan en tekst hvis formål er å informere, være svært så kreativ. De peker på at dette oppleves som et brudd med tankegangen om at formål skal være avgjørende, med mindre formålet er kreativiteten i seg selv (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50). Altså er de inne på de spørsmålene Smidt stiller; har vi en bolk med tekster som har en klar funksjon og et klart formål, og de kreative tekstene i en annen bolk som ikke har noen klar funksjon? De spør seg også om kreative tekster kan sammenlignes med den amerikanske «creative writing», som er en samlebetegnelse for all skjønnlitterær skriving eller sakprosaskriving som anvender skjønnlitterære virkemidler (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50). For å komme nærmere et svar på hva den kreative teksten er, skal vi i det følgende se nærmere på hvordan begrepet «kreative tekster» er forklart i eksamensveiledningen for 10.trinn og for Vg3 fra 2016.

Eksamensveiledningene for 10. trinn og for Vg3 i 2016 er inkonsekvente når det kommer til presentasjonen av begrepet «kreative tekster», og de kreative tekstene er forklart både som et formål og som et samlebegrep. I eksamensveiledningen for 10. trinn er den kreative teksten presentert som et formål. Her presiseres det at tekstene i læreplanen er klassifisert etter funksjon, før ulike funksjoner blir presentert. Det heter at: «Tekster kan være blant annet fortellende, beskrivende, *kreative*, reflekterende, argumenterende, informative eller en blanding av ulike funksjoner. Det er disse beskrivelsene vi finner i læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 6). Videre i dokumentet heter det at oppgavebestillingene til eksamen kan be om at eleven skal bruke ulike skrivehandlinger, og at det kan være å

fortelle om noe, beskrive noe, informere om noe, overbevise om noe, *eller at teksten skal være kreativ* (vår utheving) (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 7). I denne fremstillingen av ulike tekster er det kreative fremstilt som en funksjon. Det kan forstås som at den kreative teksten er fremstilt som en skrivehandling, og at formålet med oppgaven er kreativitet i seg selv. Det presiseres videre at: «kreative tekster kan være både skjønnlitterære og sakpregede, og eleven kan vise kreativitet på flere og ulike måter» (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 7). Her nyanseres det altså at den kreative teksten ikke bare er skjønnlitterære tekster, og at kreativitet kan komme til syne på mange måter, men det presiseres ikke hvilke måter det henvises til.

I eksamensveiledningen for Vg3 er den kreative teksten presentert under beskrivelsen av langvarsoppgavene. Det står: « Dette er ikke én teksttype, men et samlebegrep som omfatter fortellende, reflekterende og underholdende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 4). Her er altså den kreative teksten presentert som et *samlebegrep* for andre formålsrettede tekster, og ikke som et formål i seg selv. Videre presiseres det at i de kreative tekstene kan eleven bli bedt om å: «skrive om en påstand, et tema eller ut fra en gitt overskrift, reflektere, skrive ut fra en gitt synsvinkel, bruke litterære virkemidler når de skriver, skrive en tekst som skal brukes til et bestemt formål» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 4). Igjen synes det her som om den kreative teksten ikke er et formål i seg selv, men en samlebetegnelse for andre formål. Det presiseres også at det å skrive en kreativ tekst kan innebære å bruke litterære virkemidler i skrivingen. Eksamensveiledningen for Vg3 presenterer altså den kreative teksten på en måte som gir assosiasjoner til den amerikanske creative writing, hvor kreative tekster er en samlebetegnelse for skjønnlitterær skriving, og sakprosaskriving som bruker skjønnlitterære virkemidler (jf. Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50).

Hvis vi ser på kjennetegn for måloppnåelse til eksamen i Vg3, ser vi at denne matrisen inneholder et eget skjema med kriterier for den kreative teksten.

Kreative tekster				
	1	Karakter 2 Teksten	Karakter 3 – 4 Teksten	Karakter 5 – 6 Teksten
Kreative tekster		har en viss struktur og sammenheng	har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng	har hensiktsmessig struktur og god sammenheng
		har med noen relevante momenter og/eller eksempler	har relevante momenter og/eller eksempler	har relevante momenter og/eller eksempler, med god bredde
		viser at eleven har valgt noen innfallsvinkler og språklige virkemidler	viser noe kreativitet i valg av innfallsvinkler og språklige virkemidler	viser kreativitet i valg av innfallsvinkler og språklige virkemidler
		reflekterer i noen grad	reflekterer, prøver ut tanker	reflekterer, prøver ut tanker på en selvstendig måte
		bruker noen enkle litterære virkemidler i utformingen av teksten	bruker litterære virkemidler i utformingen av teksten	bruker litterære virkemidler på en gjennomført måte
		viser i noen grad til språklig/kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant	viser til og bruker språklig/kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant	viser til og reflekterer over språklig/kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant
		bruker vedlagte tekster på en enkel måte	bruker vedlagte tekster på en selvstendig måte	bruker vedlagte tekster på en kreativ og selvstendig måte

Figur 5: Kjenntegn på måloppnåelse for kreative tekster. Norsk hovedmål og sidemål Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 8)

Figuren over viser vurderingskriteriene for den kreative teksten i eksamensveiledningen for Vg3. Her blir det presisert hva som kjennetegner en god kreativ tekst.

Hvis vi sammenlikner disse kjennetegnene med kjennetegnene for de andre teksttypene, er det noen trekk ved den kreative teksten som skiller seg ut. To av kjennetegnene på måloppnåelse for den kreative teksten presiserer at for å nå karakter seks, må elevene vise kreativitet. Dette nevnes ikke under de andre teksttypene. En god kreativ tekst er en tekst hvor eleven: «Viser *kreativitet* i valg av innfallsvinkler og språklige virkemidler» og «bruker vedlagte tekster på en *kreativ* og selvstendig måte». Den gode kreative teksten er altså en tekst som bruker ulike ressurser for å vise kreativitet. Disse ressursene er blant annet ulike innfallsvinkler, vedlagte tekster og språklige virkemidler. Samtidig må det nevnes at det i eksamensveiledningen også presiseres at elevene uavhengig av hvilken oppgave de velger kan vise kreativitet i tekstene sine, og at sensorene skal honorere dette (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 5), selv om det ikke nevnes spesifikt i kjennetegnene for måloppnåelse annet enn for den kreative teksten.

Kjennetegnene på måloppnåelse for de kreative tekstene er en viktig pekepinn på hva kreative tekster er, og har vært sentrale i arbeidet med analysene i denne masteroppgaven.

Oppgaven undersøker hva som kjennetegner to gode kreative elevtekster, som er vurdert til karakter seks med bakgrunn i nettopp disse kriteriene. Kriteriene har derfor vært et sentralt bakteppe for å forstå hvorfor de tekstene som utgjør oppgavens materiale er blitt vurdert som gode kreative tekster. Å dykke dypere inn i kriteriene har imidlertid visst seg å være utfordrende. For hva betyr det egentlig å vise *kreativitet* i valg av innfallsvinkler? Hvordan viser eleven *kreativitet* i valg av språklige virkemidler? Og hvordan viser man *kreativitet* i bruk av vedlagte tekster? Kreativitetsbegrepet er et vanskelig begrep å definere, men svært sentralt i vurderingen av kreative tekster. I det følgende skal vi derfor se nærmere på dette begrepet, og kompleksiteten knyttet til det.

2.4 KREATIVITETSBEGREPET

Kreativitet er et omfattende og komplekst fenomen, som er vanskelig å definere. I «Store norske leksikon» står det følgende om kreativitet: «Kreativitet, skapende evne eller virksomhet, idérikdom» ("Kreativitet," 2014). Kreativitet har altså å gjøre med skapende evner og idérikdom. Dette er vide begreper, som er vanskelig å overføre til konkrete skrevne tekster. I det følgende vil vi derfor gå nærmere inn i forskning om kreativitetsbegrepet, for å få en forståelse for hva det innebærer å være kreativ.

Geir Kaufmann (2006) har sammenfattet forskning og studier i et forsøk på å besvare spørsmålet om hva kreativitet egentlig er. Både Kaufmann og andre forskere på feltet beskriver begrepet som et meget komplekst fenomen, som det er svært utfordrende å skulle definere (Glover, Ronning, & Reynolds, 1989; Kaufmann, 2006; Runco, 2007). Kaufmann viser til at det er bred enighet mellom forskere om spesielt to kriterier som bør foreligge for at noe skal kunne omtales som kreativt: 1. Det må være originalt, altså villig til å utfordre det bestående 2. Det må ha en verdi. For å forklare dette ytterligere viser Kaufmann til en idé om å erstatte barberblad med sandpapir. Dette er en original ide, men har det en funksjon i form av en forbedring? Det er mer usikkert. Altså konkluderer Kaufmann med at kreativitet må ha en funksjon i form av en forbedring (Kaufmann, 2006, s. 11).

Kaufmanns definisjon av kreativitet går igjen flere steder. Margaret A. Boden beskriver også kreativitet i boken «Creativity & art» og definerer kreativitet som: «the ability to come up with ideas or artifacts that are new, surprising and valuable» (Boden, 2010, s. 29). På samme måte definerer sir Ken Robinson kreativitet som «the process of developing original ideas that have value» (Robinson, 2011, Chapter 1, rethinking creativity). Den danske professoren Lene Tanggaard definerer også kreativitet som «nyhed+verdi» (Tanggaard, 2008,

s. 100), og poengterer samtidig at en betingelse for kreativitet basert på denne definisjonen, er at det finnes noen som anerkjenner produktet eller ideen som kreativ.

At noe er kreativt innebærer altså at noe er originalt, utfordrer det bestående, overraskende og verdifullt. Det handler om å skape noe nytt. Når den kreative teksten for eksempel ber om kreativitet i valg av innfallsvinkler, ber den med andre ord om at eleven skal «tenke utenfor boksen» og skape noe nytt som utfordrer det bestående, altså se ting fra et nytt perspektiv. Samtidig er kreativitet avhengig av at noen faktisk anerkjenner et produkt som originalt og verdifullt. Hvis vi ser denne definisjonen i lys av kriteriene knyttet til den kreative teksten, er det flere nye spørsmål som melder seg. Hva betyr det egentlig at noe er nytt? Innebærer det noe nytt som ingen har tenkt på før? Kan vi forvente at elevene skal skape noe helt nytt?

Kaufmann kaller det å se på originalitet som noe som aldri har blitt gjort før, som «objective novelty» (2003, s. 237). Han diskuterer hva som kan anses som originalt, og poengterer at en idé fortjener å bli beskrevet som original hvis den er original for den personen som har produsert den, men ikke nødvendigvis for samfunnet som helhet (Kaufmann, 2003, s. 239). Anders Mehlum, som introduserte «kreativ skrijving» i Norge på 80-tallet (jf. kap. 2.3.1), diskuterer også hvordan man skal avgjøre om et produkt er kreativt. Han poengterer at lærere ikke kan forvente at elevene skal produsere noe helt nytt, og altså ikke forvente «objective novelty». I likhet med Kaufmann, mener Mehlum at så lenge elevene skaper noe som er originalt for dem selv, så er det kreativt (Mehlum, 1982, s. 16).

En annen utfordring er knyttet til valide vurderinger av kreativitet. For at et produkt skal anses som kreativt, må noen anerkjenne det som originalt og verdifullt (Tanggaard, 2008, s. 100). Hva én lærer oppfatter som originalt og verdifullt, kan en annen lærer oppfatte som lite originalt og ikke verdifullt. En vurdering av kreativitet vil i stor grad være avhengig av lærerens forståelse av begrepet, og til en viss grad være basert på subjektivt skjønn, noe som skaper utfordringer for å sikre valide vurderinger.

Vurderingskriteriene for den kreative teksten nevner kreativitet som et kjennetegn på høy måloppnåelse. Som vi har pekt på er kreativitet et komplekst begrep, og et vanskelig fenomen å definere. Det defineres i forskningen som evnen til å skape noe nytt. Hvem sitter da med makten til å definere om elevens produkt er originalt, og deretter kreativt? Er det eleven selv, eller læreren? Skal vi forvente av elevene at de produserer noe helt nytt, altså «objective novelty», eller skal produktet vurderes som kreativt så lenge det er originalt for den personen som produserte det? Poenget i denne delen er ikke å besvare alle disse spørsmålene, men heller å fremheve kompleksiteten knyttet til forståelsen av kreativitetsbegrepet, samt hvilke utfordringer dette skaper både for elev, lærer og sensor.

3 TEORETISK FORANKRING

I denne oppgaven blir to kreative elevtekster, «Alene – igjen» og «Ode til de uengasjerte», analysert ut fra et kommunikativt og funksjonelt syn på meningsskaping og språk. Et sentralt spørsmål er hvordan elevene utnytter språklige ressurser for å skape mening. En følgelig analytisk tilnærming til tekstene er derfor gjennom systemisk funksjonell lingvistikk, som presentert av Michael Alexander Kirkwood Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004). Selv om Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk og sosiosemiotikk er det teoretiske utgangspunktet for analysene, blir også begreper og perspektiver fra andre sider av språk-og tekstvitenskapen anvendt når observasjoner i tekstene gjør det nødvendig.

I dette kapitlet blir analysemodellen som er brukt for å avdekke hva som kjennetegner de to tekstene nærmere presentert. Før vi presenterer analysemodellen, vil vi gi en kort orientering i det som danner det teoretiske fundamentet for denne oppgaven, nemlig systemisk funksjonell lingvistikk.

3.1 SYSTEMISK FUNKSJONELL LINGVISTIKK

Systemisk funksjonell lingvistikk (heretter SFL) er utviklet av den britisk-australske lingvisten Michael Halliday, og tar utgangspunkt i det han kaller en *sosiosemiotisk* tilnærming til språk. I sosiosemiotikken er mening sett på som noe dynamisk som oppstår mellom mennesker i ulike situasjoner. Det er *språket i bruk* som er utgangspunktet for teoridannelse. Grunntanken er at all språkbruk er funksjonell, og må knyttes til konkrete sosiale situasjoner (Hitching & Veum, 2011, s. 32; Skovholt & Veum, 2014, s. 21; Svennevig, 2009, s. 20).

SFL, med sin funksjonelle tilnærming til språk, står i opposisjon til en formell tilnærming. Svennevig (2009, s. 19) peker på at dette er to grunnleggende forskjellige tilnærminger og ulike måter å betrakte språk på. Den formelle tilnærmingen legger til grunn at språkssystemet, altså grammatikken, er primært, og går forut for språkbruk, altså pragmatikk. Dette synspunktet forbindes med strukturalistiske språkteorier som springer tilbake til lingvisten Ferdinand de Saussure, og til Noam Chomskys generative grammatikk (Svennevig, 2009, s. 19). Den formelle tilnærmingen anser språkssystemet som det viktigste, og det språkvitenskapen bør studere. Språkets vesen er å finne i brukerens grammatiske kompetanse. Språkbruken har ikke noe å bidra med til kunnskapen om språket som system, og er derfor sekundær i forhold til systemet (Svennevig, 2009, s. 19). I opposisjon til den formelle tilnærmingen står funksjonelle språkteorier, og deriblant SFL. I SFL er språket både et

meningsskapende system, samtidig som det er en ressurs for meningsskaping. Ved å se på språket som et meningsskapende system, ser Halliday også på grammatikk som en ressurs for sosial interaksjon, heller enn et system av formelle regler. Mening skapes gjennom samhandling, og grammatikken skal beskrive språket i bruk i reelle kontekster (Maagerø, 1998, s. 34). Hvis språket beskrives kun med referanse til det grammatiske systemet, velges det også ut et avgrenset aspekt ved språket, nemlig struktur (Svennevig, 2009, s. 20). Halliday har derfor utformet et grammatisk rammeverk som er «designet» med tanke på at det først og fremst skal kunne si noe om språket i bruk.

Hallidays beskrivelse av språket kalles en systemisk beskrivelse. Halliday deler språket inn i to dimensjoner: en prosess og et system. Det systemiske i språkbeskrivelsen refererer til summen av alle de muligheter som alle mulige språk tilbyr språkbrukere når de skal skape mening. En systemisk beskrivelse innebærer en rekke beskrivelser av ulike delsystemer som et språk består av. For eksempel modalitetssystemet eller transitivitetssystemet (Berge et al., 1998, s. 30). Hvert delsystem består så av en rekke valgmuligheter, hvor et valg i et system påvirker valg i andre system. Når språket blir beskrevet som en prosess er det den realiserte sammenkoblingen mellom de ulike delsystemene man er opptatt av. En konkretisering av hvilke mulige meningsvalg som systemet som meningspotensial tilbyr, altså en konkret språkbeskrivelse, kalles en funksjonell grammatikk (Berge et al., 1998, s. 30).

Et sentralt aspekt ved Hallidays teorier, og grunnlaget for meningsforståelsen i SFL, er at mening skapes gjennom tre grunnleggende metafunksjoner som virker samtidig. I følge Halliday er alle språk organisert rundt to typer mening: *den ideasjonelle*, og *den mellompersonlige*. Disse typene kaller Halliday for metafunksjoner, og funksjonene utgjør til sammen en stor del av det meningspotensialet som er grunnleggende for all språkbruk (Maagerø, 1998, s. 34). De to metafunksjonene er manifestasjoner i det lingvistiske systemet av meningspotensialet, nemlig å forstå omgivelsene (den ideasjonelle metafunksjonen) og å handle i forhold til andre i disse omgivelsene (den mellompersonlige metafunksjonen). Den tredje metafunksjonen, *den tekstuelle*, er avhengig av de to andre, og viser hvordan vi bruker språket til å skape sammenheng i tekster (Maagerø, 1998, s. 34).

De tre metafunksjonene er tre grunnleggende måter man kan mene på, og er bindeleddet mellom kontekst på den ene siden, og tekst og språk på den andre. I følge Halliday er språket strukturert rundt disse grunnleggende metafunksjonene, som representerer ulike aspekter ved språket som et meningspotensial. De tre metafunksjonene blir alltid

realiserte i en tekst, og på den måten er språket flerfunksjonelt ved at det kan si mer enn en ting om gangen (Halliday, 1998, s. 89).

I denne oppgaven inngår som nevnt sosialemiotikk som et sentralt teoretisk rammeverk. Tekstene som utgjør materialet blir med andre ord analysert ut i fra et funksjonelt syn på meningsskaping og språk, og det sentrale spørsmålet er hvordan elevene utnytter ulike ressurser for å skape mening. Med dette som utgangspunkt er metafunksjonene sentrale som et overordnet utgangspunkt for næranalyse. Inspirert av Michael Hallidays sosialemiotiske rammeverk for tekstanalyse, har vi utarbeidet vår egen analysemodell strukturert etter Hallidays metafunksjoner, og de tre grunnleggende måtene å mene på. I det følgende vil vi gjøre rede for denne analysemodellen.

3.2 PRESENTASJON AV ANALYSEMODELL

De tre metafunksjonene til Michael Halliday danner grunnlaget for analysemodellen, og er operasjonalisert i følgende spørsmål: 1. Hva skriver eleven om? (den ideasjonelle) 2. Hvordan henvender eleven seg til en leser? (den mellompersonlige) 3. Hvordan skaper eleven sammenheng? (den tekstuelle) Metafunksjonene er hensiktsmessige å bruke ettersom de tilbyr et helhetlig rammeverk, og kan bidra til å fange opp de viktigste aspektene ved tekstene. Selv om SFL danner det teoretiske fundamentet for analysen, har vi ikke gjort fullstendige sosialemiotiske grammatiske analyser, men laget en egen analysemodell strukturert etter metafunksjonene.

Et mål med analysearbeidet har vært å synliggjøre flest mulig aspekter ved hver enkelt tekst. Vi har derfor analysert tekstene på deres premisser, og analysene har vært styrt av observasjoner gjort i teksten. At tekstene fremstår som svært ulike har ført til ulike observasjoner, noe som har resultert i at vi har anvendt ulike tekstanalytiske redskaper på hver tekst. Analysene er med andre ord styrt av tekstens egenskaper, og hva som er interessant og relevant å bruke av analyseredskaper. Selv om Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk og sosialemiotikk er det overordnede teoretiske perspektivet for analysene, blir derfor begreper og perspektiver fra andre sider av språk-og tekstvitenskapen anvendt når observasjoner i tekstene gjør det nødvendig. Blant annet har vi latt oss inspirere av både litterær analyse (Claudi, 2010; Kittang & Aarseth, 1998), retorikk (Bakken, 2009; Kjeldsen, 2006), kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010; Machin & Mayr, 2012) og multimodalitetsteori (Van Leeuwen, 2005) i møte med tekstene. Dette har vi gjort for å sikre at flest mulig aspekter ved teksten blir løftet fram. Analysemodellen er derfor ikke en ren

SFL-analyse, men inspirert av SFL. Analytisk fremgangsmåte og avgrensing av analyseverktøy, samt fordeler og ulemper ved egen analysemodell vil bli grundigere diskutert og forklart i kap. 4 Metodisk tilnærming og valg av data.

I det følgende skal vi gjøre nærmere rede for oppgavens analysemodell.

Gjennomgangen av analysemodellen er strukturert etter de tre hovedspørsmålene: 1. Hva skriver eleven om? 2. Hvordan henvender eleven seg til en leser? 3. Hvordan skaper eleven sammenheng? Under hvert spørsmål vil vi gjøre rede for hvilke analyseredskaper som har blitt brukt i de to tekstene, og hvorfor disse redskapene er relevante.

3.2.1 HVA SKRIVER ELEVEN OM?

Den ideasjonelle metafunksjonen handler om hvordan språket brukes for å representere en virkelighet. Halliday kaller dette meningsaspektet for «clause as representation» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 168). I følge Halliday gir språket menneskene mulighet til å bygge opp et mentalt bilde av virkeligheten for å få en forståelse av det som foregår rundt dem og i dem (Maagerø, 1998, s. 38). Gjennom språket systematiserer vi opplevelser og inntrykk, og kategoriserer verden i forståelige enheter. Med andre ord handler den ideasjonelle metafunksjonen om språket som en representasjon av våre erfaringer.

En analyse av den ideasjonelle metafunksjonen innebærer å peke på hvordan teksten fremstiller en virkelighet. Hva blir fortalt om verden, og hvilket innhold blir formidlet? Beskrivelser og erfaringer av virkeligheten er ikke objektive, men basert på subjektive tolkninger og organisering av verden. Når det skrives om disse tolkningene gjøres det språklige valg med bakgrunn i hva som er målet med teksten, og disse valgene får konsekvenser for det virkelighetsbildet som skapes (Skovholt & Veum, 2014, s. 51). Den ideasjonelle metafunksjonen handler med andre ord om innholdet i en tekst, og hva slags virkelighetsbilde teksten presenterer. Metafunksjonen er derfor operasjonalisert i spørsmålet: «Hva skriver eleven om?». I det følgende skal vi presentere hvilke analyseredskaper vi har brukt for å analysere den ideasjonelle meningsskapingen, og både *hvilket* virkelighetsbilde tekstene presenterer, og også *hvordan* elevene velger å presentere dette virkelighetsbilde. Analyseredskapene er hentet fra Hallidays funksjonelle grammatikk, men også fra andre retninger, som kritisk diskursanalyse og retorikk. Vi skal derfor gjøre rede for transitivitetssystemet, troper og figurer, presupposisjoner og kategorisering.

Transitivitetssystemet

Transitivitetssystemet er en del av den funksjonelle grammatikken til Halliday, og det er gjennom dette systemet den ideasjonelle metafunksjonen realiseres. Halliday peker på at det er tre semantiske kategorier som forklarer hvordan fenomener i den virkelige verden blir presentert i lingvistiske strukturer: omstendigheter, prosesser og deltakere (Maagerø, 1998, s. 38). *Prosesser* refererer til det faktum at virkeligheten er dynamisk, det foregår noe hele tiden, og mennesker handler hele tiden. For eksempel i setningen «Båten krenger raskt», er prosessen «krenger». I setningen «Lise roper på deg», er prosessen «roper». I tillegg er det alltid noen eller noe som er *deltakere* i prosessene, og setter prosessene i gang eller innlemmes i de prosessene som foregår. I setningene over er det «båten», «Lise» og «deg» som er deltakerne. Deltakerne er enten de som handler, eller de handlingene er rettet mot. I tillegg er det noen *omstendigheter* rundt prosessene. Omstendighetene her er «raskt» (jf. Maagerø, 2005, s. 101-102). Transitivitetssystemet organiserer våre erfaringer om verden inn i disse tre kategoriene. Kategoriene har likheter med setningsleddene i den formelle grammatikken, altså subjekt, verbal, objekt og adverbial, men forskjellen er at grammatikken i transitivitetssystemet er semantisk motivert, altså er ikke syntaktisk funksjon viktig. I det følgende skal vi presentere transitivitetssystemet. Det er et omfattende grammatisk system, og tatt i betraktning oppgavens omfang kan vi ikke presentere det til fulle detalj. Vi vil derfor fokusere på det viktigste for våre analyser, og se nærmere på de prosessene, omstendighetene og deltakerne som er relevante for vår analyse.¹

Halliday deler prosesser inn i seks typer, og de ulike prosesstypene har ulike deltakere og omstendigheter knyttet til seg. De seks prosesstypene er: eksistensielle prosesser, materielle prosesser, atferdsmessige prosesser, mentale prosesser, verbale prosesser og relasjonelle prosesser (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 171). I vår analyse konsentrerer vi oss om de verbale, mentale og materielle prosessene, ettersom det er disse som preger teksten.

Materielle prosesser representerer handling i den fysiske verden, altså at noen gjør noe fysisk. Den som gjør noe i de materielle prosessene kalles *aktør* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 179). Ofte uttrykker materielle prosesser handlinger som gjøres med noen eller noe, og den som handlingen retter seg mot kan kalles et mål for prosessen. Den eller det handlingen er rettet mot kalles derfor for *målobjekt*.

Mentale prosesser representerer bevissthetsverdenen, og uttrykker sansende handlinger som å føle, se, tenke, hate og elske. De mentale prosessene er skjulte handlinger

¹ For en utfyllende og oversiktlig beskrivelse av transitivitetssystemet vises det til Maagerø (1998) og Maagerø (2005).

som foregår inni oss. I de mentale prosessene omtales deltakeren som *den sansende*, og hvis prosessen er knyttet til den tredje deltaker kalles denne deltakeren for *fenomen* (Maagerø, 2005, s. 112). De mentale prosessene deles inn i affektive, kognitive og perseptive prosesser, avhengig av om de har å gjøre med følelser, fornuft og erfaring, eller med fornemmelser og sansing (Maagerø, 2005, s. 113).

Verbale prosesser er prosesser hvor noen signaliserer noe symbolsk, som man gjør når man sier noe, forteller noe, spør eller avbryter. De verbale prosessene uttrykker med andre ord noe verbalt. I de mentale prosessene er deltakeren, altså den som er kilde for signalet, *den talende*. Det som blir sagt, fortalt eller uttrykt er omtalt som *det utsagte*. Samtidig kan den verbaliserte handlingen være rettet mot noen. For eksempel: «Jan fortalte Lise at han ikke ville». Den som handlingen er rettet mot kalles for *den mottakende*. I dette tilfellet Lise. De verbale prosessene kan også representere handlinger som skryte av, kritisere og fornærme. I disse tilfellene er det noen som blir behandlet verbalt. Denne deltakeren kalles for *mål*.

En viktig del av transitivitetssystemet, og den funksjonelle grammatikken, er *omstendigheter*. Omstendigheter forteller hvor, når og hvordan prosessene finner sted. Halliday opererer med ulike typer omstendigheter: tid, sted, måte, kausale omstendigheter, ledsagende omstendigheter, sak og rolle (Maagerø, 2005, s. 125 - 130). I vår analyse er tid og sted de viktigste omstendighetene, og vi skal derfor konsentrere oss om disse.

Tidsomstendigheter uttrykker mening om tidsmessige forhold rundt prosessen, og forankrer prosessen i et tidsrom. Vi får vite når prosessen fant sted, om det skal finne sted i fremtiden eller om det fortsatt pågår. Eksempler på tidsomstendigheter kan være sent, tidlig, i morgen og til neste år (Maagerø, 2005, s. 125). *Stedsomstendigheter* forteller noe om hvor prosessen finner sted, og forankrer prosessen i lokalitet. Eksempler på stedsomstendigheter kan være hit, nede, kort, til høyre eller nede i gata (Maagerø, 2005, s. 126).

Transitivitetssystemet som analyseverktøy er sentralt i analysen av teksten «Alene-igjen». En analyse av transitivitetssystemet forteller oss noe om hvilket bilde av virkeligheten som skapes i teksten. Systemet med prosesser, deltakere og omstendigheter gir oss et begrepsapparat for å avdekke språkets representasjonskraft, og da også tekstskaperens holdninger til verden. Samtidig er det viktig å presisere at denne redegjørelsen av materielle, mentale og verbale prosesser, samt omstendigheter, er en forenklet redegjørelse. Prosesstypene kan innebære flere perspektiver enn de vi har trukket frem her.

Troper og figurer

Begrepene troper og figurer er hentet fra retorikk, og læren om de språklige uttrykksmåtene, nemlig stilistikken og tropologi (Bakken, 2009, s. 23; Kjeldsen, 2006, s. 196).

Klassifikasjonssystemet for troper og figurer er den mest berømte delen av stilistikken, men ikke den mest ukompliserte. Antikkens retorikere opererer med forskjellige definisjoner av de enkelte tropene og figurene, og hele systemet har vært gjenstand for utvidelser og endringer gjennom retorikkens historie. Klassifikasjonssystemet har vært utsatt for så mange revideringer at stilistikken av noen er betraktet som et fag i seg selv. Språk – og litteraturvitenskapen har også trukket veksler på stilistikken, og diktanalyse bruker flere begreper fra klassifikasjonssystemet for troper og figurer, altså fra tropologi (Bakken, 2009, s. 23-25). For eksempel er «metafor» et begrep som brukes i flere vitenskaper. Når vi presenterer troper og figurer videre, bygger vi denne forståelsen på professor Jens E. Kjeldsen (2006), litteraturteoretiker Mads B. Claudi (2010) og førsteamanuensis Jonas Bakken (2009) sine presentasjoner av begrepene.

Troper og figurer er språklige uttrykk som avviker fra den uttrykksmåten som er ansett som den vanlige i det aktuelle språket (Bakken, 2009, s. 25). De gir et nytt utseende, eller nye former og perspektiver, til det som uttrykkes. De er ikke bare variasjoner over vanlige uttrykk, men språklige former som konkretiserer sakens viktighet, og beveger tilhørernes følelser (Kjeldsen, 2006, s. 196). En trope forekommer ved å dreie, vende, vri eller skifte ut det «vanlige» uttrykket, og deretter forandre det til noe annet og mer uttrykksfullt. Tropene realiseres gjennom ordvalg som skaper dette avviket (Bakken, 2009, s. 25; Kjeldsen, 2006, s. 198). Vanlige troper er metaforen, synekdoen, personifisering, allegorien og litotes.

Der tropene primært handler om omforming på ordnivå, handler figurer om en omforming av uttrykket i flere ord eller setninger (Kjeldsen, 2006, s. 205). Det er altså snakk om lengre passasjer enn et ord. Figurene deles i talefigurer og tankefigurer. Talefigurer er figurer hvor avviket skapes ved selve ordsammenføyingen, altså av oppbyggingen av en setning, frase eller passasje. Det kan være ved utelatelse, som for eksempel figuren ellipse, ved omflytting, som for eksempel figuren anastrofe, eller ved tilføyelser, som gjerne er gjentakelser av ord, lyder eller betydning. Eksempler på figurer som skapes av tilføyelser er alliterasjon, anaforer og epiforer (Bakken, 2009, s. 27). Tankefigurene er fraser, setninger eller passasjer som har ordinær oppbygging, men som avviker fra vanlige uttrykksmåter når det kommer til betydningsinnhold. Vanlige tankefigurer er ironi og retoriske spørsmål (Bakken, 2009, s. 27). De konkrete tropene og figurene som anvendes vil bli nærmere forklart og presisert i analysen.

Når vi velger å presentere troper og figurer under den ideasjonelle metafunksjonen, og «hva skriver eleven om», er det på grunn av deres meningsutvidende funksjon. Den meningsutvidende funksjonen tilfører flere versjoner av virkeligheten, og fører til at tekster kan leses på to nivåer: et konkret nivå, og et overført og abstrakt nivå. På denne måten bidrar tropene og figurene til en utvidelse av det virkelighetsbildet som presenteres, og blir et viktig verktøy for å besvare spørsmålet om hva eleven skriver om. Samtidig er tropene og figurene også viktige for å skape tematisk sammenheng. Deres meningsutvidende funksjon, og det abstrakte nivået de tilfører, bidrar til tematisk sammenheng, og fører til at teksten ikke oppleves som usammenhengende på det konkrete nivået. Troper og figurer er derfor aktuelle både under den tekstuelle metafunksjonen og den ideasjonelle. I analysen av «Alene-igjen» ser vi på troper og figurer under den ideasjonelle metafunksjonen, mens vi trekker frem allusjon som en sentral trope for å skape sammenheng. I analysen av «Ode til de uengasjerte» trekker vi frem anaforen som en sentral figur for å skape sammenheng.

Presupposisjoner

Presupposisjoner handler om mening som er tatt for gitt i en tekst. Begrepet bygger på innsikter fra tradisjonen kritisk diskursanalyse, hvor Norman Fairclough er en frontperson. Kritisk diskursanalyse bruker tekstanalyse for å vise hvordan kommunikative og språklige praksiser kan bidra til illegitim maktutøvelse i samfunnet. Et sentralt tema er hvordan etablert språkbruk blir oppfattet som «naturlig» og udiskutabel, og dermed tilslører sosial ulikhet og interessekonflikter (Fairclough, 2010; Svennevig, 2009, s. 176).

Den ideasjonelle metafunksjonen handler om en teksts referensielle innhold. En tekst er kommunikasjon, og en ting vi gjør når vi kommuniserer er å formidle våre antakelser om verden (Svennevig, 2009, s. 51). Vi formidler med andre ord påstander om verden, som kan være sanne eller usanne, sikre eller usikre, og om en imaginær eller en virkelig verden. Alle påstander vi kommer med knyttet til et tema kalles proposisjoner (Skovholt & Veum, 2014, s. 53; Svennevig, 2009, s. 51). Proposisjonene i en tekst viser frem holdningene tekstscreperen har til det emnet han/hun uttaler seg om, og de kan være både eksplisitte og implisitte. Når proposisjonen ikke blir hevdet eksplisitt i ytringen, men kommer implisitt fram, og er skjult i en setning, kalles det en *presupposisjon* (Machin & Mayr, 2012, s. 153; Skovholt & Veum, 2014, s. 53; Svennevig, 2009, s. 54). For å utdype dette skal vi se nærmere på Svennevigs (2009, s. 54) eksempel: «Grunnen til at folk i middelhavslandene lever så lenge, er det sunne kostholdet». Denne påstanden inneholder flere proposisjoner:

1. Det finnes middelhavsland.
2. Det finnes folk i middelhavslandene
3. Folk i middelhavslandene lever lenge.
4. Dette (nr. 3) har en grunn.
5. Folk i middelhavslandene har et sunt kosthold.
6. Grunnen til 3, er 5.

De fem første proposisjonene er ikke hevdet eksplisitt i ytringen, men er bakt inn i ytringens hovedpåstand. De blir uttrykt, men innholdet i dem tas for gitt, eller er forutsatt som kjent bakgrunnskunnskap. Disse innbakte proposisjonene er med andre ord presupposisjoner (Svennevig, 2009, s. 54-55).

Presupposisjoner kan skjule premisser som ikke er like opplagte eller akseptable for alle partene i kommunikasjonen. Ved å presupponere kan tekstskaperen få leseren til å akseptere visse premisser for diskusjonen, uten at leseren vet om disse er sanne eller ikke. På denne måten kan presupposisjonene brukes som en strategi for å bygge et grunnlag for hva som høres ut som et logisk argument, og de kan derfor være en implisitt argumentasjonsstrategi (Machin & Mayr, 2012, s. 154; Skovholt & Veum, 2014, s. 54).²

Ved å analysere presupposisjonene i en tekst kan vi avdekke tankeinnholdet i en tekst, og et virkelighetsbilde som kan være i strid med leserens holdninger og interesser. I analysen av teksten «Ode til de uengasjerte» er presupposisjoner et sentralt analyseverktøy ettersom teksten inneholder flere grunnleggende antakelser om samfunnet, og eleven fremstiller flere påstander implisitt, som det forutsettes at leseren deler. Ved å analysere presupposisjonene avdekker vi både hvilket virkelighetsbilde eleven presenterer, og hvordan hun gjør det.

Kategorisering

Analyseredskapet kategorisering er et tekstanalytisk verktøy hentet fra retningen kritisk diskursanalyse (se «Presupposisjoner»). Kategorisering handler om hvilke ordvalg vi tar, og hvordan disse ordvalgene bidrar til å kategorisere virkeligheten ut i fra ulike perspektiver.

For å beskrive virkeligheten velger vi ulike ord. Disse ordvalgene er ikke rent informative og nøytrale. Hvilke ord vi velger å bruke for å beskrive virkeligheten forteller noe om hvilken holdning vi har til den. Holdningene en tekstskaper har til et tema kan komme frem ved ulike verdiladninger, og ved å bruke adjektiv, substantiv eller verb som er positivt eller negativt ladd (Skovholt & Veum, 2014, s. 55). Ordvalg bidrar altså til å signalisere holdninger, og kan speile en underliggende ideologi hos en tekstskaper.

² For en gjennomgang av flere ulike måter å bruke presupposisjoner på, henvises det til Machin & Mayr (2012, s. 153-162).

Ordvalg bidrar også til å *kategorisere* et saksforhold. Samme sak kan kategoriseres på helt ulike måter, avhengig av øyet som ser. Ulikt perspektiv på en sak kan resultere i ulikt ordvalg. For eksempel vil man kunne beskrive en soldat både som en «frihetskjemper» og en «terrorist». Når man kategoriserer et saksforhold kan man litt enkelt si at man «plasserer i bås» (Skovholt & Veum, 2014, s. 58). Dette kan skje eksplisitt gjennom ordvalg, men også implisitt gjennom underliggende strukturer i teksten, som for eksempel ved presupposisjoner. Kategorisering kan bidra til å skape et bilde av en bestemt gruppe mennesker, for eksempel kvinner som passive og tause, og opprettholde stereotypiske virkelighetsbilder og samfunnsstrukturer (Skovholt & Veum, 2014, s. 58).

Ved å analysere ordvalg, og vise hvordan et saksforhold kategoriseres i en tekst, kan vi avdekke stereotypiske virkelighetsbilder og underliggende kontraster i teksten, og på den måten gjøre synlig tekstskaperens verdisyn (Skovholt & Veum, 2014, s. 60).

3.2.2 HVORDAN HENVENDER ELEVEN SEG TIL LESER?

Den mellompersonlige metafunksjonen handler om det kommunikasjonsmessige aspektet, altså om hvordan deltakere samhandler og utveksler mening. Halliday kaller denne metafunksjonen for «clause as exchange» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 106). I følge Halliday er en setning organisert som en interaktiv hendelse som involverer en taler, eller skriver, og et publikum (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 106). Den mellompersonlige metafunksjonen handler om hvilken rolle språket spiller for relasjonene mellom deltakerne i kommunikasjonen. Med språket utfører vi handlinger, opprettholder og skaper relasjoner, og uttrykker også selv holdninger. Det er med andre ord snakk om mening som etablerer og opprettholder sosiale forhold, og som uttrykker holdninger og vurderinger (Maagerø, 1998, s. 48).

Analyse av den mellompersonlige metafunksjonen innebærer å se nærmere på hvordan en tekstskaper samhandler med en leser, hvilke relasjoner som skapes og opprettholdes, hvilke handlinger som utføres, og hvilke holdninger som uttrykkes. Metafunksjonen er derfor operasjonalisert i spørsmålet «Hvordan henvender eleven seg til en leser?». I det følgende skal vi gjøre rede for hvilke analyseredskaper vi bruker for å analysere den mellompersonlige meningsskapingen i tekstene, nemlig språkhandling, modalitet, tiltaleformer, HOLDNING og gjensidig bakgrunnskunnskap.

Språkhandlinger

Teorien om språkhandlinger ble lansert av filosofen J.L. Austin i 1962 med boken *How to do things with words*. Austin var opptatt av at språket ikke bare representerer verden, men det brukes også til å utføre handlinger ovenfor adressater. Språkhandlingsteorien er et pragmatisk fenomen. Det er ikke kodet direkte inn i betydningen av ord og setninger, men er avhengig av kontekst (Svennevig, 2009, s. 66). Austins elev, John Searle, har siden videreutviklet teorien, og utviklet en taksonomi av språkhandlinger. Han opererer med fem ulike språkhandlinger, med bakgrunn i ulike formål (Searle, 1979). Kategoriseringen til Searle er språkhandlingene som ligger til grunn for våre analyser.

Konstativer er ytringer som uttrykker et saksforhold i verden. Konstativenes mål er å informere om noe, og består av språkhandlinger som å påstå, informere, fortelle, forklare og gjengi (Svennevig, 2009, s. 62). I konstativer forplikter tekstskaperen seg i varierende grad til sannheten av utsagnet, og konstativer er derfor påstander som kan være sanne eller usanne (Skovholt & Veum, 2014, s. 84). *Direktiver* er språkhandlinger hvor det kommunikative formålet er å få noen til å gjøre noe. Det proposisjonelle innholdet i direktivene viser gjerne til en fremtidig ønsket handling, og fremsettes som ønskelig. Direktiver innebærer å be om noe, anmode, beordre, kreve, invitere eller råde. Spørsmål er også inkludert i direktivene, ettersom de oppfordrer til et svar (Svennevig, 2009, s. 62). Hvis tekstskaperen ikke fremsetter noe som ønskelig, men heller forplikter seg til å gjøre noe, realiseres språkhandlingen *kommisiv*. I kommisiver er det proposisjonelle innholdet i ytringen en fremtidig handling av tekstskaperen, som fremsettes som tekstskaperens hensikt. Det kan være å love, garantere eller å tilby (Svennevig, 2009, s. 63). Ytringer som uttrykker følelser hos tekstskaperen kalles *ekspressiver*. Det kan innebære å uttrykke glede, misnøye eller ønske, og kan realiseres ved for eksempel gratulasjoner, når man gir komplimenter, eller når man ønsker noen lykke til (Svennevig, 2009, s. 63). Den siste språkhandlingsklassen kalles *kvalifiseringer*. Kvalifiseringer er ytringer hvor tekstskaperen skaper en ny virkelighet ved hjelp av språket. Slike erklæringer forutsetter en institusjonell ramme, der noen har fått myndighet til å utføre språkhandlingen. Det kan for eksempel være at presten erklærer noen for ektefolk (Svennevig, 2009, s. 64).

Det finnes ikke noe en-til-en forhold mellom en ytrings språklige form, og hvilken språkhandling ytringen realiserer. For å konkretisere hvilken språkhandling som realiseres må ytringen alltid tolkes ved hjelp av kontekstuelle utfyllinger (Skovholt & Veum, 2014, s. 85). En ytring kan realisere flere språkhandlinger på en gang, og noen ganger er også språkhandlingene uttrykt indirekte. Språkhandlinger som er uttrykt indirekte er realisert

implisitt bak en annen eksplisitt språkhandling (Searle, 1975, s. 60). Et eksempel er når vi spør: «Vet du hva klokka er?». Ytringen er formulert som et spørsmål, og realiserer språkhandlingen direktiv gjennom en spørresetning. Ut i fra kontekstuelle forhold kan vi imidlertid tolke oss frem til at ytringens taler ikke ønsker å vite om du vet hva klokka er, han ønsker å vite hva klokka er. Det han egentlig sier er derfor: «si meg hva klokka er». Som vi kan se, er derfor en anmodning skjult bak et spørsmål (jf. Skovholt & Veum, 2014, s. 87). Ved å uttrykke seg indirekte kan en tekstskaper opptre mindre autoritært, og skape en mer symmetrisk relasjon mellom deltakerne i kommunikasjonen (Skovholt & Veum, 2014, s. 88).

En analyse av språkhandlinger forteller oss noe om hvilken relasjon tekstskaperen etablerer med leseren. Dette kommer til syne gjennom hvilke språkhandlinger tekstskaperen velger å realisere, og hvordan disse realiseres språklig. En analyse av språkhandlinger, og hvilke språkhandlinger som dominerer, kan også hjelpe oss å definere hva som er det overordnede målet med teksten, og den overordnede handlingen. Språkhandlingsteorien er et viktig analyseredskap for å forklare hvordan tekstskaperen henvender seg til en leser, og blir derfor anvendt i begge analysene.

Modalitet

Språklig modalitet handler om hvordan vi uttrykker holdning til innholdet i setningen. Modalitet kommer til syne gjennom de språklige ressursene vi har for å uttrykke hvor sannsynlige, sikre, eller mulige påstander er (Skovholt & Veum, 2014, s. 88). Det er for eksempel stor forskjell på å si: «Gjør det!» «Du burde gjøre det» og «Du kan gjøre det». Maagerø (2005) forklarer modalitet som et rom, eller en skala, mellom en positiv og en negativ polaritet. Den positive polariteten innebærer at noe er, mens den negative innebærer at noe ikke er. I rommet mellom de to polaritetene kan vi si at noe kanskje er, nok er, alltid er, sannsynligvis er, muligens er, eller kan være. Det er i dette rommet modaliteten realiseres (Maagerø, 2005, s. 149).

Vi skiller mellom deontisk og epistemisk modalitet. Den *epistemiske modaliteten* er knyttet til tekstskaperens holdning til det ideasjonelle innholdet. Ved å bruke epistemisk modalitet kan tekstskaperen uttrykke hvor mulig, sannsynlig, eller sikker en påstand er (Skovholt & Veum, 2014, s. 89). For eksempel uttrykker setningen «Det er et problem» høy grad av epistemisk modalitet. Setningen inneholder ingen modalitetsmarkører, og er presentert som en sannhet. Det er helt sikkert et problem. Når setningen er fremstilt uten bruk av modalitetsmarkører, sier vi at den er fremstilt som en kategorisk sannhet (Svennevig, Sandvik, & Vagle, 1995, s. 184). Hvis vi heller sier «Det kan være et problem», uttrykker vi

lavere grad av epistemisk modalitet. Ytringen inneholder modalitetsmarkøren «kan», og uttrykker derfor lavere grad av sikkerhet knyttet til det referensielle innholdet. Det er ikke sikkert at det er et problem, men det kan være. *Deontisk modalitet* er knyttet til hvor ønskelig eller nødvendig en oppfordring eller et løfte er (Skovholt & Veum, 2014, s. 89). For eksempel uttrykker setningen «Du skal sove» høy grad av deontisk modalitet, ved bruk av det modale hjelpeverbet «skal». Det er altså svært nødvendig at du sover. Til motsetning uttrykker setningen «Du kan sove» lav grad av deontisk modalitet ved å bruke det modale hjelpeverbet «kan». Her er det ikke like nødvendig at du sover, men du kan gjøre det.

Modalitet kan realiseres språklig på flere måter. Det kan være gjennom modale hjelpeverb (skulle, ville, måtte, burde, kunne), ved adverbialer (kanskje, muligens, nok, sikkert, av og til, vanligvis) eller ved bruk av «småord» (jo, da, vel, nok, visst) (Maagerø, 2005, s. 151 og 153; Skovholt & Veum, 2014, s. 89 og 92; Svennevig et al., 1995, s. 179 og 185). Vi skiller mellom høy, middels og lav grad av modalitet, altså tre ulike grader av modalitet på en skala. Tabellen under viser skalaen over epistemisk og deontisk modalitet:

Epistemisk modalitet Holdning til det ideasjonelle innholdet			Deontisk modalitet Relasjon til leseren		
Sikkerhet	Det er! må bør trenger	HØY	Tvang, plikt	Gjør! skal skulle	HØY
Sannsynlighet	vil ville skal skulle	↓	Påbud, råd	må måtte burde	↓
Mulighet	kan kunne	↑	Forventning	vil ville	↑
	Det er ikke! LAV		Tillatelse Ønske	kan kunne Gjør ikke! LAV	

Tabell 1: Skala over epistemisk og deontisk modalitet. Etter Skovholt og Veum (2014, s. 89).

Modalitet er knyttet til den mellompersonlige metafunksjonen, og er en del av den funksjonelle grammatikken til Halliday. Istedenfor begrepene deontisk og epistemisk modalitet, opererer Halliday med begrepene modulasjon og modalisasjon, hvor modulasjon langt på vei overlapper deontisk modalitet og modalisasjon langt på vei overlapper epistemisk modalitet (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 146-147; Maagerø, 2005, s. 150). I våre analyser

velger vi å bruke begrepene epistemisk og deontisk modalitet fremfor modulasjon og modalisasjon, ettersom vi opplever disse begrepene som mer ryddige, og enklere å forholde seg til³.

En analyse av epistemisk modalitet i elevtekstene forteller oss hvordan tekstskaperen forholder seg til innholdet i ytringene, og hvordan en leser inviteres til å forholde seg til dette. Hvordan tekstskaperen bruker deontisk modalitet forteller oss hvordan den sosiale relasjonen mellom kommunikasjonsdeltakerne er definert, og hvilke relasjoner tekstskaperen konstruerer. På denne måten er modalitetssystemet tekstlige representasjoner av hvordan tekstskaperen kommuniserer med en leser, og et viktig analyseverktøy for å besvare spørsmålet «Hvordan henvender eleven seg til en leser?». I tillegg til disse perspektivene på modalitet inkorporerer analysene også et bredere perspektiv. Dette perspektivet er hentet fra Aslaug Veum og Tonje Raddum Hitchings (2006) analyser av avistekster. De ser modalitet som en ressurs som åpner for flerstemmighet, og bruken av modalitet signaliserer at tekstskaperen er villig til å forhandle med alternative syn og oppfatninger (Raddum & Veum, 2006, s. 146-147). Bruken av modalitet signaliserer at tekstskaperen går i dialog med omgivelsene, og er sett på som en del av et større system for formidling av mening, heller enn kun et uttrykk for forpliktelse til ytringenes referensielle innhold.

Tiltaleformer

En tekstskaper kommuniserer alltid med en leser. Hvordan tekstskaperen velger å tiltale denne leseren, kan konstruere ulike relasjoner. Han kan for eksempel velge å tiltale leseren ved å bruke personlige pronomen, eller ved å adressere leseren med en egenskap. Hvilken tiltaleform tekstskaperen bruker sier noe om hvor nær han vil komme til en leser, og hvilken rolle leseren settes i (Skovholt & Veum, 2014, s. 93).

For eksempel kan tekstskaperen henvende seg direkte til leseren ved å bruke det personlige pronomenet «du». En slik personlig henvendelse er hentet fra den personlige ansikt-til-ansiktsituasjonen, altså en uformell og personlig språkbruk. Ved å bruke språklige trekk fra en uformell og personlig språkbruk kan relasjonen mellom deltakerne oppleves som nærere enn den egentlig er (Skovholt & Veum, 2014, s. 94). Bruken av «vi» kan også konstruere ulike relasjoner, og være både inkluderende og ekskluderende. Ved et inkluderende «vi» taler tekstskaperen også på vegne av leseren (Svennevig et al., 1995, s. 181). Leserens og tekstskaperens er med andre ord inkludert i det samme vi-et. Når statsministeren og kongen bruker «vi» om det norske folk i nyttårstaler, er dette eksempler på

³ I tillegg til begrepene modulasjon/deontisk og modalisasjon/epistemisk brukes også begrepene interpersonell og ekspressiv modalitet. Se for eksempel Svennevig et al. (1995).

et inkluderende vi, som lar det norske folk fremstå som et stort fellesskap med sammenfallende verdier og ønsker for fremtiden (Svennevig et al., 1995, s. 181). Dette inkluderende vi-et skaper således en nær relasjon mellom kongen eller statsministeren, og det norske folk.

Samtidig kan bruken av «vi» virke ekskluderende. Hvem som inkluderes i vi-et er avgjørende. Er det et kollektivt «vi», slik som i talene til statsministeren og kongen, eller finnes det lesere som ikke blir inkludert i vi-et, og som implisitt eller eksplisitt blir en del av et «de» som «vi» står i kontrast til (jf. Skovholt & Veum, 2014, s. 95)? Hvis det finnes lesere som ikke inkluderes, men ekskluderes fra vi-et, kan tiltaleformen bidra til å understreke ulikheter, konstruere fiendebilder og fungerer på den måten fragmenterende og øker avstanden mellom tekstskaper og leser (Skovholt & Veum, 2014, s. 97).

Hvilke tiltaleformer tekstskaperen bruker har altså påvirkning på hvilken relasjon som skapes i teksten. De kan skape både nærhet og avstand, forene eller ekskludere. Samtidig kan en tekstskaper bruke pronomenet «vi» for å presentere sine egne ideer som våre kollektive ideer, og også skape et «de» i opposisjon til våre delte ideer (Machin & Mayr, 2012, s. 84). I våre analyser ser vi nærmere på hvilke tiltaleformer eleven bruker, hvem disse tiltaleformene refererer til, og hvordan disse bidrar til å skape en relasjon med leseren, samt hvilken relasjon dette er.

HOLDNING

HOLDNING⁴ er en av tre ressurser i Appraisal theory, som er utviklet av J.R. Martin og P. R. White. Appraisal theory tar for seg evaluerende ressurser, og disse evaluerende ressursene kalles for EVALUERING. EVALUERING har sitt opphav i SFL, og er et system for mellompersonlige meninger (White, 2001d, s. 4). De evaluerende ressursene som er en del av systemet EVALUERING deles i tre: HOLDNING, ENGASJEMENT OG GRADERING, og vi bruker disse ressursene for å uttrykke følelser og ta et standpunkt overfor ting, personer, handlinger og hendelser (White, 2001d, s. 2). HOLDNING handler om verdiorienteringen i språklige uttrykk, ENGASJEMENT handler om hvordan en tekstskaper posisjonerer sin stemme i relasjon til de ulike utsagnene i en tekst, og GRADERING handler om hvordan taleren bruker ulike grader av kraft i evalueringene (Kvåle, 2005, s. 18). Appraisal theory er et

⁴ I litteraturen henvises det til denne termen, og tilhørende begreper, med versaler for å synliggjøre at det dreier seg om fagtermer, og ikke dagligspråk (se f. eks. Kvåle (2005) og Marti (2013)). Vi har valgt den samme løsningen som Marti og Kvåle i våre analyser.

svært detaljert system, og vi vil ikke gå inn i alle de tre evaluerende ressursene, men heller konsentrere oss om HOLDNING.⁵

HOLDNING innebærer at en ytring gir uttrykk for at en person, ting, situasjon, handling, hendelse eller tilstand vurderes positivt eller negativt, og hvis en ytring inneholder en vurdering, inviterer den også leseren til dialog, og til å komme med sin egen vurdering (White, 2001a, s. 2). HOLDNING kan komme til syne på flere måter. Den mest synlige måten involverer bruk av ord eller fraser som eksplisitt indikerer en vurdering. Det kan være bruk av evaluerende adjektiv eller adverb, altså det vi kaller verdiladde ord. Men vurderingene kan også være implisitte og mer komplekse. White (2001a, s. 2) poengterer at det er mer nyttig å se HOLDNING som en egenskap ved hele ytringer, enn kun ved ord. Analyseenhetene til HOLDNING i tekster er derfor hele proposisjoner og proposisjonskjeder.

HOLDNING består igjen av tre undersystemer, nemlig: AFFEKT, BEDØMMELSE og PÅSKJØNNELSE. *AFFEKT* dreier seg om vurderinger som er knyttet til følelser. Ressursen benyttes når følelser, eller emosjoner, språkliggjøres. Disse følelsene kan realiseres av følelsesverb (elske, hate, skremme), av adverb (gledelig, dessverre), av følelsesadjektiver (sint, glad, bekymret) eller nominaliseringer (frykten, gleden) (White, 2001a, s. 4). Ulike typer AFFEKT kan kategoriseres etter om følelsen er positiv eller negativ, og hvilken type følelse det er. Tabellen under viser hvordan ulike typer AFFEKT kan kategoriseres:

Kategori	Positivt/negativt orientert	Undertype	Eksempler
U/lykkelig	Ulykkelig	Lidelse (i meg)	Gråte, trist, nedfor
		Antipati (mot deg)	Mislike, hate, avsky
	Lykkelig	Begeistring	Le, glad, smile, begeistret
		Hengivenhet	Forgudet, elsket, like
U/sikker	Usikker	Uro	Rastløs, nervøs, urolig
		Overrumple	Skrike, overrasket
	Sikker	Sikkerhet	Erklære, sikker, trygg
		Tillit	Stole på, sikker på
Mis/fornøyd	Misfornøyd	Kjedsomhet	Koble ut, lei, kjede seg,
		Misnøye/ergrelse	Irritert, sint, lei av, rasende
	Fornøyd	Interessert	Oppmerksom, nysgjerrig
		Beundring /Nytelse	Stolt av, imponert, komplimentere

Tabell 2: Klassifisering av AFFEKT. Basert på Martin og White (2005, s. 48-51), Kvåle (2005, s. 47) og Marti (2013, s. 30).

⁵ En grundig analyse av de tre ressursene i systemet HOLDNING finnes i Kvåle (2005).

BEDØMMELSE er systemet knyttet til vurderinger av menneskelig atferd. Det er språk som kritiserer, applauderer, beundrer eller tar avstand fra menneskers atferd, handlinger, ytringer eller holdninger (White, 2001c, s. 1). Vurderingen skjer med referanse i et sett sosiale og kulturelle normer, og *BEDØMMELSE* vil derfor være formet av en bestemt kulturell kontekst (White, 2001c, s. 1-2). Uttrykket for vurderinger av andre menneskers atferd er noe mindre personlig enn uttrykket for *AFFEKT*. Fokuset i *BEDØMMELSENE* ligger mer på den eller de som blir bedømt, enn det gjør på den som bedømmer. Vurderinger som realiserer *AFFEKT* er på den andre siden knyttet til bedømmeren selv, og bidrar derfor til et sterkere personlig preg på teksten enn *BEDØMMELSER* (White, 2001b, s. 1). *BEDØMMELSER* deles inn i to hovedtyper, *sosial sanksjon* og *sosial anseelse*, og kan kategoriseres som vist i tabellen under:

Kategori	Underkategori	Eksempler	
		Positivt orientert	Negativt orientert
Sosial sanksjon	Moral	Moralsk, etisk	Galt, ondt, umoralsk
	Troverdighet	Troverdig, sann	Uærlig, løgnaktig
Sosial anseelse	Vanlighet	Spesiell, heldig, unik, usedvanlig	Uheldig, forbannet
	Dedikasjon	Modig, tapper, heroisk	Feig, svak, motløs
	Dyktighet	Dyktig, kompetent, flink	Udugelig, inkompetent

Tabell 3: Klassifisering av *BEDØMMELSE*. Basert på Martin og White (2005, s. 53), Kvåle (2005, s. 49) og Marti (2013, s. 31).

PÅSKJØNNELSER er vurderinger av ting og fenomener. Det handler om vurderinger av ting, prosesser og hendelser heller enn av menneskelig atferd (White, 2001b, s. 1). Vurderingene er med andre ord estetiske, og blir vurdert positivt eller negativt ut i fra form, presentasjon, konstruksjon eller effekt, men også ut i fra sosiale verdier som betydning og relevans (White, 2001b, s. 1). På samme måte som *BEDØMMELSER*, er ikke *PÅSKJØNNELSENE* like personlige som uttrykkene for *AFFEKT*. Fokuset er på det som blir bedømt, og ikke nødvendigvis på den som bedømmer. *PÅSKJØNNELSER* kategoriseres etter hva slags undertype de tilhører, og om de er positivt eller negativt orienterte:

Kategori	Eksempler	
	Positivt orientert	Negativt orientert
Reaksjon: effekt	Gripende, spennende, engasjerende, intenst	Kjedelig, monotont, flatt, uengasjerende
Reaksjon: Kvalitet	Nydelig, velkomment, fint, godt	Stygt, dårlig, motbydelig, ekkelt, frastøtende
Komposisjon: Balanse	Harmonisk, balansert, symmetrisk	Uorganisert, formløst, ubalansert
Komposisjon: Kompleksitet	Rikt, detaljert, presist, elegant	Uklart, forenklet, arkaisk
Valuering	Unikt, ekte, dypt, originalt	Uoriginalt, utdatert, uviktig, falskt

Tabell 4: Klassifisering av PÅSKJØNNELSE. Basert på Martin og White (2005, s. 56), og Marti (2013, s. 32).

De tre undersystemene er knyttet sammen i det faktum at de alle handler om et uttrykk for følelser eller emosjoner. Alle ressursene koder emosjoner, og er språklige realiseringer av en tekstskapers emosjonelle responser. Ved å avsløre følelser på denne måten signaliserer tekstskaperen et ønske om å etablere en mellompersonlig kontakt (White, 2001a, s. 5).

Tekstskaperens uttrykk for vurderinger inviterer leseren til å dele disse vurderingene, eller å komme med sine egne, som en invitasjon til dialog. Hvis invitasjonen godtas, og leseren deler tekstskaperens følelser, kan relasjonen mellom tekstskaper og leser styrkes, og bli preget av nærhet. Da kan leseren være mer åpen til tekstskaperens ideologiske budskap. Hvis invitasjonen avslås, og vurderingene og følelsene blir ansett som uakseptable, kan relasjonen bli preget av avstand (White, 2001a, s. 5). Systemet HOLDNING er derfor nært knyttet til den mellompersonlige metafunksjonen, og en analyse av HOLDNING kan fortelle oss noe om hvordan sosiale relasjoner konstrueres og forhandles, og hvordan tekstskaperen henvender seg til en leser.

Gjensidig bakgrunnskunnskap

Teorien om gjensidig bakgrunnskunnskap, eller «common ground», er utviklet av psykologen Herbert H. Clark ved Stanford universitet (1996, s. 92). Teorien om «common ground» går ut på at suksessfull kommunikasjon mellom mennesker er avhengig av en viss gjensidig bakgrunnskunnskap. Clark peker på at vi har to kilder til gjensidig bakgrunnskunnskap:

«communal common ground» og «personal common ground» (Clark, 1996, s. 121).

«Communal common ground» refererer til vår tilhørighet til samme kulturelle fellesskap, og hvilken bakgrunnskunnskap dette fellesskapet genererer. Denne typen kunnskap kalles gjerne encyklopedisk bakgrunnskunnskap, og er slik kunnskap man kan slå opp i et leksikon (Svennevig, 2009, s. 58). «Personal common ground» handler om den erfaringen vi deler med enkelte individer på bakgrunn av tidligere erfaring, og kan kalles for dagbokskunnskap

(Svennevig, 2009, s. 58). Når det er snakk om kunnskap i denne sammenhengen, dekker det alt fra sikker viten til løse antakelser (Svennevig, 2009, s. 59).

En analyse av gjensidig bakgrunnskunnskap forteller oss noe om relasjonen mellom tekstskaper og leser, og hva som preger denne relasjonen. Når vi kommuniserer tar vi mye for gitt. Hva vi velger å ta for gitt, eller ikke ta for gitt av bakgrunnskunnskap, kan påvirke kommunikasjonen. Hvis vi tar for lite eller for mye for gitt, kan ytringen bli uklar, og den sosiale relasjonen mellom kommunikasjonsdeltakerne kan bli truet av manglende tilpasning. Samtidig kan en tekstskaper som tar for mye for gitt oppleves som arrogant, mens en tekstskaper som tar for lite for gitt kan bli oppfattet som nedlatende (Svennevig, 2009, s. 56-57). Hvis deltakerne i kommunikasjonen derimot identifiserer et felles reservoar av bakgrunnskunnskap, kan relasjonen være preget av fortrolighet og inneforståthet, og det kan skapes en nær relasjon mellom deltakerne i kommunikasjonen (Svennevig, 2009, s. 114 og 120). Å holde rede på hva man har av gjensidig bakgrunnskunnskap, og å anvende denne kunnskapen riktig, er med andre ord viktig for den sosiale relasjonen mellom tekstskaper og leser.

Teorien om gjensidig bakgrunnskunnskap har fellestrekk med teorien om presupposisjoner (se «Presupposisjoner»). Når vi presupponerer noe, tar vi også for gitt en viss gjensidighet med en leser. Både presupposisjoner og gjensidig bakgrunnskunnskap blir brukt som analyseverktøy knyttet til teksten «Ode til de uengasjerte». Når vi velger å anvende, og å presentere de to teoriene hver for seg, er det en konsekvens av hva vi opplever som gjensidighetens viktigste funksjon. I analysen av presupposisjoner trekker vi frem hvilke *grunnleggende antakelser og påstander om verden* tekstskaperen tar for gitt at leseren deler, og hvordan disse grunnleggende antakelsene etablerer et spesifikt virkelighetsbilde. Når vi analyserer gjensidig bakgrunnskunnskap, fokuserer vi på hvordan tekstskaperen tar *encyklopedisk bakgrunnskunnskap* for gitt - altså den kunnskapen man kan slå opp i et leksikon (Svennevig, 2009, s. 58) - og hvordan denne gjensidigheten påvirker relasjonen mellom tekstskaper og leser. Vi opplever altså at uttrykket for gjensidighet fyller to ulike funksjoner, og har derfor valgt å presentere dem under to ulike metafunksjoner, den ideasjonelle og mellompersonlige, og ved hjelp av to ulike analyseverktøy.

3.2.3 HVORDAN SKAPER ELEVEN SAMMENHENG?

Den tekstuelle metafunksjonen binder den ideasjonelle og mellompersonlige sammen. I den tekstuelle metafunksjonen er det snakk om språkets ressurser for å gjøre en tekst til en tekst, slik at ytringer ikke opptrer løsrevet fra hverandre, men blir til en helhet og gjør at teksten

oppleves sammenhengende eller koherent (Maagerø, 2005, s. 98 og 175). Den tekstuelle metafunksjonen er altså meningen som skaper sammenheng, og som gjør at en ytring blir effektiv ut fra de omgivelsene den er en del av, samt den hensikten den har (Maagerø, 2005, s. 159).

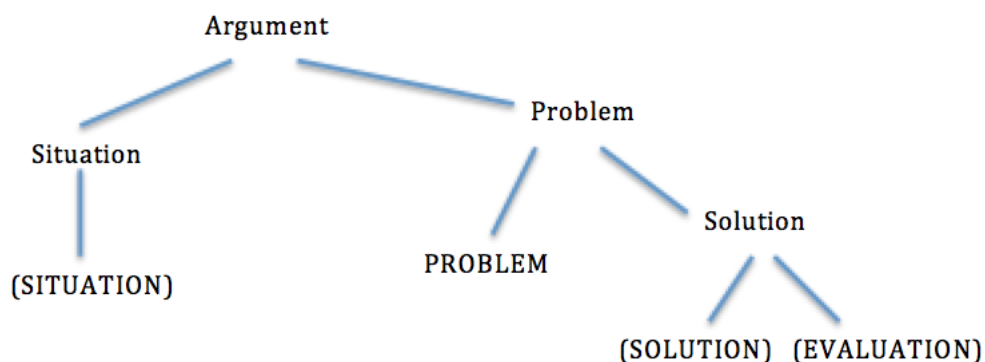
Analyse av den tekstuelle metafunksjonen handler om å se nærmere på hvordan teksten er vevet sammen til en sammenhengende helhet. Metafunksjonen er derfor operasjonalisert i spørsmålet «hvordan skaper eleven sammenheng?». Sammenheng i tekst kan skapes både gjennom verbalspråklige ressurser, og gjennom andre semiotiske ressurser. De ressursene vi bruker for å skape sammenheng kalles kohesjonsressurser (Maagerø, 2005, s. 175). I verbalspråket kan en kohesjonsressurs for eksempel være at sentrale ord og begreper gjentas flere ganger i teksten. I multimodale tekster kan det skapes sammenheng på tvers av modaliteter, som for eksempel mellom verbale og visuelle ressurser (Skovholt & Veum, 2014, s. 115). I det følgende skal vi gjøre rede for hvilke analyseredskaper vi har brukt for å analysere den tekstuelle meningen. Spesielt brukes det flere ulike ressurser som skaper sammenheng i teksten «Alene-igjen». For å belyse hvordan tekstskaperen skaper sammenheng, har vi derfor sett det nødvendig å ta i bruk en rekke analyseredskaper. Perspektiver og analyseredskap er hentet fra Hallidays funksjonelle grammatikk, men også fra andre retninger, som multimodalitetsteori, retorikk og diktanalyse. Videre skal vi gjøre kort rede for analyseredskapene overordnet struktur, referentkjeder og referentkoblinger, setningskoblinger, anaforer, grafisk utforming, sirkelkomposisjon, allusjon og lese måte.

Overordnet struktur

Den overordnede strukturen i en tekst er med på å bestemme i hvilken grad vi opplever teksten som helhetlig og sammenhengende. Tekstens overordnede struktur bestemmes gjerne ut ifra hvilken sjanger teksten skal ha, og ulike sjangere kan ha ulike normer for oppbygging. En tradisjonell måte å strukturere en sakpreget tekst på, kan være ved for eksempel å bruke innledning, hoveddel og avslutning. Språkforsker Sonja Tirkkonen-Condit skriver: «A text is composed of parts which follows one another in a «canonical» order» (1985, s. 26). Videre påpeker hun at to tekster med ulik tema godt kan ha den samme makrostrukturen.

Tirkkonen-Condit har utarbeidet en modell for hvordan en argumenterende tekst kan struktureres. Modellen består av et komponentskjema, med fire ulike kategorier som beskriver hvilken funksjon tekstpartiene har for teksten som helhet. Skjemaet kalles «The PS pattern», hvor P står for «problem» og S for «solution». «Problem» og «solution», eller problem og

løsning (vår oversettelse), er skjemaets to hovedkomponenter. I tillegg til disse kan en tekst bestå av en situasjonskomponent samt en evalueringskomponent.



Figur 6: Problem-solution structure (Tirkkonen-Condit, 1985, s. 26)

Tirkkonen-Condit sin modell er aktuell å bruke i vårt analysearbeid da den enkelt kan overføres til «Ode til de uengasjerte». Å se teksten i lys av PS-skjemaet synliggjør at teksten har en oppbygging og struktur som bidrar til at den oppleves som sammenhengende og helhetlig.

Referentkoblinger og referentkjeder

En vanlig mekanisme for å skape sammenheng i verbaltekst er at et element i en setning på en eller annen måte gjentas i en annen setning senere i teksten. Ord som gjentas er som regel innholdsord i en tekst, og sammenhengen mellom disse kalles i SFL for leksikalsk kohesjon (Maagerø, 2005). I våre analyser velger vi å bruke det tilsvarende begrepet «referentkoblinger», etter Skovholt og Veum (2014, s. 119), for å beskrive denne bindingsmekanismen. De innholdsordene som gjentas er som regel substantiv, adjektiv, verb eller adverb, og det er disse som danner den røde tråden i teksten. Når sentrale referenter blir gjentatt for å skape sammenheng, danner de referentkjeder i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 119).

Referentkoblinger og referentkjeder kan skapes på flere måter. I lys av oppgavens omfang og relevans for analysen, skal vi begrense oss til å se nærmere på referentkoblinger som skapes ved repetisjon, synonymi og hyponymi⁶. *Repetisjon* innebærer at det skapes sammenheng ved at et ord gjentas i teksten. Ordet kan gjentas uten noen form for endring, men det kan også repeteres i en annen bøyningsform, eller gjennom avledning. For eksempel

⁶ For en gjennomgang av alle typer referentkoblinger, se Maagerø (2005, s. 180-185).

kan en referentkjede se slik ut: et teater – teatre – teateret – teaterstykke – amatørteatre – amatørforestillinger (jf. Maagerø, 2005, s. 182). *Synonymi* innebærer at ordene har en likhet i mening, altså at det er ulike ord som representerer det samme (Maagerø, 2005, s. 182). Det kan være for eksempel: våkne – ikke sove, eller droppe det – gi opp. *Hyponymi* refererer til hvordan vi lager over- og underkategorier av fenomener og personer med språket. Overbegrepet kalles for hyperonym, mens underbegrepet kalles for kohyponym. Et eksempel er hvordan kohyponymene «salami, ost og syltetøy» er underordnet hyperonymet «pålegg» (jf. Maagerø, 2005, s. 183).

En analyse av referentkoblinger og referentkjeder forteller oss hvordan eleven skaper en «rød tråd» som gjør at teksten oppleves som koherent, og hvilken «rød tråd» dette er. Ved å avdekke referentkjeder kan vi med andre ord også få et signal om hva som er det mest sentrale for innholdet i teksten (jf. Skovholt & Veum, 2014, s. 119). Vi har valgt å presentere referentkoblinger og referentkjeder som et analyseverktøy under den tekstuelle metafunksjonen, og som et verktøy for å analysere tekstuell mening. Dette er fordi vi opplever verktøyet som nyttig for å avdekke hvordan tekstskaperen skaper tematisk sammenheng, men vi kunne også anvendt det for å analysere ideasjonell mening.

Setningskoblinger

Hele setninger kobles også sammen i en tekst, og vi har en rekke ulike språklige ressurser for å binde en setning til en annen i språket. De ulike språklige ressursene, eller setningsbinderne, realiserer ulik mening (Maagerø, 2005, s. 185). Vi kan for eksempel velge å binde to setninger sammen ved å bruke ordet «etterpå»: «Jeg skal til byen, etterpå skal jeg på kino». I eksempelet over uttrykker setningsbindingen «etterpå» tid, slik at det som sies i den første setningen kommer før det som sies i den neste. På samme måte kan vi uttrykke et årsak-virkningsforhold, eller skape en forbindelse og relasjon mellom setningene. De språklige ressursene vi bruker for å skape disse sammenhengene kalles forbindere, og kan være både sideordnede konjunksjoner, subjunksjoner, preposisjonsfraser eller adverbialgrupper (Maagerø, 2005, s. 185). Den sammenhengen som oppstår mellom setningene kalles i SFL relasjonskobling. Vi velger å bruke betegnelsen setningskobling synonymt med relasjonskobling, etter Skovholt og Veum (2014, s. 121).

Det finnes flere ulike former for setningskoblinger. Av hensyn til analysens plass og omfang skal vi konsentrere oss om de to som er relevante for vår analyse, nemlig kausale og

adversative koblinger⁷. Kausalkoblinger uttrykker et årsak-virkningsforhold mellom setningene. Dette er en av de vanligste koblingstypene i sakprosa, og den kausale relasjonen realiseres gjerne ved å bruke ord som: fordi, slik at, derfor, på grunn av (Skovholt & Veum, 2014, s. 124). Setninger som bindes sammen ved kontrast, motsetning eller innrømmelse har adversativ kobling. Adversative koblinger gir med andre ord uttrykk for motsetninger, og realiseres gjerne av ord som: men, selv om, derimot, likevel (Skovholt & Veum, 2014, s. 123). Både kausale og adversative koblinger kan uttrykkes implisitt, altså uten en eksplisitt forbinder.

I analysen av «Ode til de uengasjerte» ser vi nærmere på hvordan tekstskaperen anvender setningskoblinger, og hva slags mening dette uttrykker. Noen setningstyper er typiske for noen sjangrer, men det er ikke slik at vi bruker en spesiell setningskobling i en spesiell sjanger. Ofte vil tekster inneholde flere setningskoblinger, og i noen tilfeller alle sammen (Maagerø, 2005, s. 190). I vår analyse ser vi nærmere på hvordan setningskoblingene synliggjør hvordan tekstskaperen bygger opp et årsak-virkningsbilde, og hvordan hun nyanserer utsagnene sine. «Ode til de uengasjerte» fremstår som en argumenterende tekst, og det er derfor interessant å avdekke fremstillingen av årsak-virkning, og også hvordan denne fremstillingen skaper sammenheng.

Anaforer

Anaforer er en retorisk figur, og en del av klassifikasjonssystemet for troper og figurer i retorikken (se «Troper og figurer»). Troper og figurer er som nevnt språklige uttrykk som avviker fra den uttrykksmåten som er ansett som den vanlige i det aktuelle språket (Bakken, 2009, s. 25). Anaforen faller under kategorien talefigur, og avviket, eller omformingen, skapes av tilføyelser. I anaforen er det selve ordet som er virkemidlet, og anaforen realiseres av at flere setninger eller setningsdeler begynner med samme ord (Kjeldsen, 2006, s. 206), som for eksempel i utdraget under:

Der folk før kanskje søkte problemer, kanskje hele verden var fylt opp til randen av Georg Brandes-er som ville sette ting under debatt, er vi mer opptatt av underholdningsverdien. **Der folk før** ville ha agiterende dikt fra fortidens radikale, **vil vi ha** Paradise Hotel. Der folk før ville bli vekket, vil vi trykke på slumre-knappen på iPhoneen vår. **Der folk før** ville ha Den røde front, **vil vi ha** 50 Shades of Grey.

⁷ For en grundigere gjennomgang av alle typer setningskoblinger henvises det til Maagerø (2005, s. 185-190)

Som fremhevet i utdraget begynner flere setninger med «Der folk før», og flere setningsdeler begynner med «vil vi ha». Utdraget inneholder med andre ord anaforer.

I våre analyser er det spesielt i teksten «Ode til de uengasjerte» vi trekker frem anaforen som en ressurs for å skape sammenheng. Som nevnt er gjentakelse en måte å skape sammenheng på. Anaforen er en gjentakelse av bestemte ord, og bidrar på denne måten til å veve teksten sammen til en helhet. Gjentakelsene kan i tillegg gi teksten et rytmisk preg, og kan bidra til at tekstens poenger løftes ytterligere frem, og budskapet forsterkes.

Allusjon

Allusjon er en retorisk trope, og en del av klassifikasjonssystemet for troper og figurer. En allusjon er en henvisning til en tekst, et kunstverk, en historisk begivenhet eller en person. Denne henvisningen skaper assosiasjoner til noe som allerede er kjent, men innfor rammene av den teksten allusjonen opptrer i (Claudi, 2010, s. 28). De assosiasjonene og forestillingene som er knyttet til det verket allusjonen henviser til får altså liv i en ny kontekst, og kan tilføre en ny betydning, eller aktivisere en gitt tematikk. På denne måten kan forestillingene for eksempel skape kontrast- eller parallellvirkninger i teksten (Claudi, 2010, s. 28). Allusjon er altså en form for intertekstualitet. Når vi velger å bruke begrepet «allusjon», istedenfor «intertekstuelle referanser», er det fordi vi opplever begrepet «allusjon» som et mer konkret begrep. Claudi (2010, s. 79) peker på at intertekstualitet, altså spor i en tekst etter andre tekster, omfatter alle typer forbindelser mellom tekster. Intertekstualitet er altså ikke begrenset til å gjelde sitater, eller mer eller mindre synlige henvisninger, men også forbindelser som ikke er åpenbare, og vanskelige eller umulige å føre tilbake til et opphav. Allusjonen omfatter derimot ikke alle forbindelser til andre tekster i vid forstand, men er heller begrenset til mer eller mindre tydelige henvendelser til verk, hendelser eller personer (Claudi, 2010, s. 30 og 79-81).

En allusjon kan være både direkte og indirekte. En direkte allusjon er en eksplisitt henvisning. Det kan være tittelen på et litterært verk, eller et navn som gjengis i teksten. Indirekte allusjoner innebærer henvisninger som ikke er direkte uttrykt. Indirekte allusjoner krever at leseren gjenkjenner det som alluderes til, og kan være vanskeligere å få øye på (Claudi, 2010, s. 28).

I analysen av «Alene – igjen» ser vi nærmere på hvordan både direkte og indirekte allusjoner bidrar til å skape tematisk sammenheng, og en parallellvirkning. Selv om allusjonene er viktige i analysen av den tekstuelle meningen, har de også en mellompersonlig funksjon. Indirekte allusjoner kan referere til noe felles, uten å nevne det direkte. Allusjoner

kan derfor forutsette en viss gjensidighet (se gjensidig bakgrunnskunnskap og presupposisjoner), og skape, eller øke, en forbindelse mellom tekstskaper og leser (Kjeldsen, 2006, s. 223). Vi kunne derfor trukket frem bruken av allusjoner under den mellompersonlige metafunksjonen, så vel som under den tekstuelle, noe som illustrerer hvor tett metafunksjonene henger sammen.

Typografisk utforming

Begrepet typografisk utforming refererer til et dikts ytre form, altså blant annet til den visuelle formen av trykt tekst, og ikke til det semantiske innholdet (jf. Kittang & Aarseth, 1998, s. 106). Våre analyser er som nevnt styrt av observasjoner gjort i tekstene som utgjør vårt materiale. Et viktig aspekt ved teksten «Alene-igjen» er dens typografiske utforming. Teksten er formet som en figur, og vi tolker den visuelle fremstillingen som et meningsskapende element ved teksten. Vi anser altså tekstens visuelle utforming som en modalitet⁸, med et eget meningspotensial, og leser derfor teksten som en multimodal tekst. For å få en utfyllende analyse, og for å forklare hvordan tekstens typografiske utforming fungerer som en semiotisk ressurs, har vi derfor benyttet oss av begreper fra *multimodalitetsteori*.

Multimodalitetsteori tar for seg de ulike formene av semiotiske ressurser vi tar i bruk når vi kommuniserer gjennom multimodale tekster. En multimodal tekst er en tekst som omfatter flere kommunikasjonsformer, og begrepet tekst i denne sammenhengen refererer dermed ikke bare til verbaltekst. En tekst kan for eksempel bestå av andre kommunikasjonsformer som bilde, tekst, tale og musikk (Björkvall, 2009, s. 8).

Multimodalitetsteori har sitt opphav i Hallidays sosiosemiotikk, men er videreutviklet av hans elever, og særlig representert ved teoretikere som Gunther Kress og Theo van Leeuwen. Hallidays elever inkorporerer flere typer meningsskapende systemer inn i sosiosemiotikken, og mener for eksempel at illustrasjoner og visuell design har en slags grammatikk, på samme måte som verbalspråket har det (Skovholt & Veum, 2014, s. 27-28). I vår analyse av typografisk utforming konsentrerer vi oss om forholdet mellom de to semiotiske ressursene verbaltekst og visuell utforming, og hvordan de spiller sammen. Vi skal derfor ikke dykke dypt inn i multimodalitetsteori, men fokusere på den delen av teorien som handler om modal kohesjon og hvordan ulike semiotiske ressurser kan fungere sammen for å skape sammenheng.

⁸ Begrepet modalitet brukes her som det gjør i sosiosemiotikken, altså som et uttrykk for klasser av uttrykksmåter som ligner hverandre og som skaper mening i en gitt situasjon (Løvland, 2007, s. 146) og ikke som det lingvistiske begrepet modalitet (jf. Halliday & Matthiessen, 2004, s. 143).

Van Leeuwen (2005, s. 179) introduserer fire begreper som representerer ulike måter forskjellige semiotiske ressurser kan virke sammen på for å skape sammenheng: rytme, komposisjon, informasjonskobling og dialog. Av relevans for vår analyse skal vi i det følgende konsentrere oss om informasjonskobling, og de to begrepene «utviding» og «utdyping»⁹. Informasjonskobling er en kohesjonsstrategi som forklarer hvordan ulike deler i en tekst kan være relatert til hverandre. For å forklare samspillet mellom ulike modaliteter bruker Van Leeuwen begrepene «elaboration» og «extension» (Van Leeuwen, 2005, s. 230), eller «utdyping» og «utviding» (Skovholt & Veum, 2014, s. 132). Begrepene representerer to måter modalitetene kan spille sammen på. En *utviding* innebærer at to modaliteter representerer ulik informasjon, mens en *utdyping* innebærer at modalitetene representerer omtrent lik informasjon (Skovholt & Veum, 2014, s. 132). Gjennom utdyping kan vi altså si at det samlede meningspotensialet avgrenses, mens det utvides ved utviding.

I analysen av teksten «Alene-igjen» ser vi nærmere på hvordan de to modalitetene verbaltekst og visuell utforming fungerer sammen, om de utvider eller utdyper hverandre, og hvordan denne relasjonen bidrar til å skape sammenheng for leseren.

Lesemåte

Lesemåte er ikke et analyseredskap i seg selv, men heller et begrep vi benytter for å beskrive et skrivegrep tekstskaeren tar i bruk i teksten «Alene-igjen» (se Vedlegg 1: Elevtekstene i sin helhet). Et viktig aspekt ved «Alene-igjen» er den meningsutvidelsen som skjer når diktet leses høyt. For å beskrive dette har vi brukt begrepet «versbinding» som er hentet fra skjønnlitterær teori. Claudi beskriver versbinding som en sammenbinding av to verslinjer (Claudi, 2010, s. 195). Ved at en setning eller et sammenhengende uttrykk ikke slutter sammen med verslinjen, blir man som leser nødt til å lese videre på neste verselinje for å forstå hele meningen med sekvensen. Claudi påpeker at versbinding kontrollerer leseren på den måten at man kan bli tvunget til å lese i et hurtigere tempo, eller gjøre et opphold (Claudi, 2010, s. 195).

I analysen av tekstens lesemåte ser vi nærmere på hvordan versbinding er brukt som en meningsutvidende ressurs. Vi har plassert dette begrepet under den ideasjonelle metafunksjonen, og spørsmålet «Hvordan skaper eleven sammenheng?». Dette er fordi vi opplever tekstens versbinding, og deretter lesemåte, som en meningsskapende ressurs, og en

⁹ Vi presenterer disse begrepene noe forenklet, delvis basert på Skovholt og Veum (2014) og delvis basert på Van Leeuwen (2005).

kohesjonsressurs for å skape sammenheng. Analysen inkorporerer derfor også multimodalitetsteori som et perspektiv, og vi ser på hvordan lesemåten er koblet sammen med tekstens typografiske utforming, samt verbaltekst, ved å bruke Van Leewuens teori om informasjonskobling, og begrepene utviding og utdyping.

Sirkelkomposisjon

Sirkelkomposisjon er et begrep vi har benyttet for å beskrive en ressurs tekstskaeren i «Alene-igjen» har valgt å bruke, men ikke et analyseredskap i seg selv. Når en gjentakelse får en sammenbindende effekt, kan vi si at teksten har sirkelkomposisjon.

I analysen av «Alene-igjen» ser vi nærmere på sirkelkomposisjon, og hvordan denne komposisjonen jobber sammen med det ideasjonelle innholdet, og på den måten skaper tematisk sammenheng for leseren.

4 METODISK TILNÆRMING OG VALG AV DATA

I dette kapittelet vil vi redegjøre for valg av metodisk tilnærming, og det datamaterialet som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Kapittelet starter med en redegjørelse for valg av tilnærming og metode. Deretter vil vi komme inn på tekstutvalget som utgjør prosjektets materiale. Ettersom det er elevbesvarelser som utgjør prosjektets materiale, vil vi også si litt om elevene som har produsert disse tekstene. Videre følger en beskrivelse av forskningsdesignet. Da vi i stor grad har utarbeidet analysemodellen på egenhånd, vil vi også gi en presentasjon av fremgangsmåten i analysearbeidet. Til slutt følger en diskusjon av studiens gyldighet, altså et nærmere blikk på reliabilitet og validitet

4.1 METODE

«Metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006, s. 32). Det handler om fremgangsmåten man benytter seg av for å hente ut informasjon om virkeligheten, samt hvordan denne informasjonen skal analyseres for å gi ny innsikt om et fenomen (Johannessen et al., 2006, s. 33). Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode innenfor forskningen. Vi har valgt kvalitativ tekstanalyse i vårt forskningsprosjekt, og står dermed i en hermeneutisk forskningstradisjon. Oppgaven er forankret i et funksjonalistisk syn på språk og meningsskaping i tekst, influert av lingvisten Michael Halliday sitt sosiosemiotiske syn på språk, språkfunksjoner og meningsskaping.

Målet med studien er primært å se på hva som kjennetegner et utvalg gode kreative elevtekster. For å svare på denne problemstillingen har vi som nevnt valgt å bruke tekstanalyse. Bak denne avgrensingen ligger det en rekke valg. For det første har vi valgt kvalitativ metode fordi vi har et ønske om å få innsikt i fenomenet kreative tekster. Den kunnskapen man tilegner seg gjennom kvalitative studier kan bli brukt til å forstå andre, liknende tilfeller (Befring, 2015, s. 112). Med andre ord gir en kvalitativ tilnærming oss verktøy som kan hjelpe oss med å få fram meningsaspekt, ved at vi bedre kan forstå og beskrive hvordan elever *kan* skrive når de blir bedt om å skrive en kreativ tekst.

Et annet viktig aspekt ved de kvalitative metodene er deres fleksibilitet. Fleksibiliteten gir forskeren et større handlingsrom når det gjelder tilpassing og justering av analysemodellen underveis i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2006, s. 36). I møte med studieobjektet har det vært helt nødvendig å ha denne muligheten til å justere og tilpasse analyseverktøy med utgangspunkt i tekstens særegenhet. Det har vært en viktig forutsetning, da vi ønsket å

analysere materialet på tekstenes egne premisser, heller enn å ha et ferdig og statisk analyseskjema.

Oppgaven er forankret i et funksjonalistisk syn på språk og meningsskaping, og det overordnede teoretiske utgangspunktet er sosiosemiotikken, representert ved Michael Halliday. Dette innebærer at vi ser på språket som et sosialt fenomen, og språkbruk som meningsskapende ressurser. Hallidays sosiosemiotikk danner altså utgangspunktet for en funksjonell tilnærming til tekst og meningsskaping i tekst, og målet med analysene er å identifisere hvilket meningspotensiale som realiseres av elevens språkvalg, og på denne måten kunne si noe om hva som kjennetegner tekstene i vårt materiale. Vi er altså opptatt av den pragmatiske siden ved språket, noe som innebærer mer enn å beskrive teksten grammatisk.

Selv om vi har en sosiosemiotisk tilnærming til tekstene, har vi ikke brukt systemisk funksjonell lingvistikk slavisk, men hatt en eklektisk tilnærming til analysearbeidet. Det er den sosiosemiotiske tilnærmingen som er viktig for oss, fremfor å bruke rammeverket i sin helhet for å beskrive tekstene. Den sosiosemiotiske tilnærmingen vises i målet med analysene, som er å identifisere hvilket meningspotensiale som realiseres i elevens språkvalg, men også i hvordan vi strukturerer analysen. Ettersom vi deler Hallidays grunnleggende antakelse om at språket er flerfunksjonelt, og at mening skapes gjennom tre grunnleggende metafunksjoner, er det konkrete analysearbeidet strukturert etter Hallidays tre metafunksjoner:

- 1) Hva skriver eleven om? (Ideasjonelle metafunksjonen)
- 2) Hvordan henvender eleven seg til en leser? (Mellompersonlige metafunksjonen)
- 3) Hvordan skaper eleven sammenheng? (Tekstuelle metafunksjonen)

Innenfor disse tre metafunksjonene, har vi vært eklektiske med tanke på valg av analyseverktøy. Vi har supplert med annen teori når SFL ikke har kunnet tilby oss et egnet analyseverktøy for å beskrive våre observasjoner. Vi har kombinert med analyseredskaper fra retninger som multimodalitetsteori (Van Leeuwen, 2005), kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010; Machin & Mayr, 2012), litterær analyse (Kittang & Aarseth, 1998) og retorikk (Bakken, 2009; Kjeldsen, 2006). Analysemodellene i sin helhet blir diskutert nærmere i kapittel 4.3.

Analysene som danner grunnlaget for vårt prosjekt er i seg selv kvalitative, og dermed også fortolkende. Vi står derfor i en hermeneutisk tradisjon. Ordet hermeneutikk stammer fra det greske «hermeneúein», som betyr å uttrykke, utsi og tale, samt fortolke, forklare og

oversette (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 9). Hermeneutikk som vitenskapstradisjon tar utgangspunkt i menneskets engasjerte forhold til sin egen eksistens. Den bygger i stor grad på Gadamer's teorier om at som værende i verden er vi alltid forstående. Et viktig aspekt innenfor denne tradisjonen er tanken om at fortolkerens forståelse alltid betinges av hennes individuelle og historiske utgangspunkt. Å utvikle forståelse fremstilles som en uendelig prosess, hvor utgangspunktet alltid er der man står med sine individuelle forutsetninger. Videre vil man på bakgrunn av de erfaringer man tilegner seg i møte med studieobjektet gradvis nærme seg en større forståelse for fenomenet. «Forståelsen blir derfor en uendelig prosess, en stadig tilbakevending til utgangspunktet, som hele tiden modifiseres i lys av nye erkjennelser» (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 223). De resultatene som fremkommer av vår studie er en kombinasjon av hva som faktisk står i tekstene, samt våre egne fortolkningsprosesser, med det utgangspunktet og den bakgrunnen vi har.

4.2 VALG AV TEKST OG INFORMANTER

De to elevtekstene som danner grunnlaget for vår analyse, er skrevet av to Vg3 elever i 2014 og 2015. Materialet ble samlet inn høsten 2015. Da vi ikke hadde mulighet til å få tilgang til gamle eksamenstekster fra Udir, slik vi først hadde planlagt, bestemte vi oss for å kontakte ulike videregående skoler, med forespørsel om de hadde gjennomført tentamener og/eller heldagsprøver med oppgaver som ba om kreative elevtekster. For at tekstmaterialet vårt skulle være mest mulig likt autentiske eksamensbesvarelser foretok vi en kriteriebasert utvelgning (jf. Johannessen et al., 2006, s. 109). Kriteriene vi la til grunn var som følger:

- 1) Tekstene må være resultatet av en skriveoppgave som eksplisitt ber om en kreativ tekst.
- 2) Tekstene må ha blitt vurdert med utgangspunkt i Udir sine vurderingskriterier for kreative tekster (se figur 6, kap. 2.3.2).
- 3) Tekstene må ha blitt vurdert til karakter fem eller seks.

Det første kriteriet satte vi for å sikre at tekstmaterialet vårt bestod av det vi ønsket å forske på, nemlig kreative tekster. Det andre kriteriet fungerer som en form for kvalitetssikring. Vi ønsket å sikre at tekstene var vurdert med like kriterier, og at lærernes vurdering var mest mulig i samsvar med eksamenssensureringene. Det siste kriteriet valgte vi fordi studien har som mål å kunne si noe om hva som kjennetegner kreative tekster. Det å

bruke tekster i den nedre del av karakterskalaen ville vært krevende, med tanke på at tekstene da i utgangspunktet ikke var vurdert som gode og kreative.

Det var to skoler som kunne være behjelpelige, en i Østfold-området og en i Oslo-området. Etter innsamlingen satt vi igjen med et materiale på tretten tekster. Av de tretten tekstene var det to tekster som utmerket seg ved at de hadde fått toppkarakter. De to tekstene som utgjør vårt utvalg er presentert i tabellen under:

Tekstutvalg	Oppgavetekst	Karakter
Tekst 1: Alene-igjen	«Skriv en kreativ tekst hvor du reflekterer over fremmedgjøringen som et menneske kan oppleve i det moderne samfunnet. Det må komme tydelig fram at du bruker minst to av vedleggene i svaret ditt.»	6
Tekst 2: Ode til de uengasjerte	«Skriv en kreativ tekst der du reflekterer over tema som frihet, likegyldighet og engasjement. Bruk ett eller flere av tekstvedleggene.» (Utdanningsdirektoratet, 2014a)	6

Tabell 5: Undersøkelsens materiale.

Vi valgte derfor å gjøre grundige næranalyser av disse to, fremfor mer overfladiske analyser av alle tretten. Hvilke utfordringer dette utvalget medfører for oppgavens validitet blir diskutert nærmere i kapittel 4.4. Som det fremkommer av tabellen ble begge tekstene i vårt materiale vurdert til karakter seks.

4.3 FORSKNINGSDESIGN OG FREMGANGSMÅTE I ANALYSEARBEIDET

Hvordan forskningsdesignet blir utformet, er avhengig av det overordnende temaet, og følgelig studiens problemstilling. I vårt masterprosjekt er det overordnede temaet som nevnt kreative tekster i videregående skole. Problemstillingen er som følger: *Hva kjennetegner to gode kreative tekster på Vg3, og hva kan anses å være tekstenes kreative elementer?* Vider er den konkretisert med tre forskningsspørsmål. Hovedmålet for studien er derfor å innhente data som kan belyse og beskrive fenomenet kreativ tekst. Under følger en tabell med en oversikt over studiens forskningsdesign:

Tema	Kreative tekster i videregående skole.
Metode	Diskursanalyse
Datamateriale	13 kreative elevtekster fra ulike elever på Vg3, fra 2 ulike skoler.
Utvalg	2 kreative elevtekster som er vurdert til karakter 6.
Analytisk fremgangsmåte	Kvalitativ tekstanalyse med en eklektisk tilnærming til tekstene som utgangspunkt.
Teoretisk utgangspunkt for analyse	Utgangspunkt i systemisk funksjonell lingvistikk, som presentert ved Michael Halliday (jf. Berge et al., 1998; Halliday & Matthiessen, 2014).

Tabell 6: Forskningsdesign.

Som nevnt har vi et teoretisk utgangspunkt i sosialemiotikken, hvor blant annet systemisk funksjonell lingvistikk utgjør et analytisk utgangspunkt. Systemisk funksjonell lingvistikk tilbyr oss en generell og kompleks modell, som gjør at vi kan analysere tekstene systematisk, med utgangspunkt i de tre analyse spørsmålene. Vi ønsket å ha en eklektisk tilnærming til vårt tekstmateriale. Å ha en eklektisk tilnærming vil i vårt tilfelle si at det er empirien som har vært styrende for hvilke teorier vi har implementert i analysearbeidet. Valget om en eklektisk tilnærming er begrunnet i et ønske om å få frem flest mulig aspekter ved hver enkelt tekst, samt å fremheve tekstenes særegenhet, for deretter å beskrive tekstene med utgangspunkt i relevant teori. Ettersom vi er inspirert av Michael Hallidays sosialemiotiske tilnærming, som vises i målet med analysene, valgte vi å strukturere analysen etter Halliday sine tre grunnleggende metafunksjoner. Under følger en tabell som viser de ulike fasene i analyseprosessen:

Fase	Beskrivelse
1. Nærlesing av datamaterialet	Gjennomlesing med fokus på hvilke kvaliteter hver tekst har.
2. Utvikling av analysekategorier	Basert på de funnene vi gjorde i fase 1 utviklet vi analysekategorier med utgangspunkt i relevant teori. I denne fasen var det viktig for oss å utarbeide dekkende kategorier som kunne fremheve flest mulig aspekter ved hver enkelt tekst.
3. Nærlesing med utgangspunkt i analysekategorier	Analyse av hver tekst i lys av analysekategoriene som ble utarbeidet i fase 2.
4. Kategorisering av funn	Funnene kategoriseres med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene: 1) Hva skriver eleven om? 2) Hvordan henvender eleven seg til en leser? 3) Hvordan skaper eleven sammenheng?
5. Svar på problemstilling	Funn oppsummeres og ses i lys av kreativitetsbegrepet.

Tabell 7: Operasjonalisering av faser i analysearbeidet.

Det var naturlig nok fase to og tre som var de mest krevende. Det å skulle finne egnede analysekategorier som passet til de funnene vi hadde gjort i fase en var en tidkrevende jobb. I utgangspunktet var tanken kun å bruke analyseverktøy SFL kunne tilby, vi så imidlertid i møte med analyseobjektet at dette ikke ville være dekkende, og at flere aspekter ved tekstene ikke ville bli fanget opp. Vi justerte derfor analysemodellen vår underveis, ved å trekke inn analyseverktøy fra andre teoretiske retninger. Spesielt på «Alene-igjen», som er en lyrisk tekst med et stort tolkningspotensiale, så vi behovet for å supplere med annen teori enn det SFL kunne tilby oss. Vi brukte blant annet multimodalitetsteori (Van Leeuwen, 2005) for å beskrive den effekten tekstens grafiske utforming får, samt begreper fra skjønnlitterær teori som «sirkelkomposisjon», «versbinding» og «det lyriske jeg» (Claudi, 2010; Kittang & Aarseth, 1998). Tabellen under viser til vår fremgangsmåte med tanke på noen av funnene i analysearbeidet.

Tekst	Funn (fase 1)	Egnet teori (fase 2)	Analysespørsmål (Hallidays tre metafunksjoner, fase 3)
Tekst 1: Alene-igjen	Teksten har en grafisk utforming som kan minne om et sverd.	Multimodalitetsteori (Van Leeuwen, 2005)	Hvordan skaper eleven sammenheng?
Tekst 2: Ode til de uengasjerte	Teksten har en klassisk oppbygging med innledning, hoveddel og avslutning. Samt en problem-løsning-struktur.	Tirkkonen-Condit sin modell (Tirkkonen-Condit, 1985)	Hvordan skaper eleven sammenheng?
Tekst 2: Ode til de uengasjerte	Eleven knytter egne, bestemte holdninger opp mot det referensielle innholdet.	Appraisal theory (White, 2001d)	Hvordan henvender eleven seg til en leser?
Tekst 1: Alene-igjen	Teksten er sentrert rundt opplevelsene og tankene til et «du».	Nærhetsstrategier (Svennevig, 2009)	Hvordan henvender eleven seg til en leser?
Tekst 1: Alene-igjen	Eleven skildrer mentale tilstander i første del av teksten, og har mange fysiske handlinger mot slutten av teksten.	SFL (Transitivitetssystemet) (Halliday & Matthiessen, 2004; Maagerø, 2005)	Hva skriver eleven om?

Tabell 8: Operasjonalisering av fremgangsmåte i analysearbeidet.

Med den enkelte tekst som utgangspunkt, samt de tre forskningsspørsmålene, utviklet vi altså analysekategorier tilpasset hver enkelt tekst. Analyseskjemaet varierer derfor fra tekst til tekst, men tar utgangspunkt i de samme tre forskningsspørsmålene, som også de ulike funnene er kategorisert under. Vår interesse var å studere hvilket meningspotensiale som realiseres i elevenes språkvalg, og med bakgrunn i dette kunne svare på hva som kjennetegner noen kreative tekster. Hensikten med analysemodellen var derfor å avdekke flest mulig kvaliteter ved hver av de to tekstene.

4.4 STUDIENS GYLDIGHET – EN KRITISK REFLEKSJON

En utfordring i kvalitativ analyse handler om relasjonen mellom forsker og modell. I kvalitative metoder er det forskeren selv som er instrument, og hennes bakgrunnskunnskap, verdisyn og holdninger kan påvirke resultatet. Dette dilemmaet forsterkes ytterligere når man i tillegg står i en hermeneutisk tradisjon, med en fortolkende tilnærming til materialet. Innenfor den fortolkende tradisjon, som den kvalitative forskningen tar utgangspunkt i, er man klar på at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora, 2010, s. 176). På samme måte vil det ikke være mulig å omtale en tekstanalyse som en nøytral analyse, i den forstand at den er beskrivende (Wodak 2006 i Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, s. 20). Vårt materiale har vært gjennom en prosess hvor det har blitt fortolket, forsøkt forstått og forklart. Denne prosessen legger ikke til rette for en fullstendig nøytralitet. Det er altså ikke et spørsmål om vår posisjon har preget forskningsarbeidet, men i hvilken grad våre subjektive tolkninger svekker studiens reliabilitet og validitet. I det følgende skal vi derfor se nærmere på validitet og reliabilitet knyttet til vårt prosjekt.

4.4.1 RELIABILITET

Reliabilitet handler om datas nøyaktighet og konsistens, og refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender lik metode, ville kommet frem til samme resultat (Johannessen et al., 2006, s. 198; Thagaard, 2013, s. 202). Dette kriteriet er ikke like aktuelt i kvalitativ forskning som i kvantitativ, da kvalitative studier vanskelig kan reproduseres (Befring, 2015, s. 56). Istedenfor å forholde seg til dette spørsmålet, kan man i kvalitative studier argumentere for reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiiktig gjennom beskrivelser av forskningsprosessen og analysestrategien (Silverman, 2011, s. 360). Dette innebærer å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategiene og analysemetoder slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn. Dette aspektet har vi forsøkt å ivareta ved å synliggjøre vår fremgangsmåte, og legge til rette for at andre kan vurdere våre

prosedyrer nøye. I kapittel 4.3 har vi gitt en grundig gjennomgang av de ulike fasene i analysearbeidet, for å synliggjøre prosessen trinn for trinn. Vi vil også henvise til kapittel 3.2, hvor vi presenterer studiens analysemodell, samt vedlegg 4-8, som synliggjør vårt arbeid med de konkrete analyseverktøyene.

En måte å styrke reliabiliteten på, er ved at flere forskere samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosessen (Silverman, 2011, s. 367; Thagaard, 2013, s. 203). I denne studien har arbeidet med analysene foregått i et tolkningsfellesskap. Dette tolkningsfellesskapet har bestått av oss, altså to masterstudenter, samt veileder. Under arbeidet med tekstene har vi hatt hyppige veiledninger, hvor mye tid har gått med til å nærlese tekstene, samt vurdere og revidere analysemodellen. I tillegg til grundige veiledningstimer med nærlesing av tekstene, har vi også samarbeidet med andre medstudenter som bruker liknende analyseverktøy i sine oppgaver. Vi har altså samarbeidet tett med andre forskere i videreutviklingen og anvendelsen av materialet, noe som kan styrke oppgavens reliabilitet.

4.4.2 VALIDITET

I kvalitative undersøkelser dreier validitet seg om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013, s. 204). Denne studien er kvalitativ, og også til en viss grad fortolkende. Et sentralt spørsmål er hvordan elever utnytter språklige ressurser for å skape mening. Studien går derfor utover det rent deskriptive, og analysene representerer fortolkninger av det fenomenet vi studerer. Når vi snakker om validitet i vår studie, kan vi stille spørsmål til om de tolkningene vi har kommet frem til er gyldige, sammenlignet med det fenomenet vi har studert. I det følgende skal vi trekke frem noen utfordringer knyttet til validiteten i vår oppgave. Vi vil se nærmere på materialets troverdighet, dokumentasjon av fortolkninger og begrepsvaliditet, før vi avslutningsvis vurderer studiens eksterne validitet, eller generaliserbarhet.

Vi ser helt klart en utfordring ved validiteten i undersøkelsen vår når det gjelder *datamaterialets troverdighet*, og hvorvidt de to tekstene faktisk kan regnes som gode og kreative. Er vurderingene som lærerne har gjort av tekstene valide? Selv om vi satte som kriterium at tekstene måtte vurderes med utgangspunkt i de samme vurderingskriteriene, har vi ingen garanti for at lærerne sitter med den samme forståelsen av hva som ligger i kvalitetsnivåene og vurderingsområdene. For eksempel kan vurderingen av kreativiteten i tekstene være utfordrende, da lærerens vurderinger i stor grad baseres på subjektivt skjønn. Det kan være en metodisk svakhet å ikke vite hva lærerne har lagt til grunn for sine karakterforslag. Vi ser helt klart at dette er en utfordring ved studien vår. Vi var bevisste

denne utfordringen da vi formulerte problemstillingen, og har til en viss grad tatt høyde for at utvalget vårt ikke nødvendigvis er representativt. Hadde formålet med prosjektet vært å definere hva kreative tekster er, ville denne utfordringen hatt enda større betydning og fått større konsekvenser for studiens validitet. Vi velger å anse vurderingene som er gjort som kvalifiserende, da formålet ved studien ikke er å definere hva kreativitet i tekster er, men heller å kunne si noe om hva som kjennetegner to gode kreative tekster, samt hvordan kreativiteten kan komme til uttrykk i disse tekstene.

Det å skulle analysere og tolke elevtekster, og å rekonstruere meningen, er utfordrende, da man som tekstforsker alltid vil ha en forforståelse, og noen forventninger, som kan påvirke tolkninger som gjøres. Det er ikke gitt at våre tolkninger faktisk representerer elevens intensjoner. Det at vi har valgt SFL som et utgangspunkt for analyse byr på utfordringer i denne sammenheng. SFL hviler på et funksjonelt språksyn, noe som gjør det å foreta nøytrale og objektive analyser av språket som sosial handling svært vanskelig. Samtidig er det viktig å påpeke at våre fortolkninger er et resultat av det som faktisk står i tekstene, altså er de gjort på et empirisk grunnlag. Analysens validitet styrkes av at vi kan synliggjøre hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner vi kommer frem til (jf. Thagaard, 2013, s. 205). I denne sammenheng har det vært viktig å *dokumentere* tolkningene av datamaterialet, og synliggjøre hva som er våre tolkninger, informantenes egne utsagn, og hva som er våre tolkninger av informantenes utsagn (jf. Befring, 2015, s. 117-118). I denne oppgaven har vi forsøkt å eksemplifisere og dokumentere våre tolkninger ved å vise til tekstene hele veien. Dette har vi gjort ved å vise til direkte sitater fra tekstene i analysene, legge ved tekstene i sin helhet, vise til andre mulige tolkninger, og forklare hvordan vi har kommet fram til de fortolkningene som er presenterte som funn (jf. Hitching & Veum, 2011, s. 20; jf. Silverman, 2013, s. 285). Ved å gjøre dette har vi bestrebet oss på å vise hva som er våre tolkninger av tekstene, og hva som faktisk står skrevet i dem.

En annen utfordring som melder seg er knyttet til *begrepsvaliditet*, og hvor gode representasjoner dataene er av det fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2006, s. 71). Vi kan argumentere for at vi har tatt høyde for utfordringer knyttet til begrepsvaliditet ved å forankre analysen i rammeverket SFL tilbyr. Ved å bruke analyseverktøy og begreper fra en godt etablert og solid teoribase, legger vi til rette for detaljerte beskrivelser, og en systematisk fremgangsmåte i analysearbeidet.

Det er likevel viktig å påpeke at også denne tilnærmingen har noen begrensninger. I vårt forskningsprosjekt er ikke målet å definere kreativitet som et fenomen, det er heller å beskrive hva som kjennetegner to gode kreative tekster. Problemstillingen fordrer en

operasjonalisering av analyseverktøy, som beskriver flest mulig aspekter ved tekstene. En begrensning knyttet til SFL i denne sammenheng er at analyseverktøyene bygger på et funksjonelt grunnsyn, og tar utgangspunkt i de verbalspråklige realiseringene på det konkrete planet, men ikke på det abstrakte. Den litterære analysen, som kunne vært en alternativ analysemetode, tar for eksempel i større grad høyde for det som står «mellom linjene» og på det abstrakte plan. Det er altså et større fokus på tekstens mer underliggende meningspotensiale, noe analyseverktøyene innenfor SFL ikke avdekker like godt. Vi mener likevel at vi til en viss grad har ivaretatt dette aspektet i prosjektet, ettersom vi har hatt en eklektisk tilnærming i analyseprosessen. Vi så for eksempel at en ren analyse med utgangspunkt i SFL ikke ville fange opp et viktig kjennetegn ved tekst 1, «Alene-igjen». «Alene-igjen» inneholder svært mange troper og figurer, og disse tropene og figurene gjør krav på å leses på et abstrakt nivå. En systemisk funksjonell transitivitetsanalyse fanger ikke opp dette abstrakte nivået, noe som er viktig for å fremheve og forstå tekstens mer underliggende budskap. I dette tilfellet valgte vi derfor å supplere med begreper fra den litterære analysen for å belyse dette kjennetegnet. I andre tilfeller har vi valgt å supplere med multimodalitetsteori, retorikk og kritisk diskursanalyse. Disse valgene, altså å la materialet være styrende for valg av kategorier og operasjonalisering av begreper, kan bidra til å styrke oppgavens validitet.

Materialet studien bygger på består som nevnt av næranalyse av to kreative elevtekster. Det er med andre ord snakk om et veldig lite utvalg. Det er ikke uproblematisk å skulle *generalisere* basert på de to tekstene vi har analysert. Hvorvidt de funnene vi har gjort er en troverdig representasjon av virkeligheten, har vi ikke grunnlag til å uttale oss om. Derfor er det viktig å løfte frem at hensikten med prosjektet ikke først og fremst er å gi en form for *fasit* på hva en kreativ tekst er. Hensikten er å *belyse* «kreative tekster» som et komplekst fenomen i skolekonteksten. Ved å studere enkelttilfeller, som vi gjør i vårt studie, vil vi tilegne oss erfaringer som i en større kontekst kan bidra til en utvidet forståelse av fenomenet vi har studert. Vi mener det er viktig å bevisstgjøre, og kritisk diskutere, utfordringer knyttet til de kreative tekstene. Poengene som trekkes frem i masteroppgaven har potensiale til å gi oss en pekepinn på noen mulige utfordringer knyttet til kreative tekster, og kreativ skriving, i skolen. Studien kan derfor ses på som et problematiserende og kritisk drøftende bidrag til en diskusjon om skolens «nye» skriveoppgaver, og det funksjonelle synet på skriveopplæringen.

5 ANALYSE

Studiens problemstilling er altså som følger: «Hva kjennetegner to gode kreative tekster på VG3, og hva kan anses å være tekstenes kreative elementer?». Målet med analysen er ikke å skape noen ny teori om kreative tekster, men å si noe om det typiske for de tekstene som utgjør vårt materiale, for deretter å belyse «kreative tekster» som et komplekst fenomen i skolekonteksten. For å svare på problemstillingen vår, har vi gjort næranalyse av to kreative elevbesvarelser som er blitt vurdert til karakter 6.

Hver av de to analysene presenteres i sin helhet etter tur. Analysen innledes med en presentasjon av tekstene og oppgavetekstene som ligger til grunn. Videre er analysene strukturert etter de tre forskningsspørsmålene: 1) Hva skriver eleven om? 2) Hvordan henvender eleven seg til en leser? 3) Hvordan skaper eleven sammenheng? Etter hver analyse følger en beskrivelse av tekstenes viktigste kjennetegn. I kapittel 6 vil vi oppsummere funnene fra de to analysene, og se tekstene i lys av Udirs eksamenskriterier.¹⁰

5.1 «ALENE-IGJEN»

Tekst 1, «Alene-igjen», er med sine 110 ord den korteste teksten i vårt materiale. Teksten er skrevet i forbindelse med tentamen i norsk, og ble vurdert til karakter 6. Oppgaveteksten tekstskaeren tar utgangspunkt i, lyder som følgende: *«Skriv en kreativ tekst hvor du reflekterer over fremmedgjøringen som et menneske kan oppleve i det moderne samfunnet. Det må komme tydelig fram at du bruker minst to av vedleggene i svaret ditt».*

Oppgaveteksten henvender seg til tekstskaeren¹¹ med et «du», og posisjonerer tekstskaeren som en selvstendig forfatter med egen erfaringsbakgrunn og egne meninger. Det kommer tydelig frem at det er ønskelig med tekstskaerens egne tanker og meninger, da oppgaveteksten eksplisitt ber om refleksjon rundt et gitt tema. I dette tilfellet fremmedgjøring i det moderne samfunn.

Oppgaven stiller eksplisitte krav om å bruke minst to referanser fra tekstene: «Dropp det» av Franz Kafka (1985), «Foran loven» av Franz Kafka (1991), «Som i en kinosal» av Pål Brekke (1965), «Jeg ser» av Sigbjørn Obstfelder (1893) og «Fra en annen virkelighet» av Gunvor Hofmo (1948) er tekstene det her vises til. Vi kan anta at dette er bestemt grep fra oppgavegiverens side, for lettere å sikre seg et innblikk i elevenes litterære forståelse og

¹⁰ I analysene refererer tallene i parentes til ytringer i tekstene. Se Vedlegg 1: Elevtekstene i sin helhet, hvor vi har synliggjort hvordan vi har delt inn tekstene.

¹¹ Vi velger å bruke termen «tekstskaer» fremfor «elev» i analysen, da vi oppfatter denne termen som mer passende.

kunnskap. I oppgaveveiledningen blir tekstskaperen oppfordret til å vise kreativitet i måten han bruker språket på, hvordan han strukturerer teksten og i de perspektivene og tilnærmingene han velger.

Oppgaveteksten inviterer til refleksjon rundt et gitt tema. Å reflektere er en av skrivehandlingene i skrivehjulet. Matre og Solheim (2014) omtaler denne skrivehandlingen slik: «*Skrivehandlingen å reflektere er jeg-orientert og tar gjerne utgangspunkt i egne erfaringer, tanker og følelser*» (Solheim & Matre, 2014, s. 80). Tekstskaperen har valgt å besvare oppgaven ved å uttrykke refleksjonene sine rundt denne fremmedgjøringen gjennom et dikt. Vi oppfatter teksten som en lyrisk tekst, både ved at den er kort, og tar utgangspunkt i følelser og inntrykk, fremfor å være en form for fortelling.

I «Alene-igjen» møter vi en du-person som forsøker å orientere seg i en tilværelse som oppleves kaotisk og meningsløs. Den første delen av teksten skildrer et du som føler seg alene og ensom, som søker hjelp, men ikke får det. Utover i teksten tar tekstskaperen i bruk mange språklige bilder. Du-et roper ut i evigheten, en båt krenger mot bølgene, og en mann tar du-et på skulderen før du-et blir kastet ut igjen. Teksten inneholder flere meningsbærende ressurser, og har blant annet visuell utforming som et sverd (se Vedlegg 1: Elevtekstene i sin helhet).

5.1.1 HVA SKRIVER ELEVEN OM?

I «Alene-igjen» skildres det hvordan det kan føles å være fremmedgjort i det moderne samfunn. Denne skildringen er sentrert rundt et «du», og vi møter et «du» som sanser, føler og tenker, men som ikke har noen makt over fysisk handling. Et synlig trekk ved teksten er de mange prosessene knyttet til tekstens «du». En analyse av *transitivitetssystemet*, og hvilke typer prosesser som er knyttet til du-et, viser hvordan det dannes flere kontraster i teksten. Teksten etablerer en kontrast mellom du-et og andre aktører i teksten, og skildrer hvordan et hjelpeløst og forvirret «du» forsøker å orientere seg i en kaotisk verden. Det etableres også en kontrast mellom første og andre del av teksten, hvor første del skildrer en tilstand, og oppleves som statisk, og andre del skildrer ytre handling, og oppleves som dynamisk. Selv om teksten skildrer fysisk handling, oppleves den i stor grad som en speiling av en sinnstilstand. Dette kommer av de mange *tropene* og *figurene* som preger teksten. Teksten er i stor grad preget av meningsutvidende ressurser, som inviterer til et tolkningsmangfold. Dette tolkningsmangfoldet fører til at teksten kan leses på to nivåer: et konkret nivå, og et overført abstrakt nivå.

I det følgende skal vi se nærmere på *transitivitetssystemet*, og hvordan det dannes flere kontraster i teksten. Deretter vil vi utdype hvordan teksten er preget av *troper* og *figurer*, og hvordan det rike bildespråket som preger teksten bidrar til å åpne for et tolkningsmangfold og forsterker tema, samt skape en nærhet mellom tekstens virkelighet og leseren.

Transitivitetssystemet

En analyse av transitivitetssystemet synliggjør flere kontraster i teksten. For det første dannes det et skille mellom første og andre del av teksten. Første del skildrer handling og hendelser inne i du-et, og er preget av refleksjon og sansing. Andre del skildrer handling og hendelser utenfor du-et, og er preget av dynamikk og tempo. I første del dominerer med andre ord mentale prosesser, og den andre delen domineres av materielle prosesser og tids – og stedsomstendigheter. For det andre dannes det en kontrast mellom du-et og andre deltakere. Du-et fremstilles som en sansende og tenkende deltaker, men tillegges ingen makt over fysisk handling. Andre deltakere henvender seg til du-et med påbud og ordre, og det asymmetriske forholdet mellom du-et som passivt, og de andre deltakerne som aktive, preger i stor grad teksten. I det følgende skal vi derfor se nærmere på hvordan *mentale* og *materielle* prosesser bidrar til en kontrast i tekstens første og andre del, og hvordan *materielle* og *verbale* prosesser skaper en kontrast mellom du-et og andre deltakere.

Mentale prosesser

Første del av teksten er preget av et «du» som føler, tenker, ser og oppfatter. Med andre ord er det de mentale prosessene som dominerer, og disse prosessene er knyttet til du-et som den sansende aktøren. Det som blir sanset er hovedsakelig «verden» og «livet», og første del av teksten oppleves som et uttrykk for du-ets refleksjoner om disse temaene. Sansing er en passiv aktivitet, og du-et oppleves derfor som en passiv deltaker i teksten. Tekstskaperen presenterer med andre ord en virkelighet hvor et passivt «du» tolker og reflekterer over livet og verden, og gir leseren innblikk i disse refleksjonene.

Aktør	«Du»
Mentale prosesser	Kjenner ikke
	Kjenner
	Prøver å forstå
	Vet ikke

Tabell 9: Mentale prosesser i teksten

Tabellen over viser en oversikt over de mentale prosessene i teksten. Prosessene realiseres blant annet av verbene «kjenne», «forstå» og «vite». De mentale prosessene er hovedsakelig kognitive prosesser: «Du vet ikke hvor du skal» (11) og «Alene prøver du å forstå hva som egentlig foregår» (2). Verbalgruppene «vet ikke» og «prøver å forstå» realiserer kognitive mentale prosesser, og representerer indre tanker hos du-et. Vi finner også perseptive prosesser: «kjenner du hånden på skulderen din» (21). Den perseptive mentale prosessen realiseres av verbet «kjenner». De perseptive prosessene representerer ikke du-ets indre tanker, men er mer utadrettet, og representerer hva du-et ser og oppfatter:

Tekstskaperen skildrer med andre ord indre tanker, følelser og oppfattelser hos du-et, og de kognitive og perseptive prosessene gir leseren et innblikk i du-ets indre, skjulte handlinger. Dette fokuset på du-ets tanker og opplevelser gir første delen av teksten en innadvendt og statisk karakter, og tekstskaperen skildrer en mental tilstand.

Materielle prosesser

I kontrast til et tenkende og sansende «du» som vi møter i starten av teksten, får vi et inntrykk av et «du» som er i stadig bevegelse i andre delen av teksten. Andre delen av teksten er preget av materielle prosesser, tidsomstendigheter og stedsomstendigheter, og gir et inntrykk av at hendelser skjer i et høyt tempo.

De materielle prosessene realiseres av verbene «går», «bølger», «krenger», «fylles» og «kaster». Disse prosessene uttrykker hendelser og handling, og skaper tempo og et dynamisk preg. Av fem materielle prosesser er tre knyttet til tidsomstendigheter, og uttrykker temporale forhold; «båten krenger **raskt**» (18), «verden fylles **plutselig** med bilder» (19) og «mannen kaster deg ut **igjen**» (23). Det dynamiske preget i andre del av teksten forsterkes av tidsomstendigheter som markerer temporale forhold, og av at to av tidsomstendighetene uttrykker at noe skjer i et høyt tempo, gjennom ordene «raskt» og «plutselig».

Det er også en dominans av stedsomstendigheter i siste delen av teksten. Stedsomstendighetene markerer et skifte i sted, og er i stor grad stadfestet til du-et. For eksempel skriver tekstskaperen: «Mannen kaster deg ut **igjen**» (23). Stedsomstendigheten «ut» er stadfestet til du-et, og det er du-et som blir kastet. Bruken av stedsomstendigheter som stadfestes til du-et gir inntrykk av et «du» som er i stadig bevegelse i andre del av teksten, og er i stor grad en kontrast til det sansende og tenkende du-et som presenteres i første del av teksten.

De materielle prosessene bidrar også til å skape en kontrast mellom du-et og andre aktører i teksten. Kun en av prosessene er knyttet til du-et som aktiv aktør. Resten av prosessene er knyttet til andre aktører, og det er disse aktørene som tillegges fysisk makt.

Aktør	Du	Brus	Båten	Verden	Mannen
Materiell prosess	Går	Bølger	Krenger	Fylles	Kaster

Tabell 10: Materielle prosesser i teksten

Tabell 2 viser en oversikt over materielle prosesser og aktører knyttet til disse prosessene. Kun en av prosessene er knyttet til du-et som aktiv aktør. Det skjer i ytringen: «*Opp trappene går du*» (10). Flere av prosessene er knyttet til andre aktører, og du-et er ikke en aktiv deltaker. Tekstskaperen skildrer for eksempel hvordan: «*Brus bølger mot båten*» (17). I denne ytringen realiseres den materielle prosessen gjennom verbet «bølger». Aktøren, altså den som utfører handlingen, er «brus». Målobjektet for handlingen, eller den enheten handlingen retter seg mot, er «båten». Du-et er ikke nevnt i ytringen. Det samme ser vi i følgende setning: «*Verden fylles plutselig med bilder*» (19). I denne setningen er den materielle prosessen realisert ved verbet «fylles». Den handlende aktøren, som også tillegges fysisk makt, er «verden», og målobjektet er «bilder». Du-et er altså ikke en deltaker i den materielle prosessen. De materielle prosessene signaliserer fysisk handling, og aktørene i disse prosessene har derfor mye makt. Denne makten tillegges andre aktører enn du-et. Teksten er altså preget av et passivt du som ikke har makt over fysiske hendelser.

Det passive du-et forsterkes ytterligere av at du-et opptrer som en mottaker av fysisk handling i en prosess. Det skjer i ytringen: «*Mannen kaster deg ut igjen*» (23). Den materielle prosessen realiseres ved verbet «kaster». Aktøren som utfører kastingen er «mannen», og den som handlingen er rettet mot er «deg». Du-et er altså fremstilt som målobjekt, og en mottaker av fysisk handling. Dette forsterker inntrykket av du-et som passivt og maktesløst, og andre aktører som aktive makthavere, og bidrar til å etablere kontrasten mellom du-et og andre deltakere.

Verbale prosesser

Kontrasten mellom du-et og andre deltakere blir også synlig gjennom hvordan andre aktører adresserer du-et. I teksten henvender du-et seg til uspesifiserte aktører, og spør om hjelp.

Disse uspesifiserte aktørene svarer du-et med ulike oppfordringer til handling.

Oppfordringene, eller direktivene, er uttrykt med høy grad av deontisk modalitet, og fremstår

som ordre, påbud og krav til du-et. Relasjonen mellom du-et og de uspesifiserte aktørene er derfor preget av asymmetri og avstand, og andre aktører tillegges mer makt enn du-et. Det etableres altså en tydelig kontrast mellom du-et og andre deltakere i teksten, noe som bidrar til å forsterke inntrykket av et passivt du.

Tidlig i teksten skildrer tekstskaperen hvordan du-et henvender seg til andre, og ber om hjelp. Tekstskaperen skriver: «*Stadig spør du andre om hjelp*» (5). Den verbale prosessen realiseres her av verbet «spør», og det er du-et som er den talende aktøren. Videre skildrer tekstskaperen hvordan uspesifiserte stemmer svarer på du-ets spørsmål: «*Hjelp deg selv, sier de*» (6), «*De forteller deg at du skal gjøre som alle andre*» (7) og «*Andre ber deg droppe det*» (8). De verbale prosessene er realisert av verbene: «forteller», «sier» og «ber», og de talende aktørene er omtalt som «de» og «andre». Det som blir sagt, altså det utsagte, er: «hjelp deg selv», «du skal gjøre som alle andre» og «dropp det».

Vi ser at de verbale prosessene realiseres gjennom to forskjellige setninger. Dette kalles projisering (Maagerø, 1998, s. 43). Den første setningen gir uttrykk for at noe er tenkt eller sagt, og er en *projiserende* setning. I ytringen «*Hjelp deg selv, sier de*» (6) er «sier de» den projiserende setningen. Den andre setningen indikerer hva som var tenkt eller sagt, og er en *projisert* setning (Maagerø, 1998, s. 43). Det som blir sagt i ytringen (6) er «hjelp deg selv». Dette er da en projisert setning. Den projiserende setningen realiserer det som blir sagt (Maagerø, 1998, s. 46). Det utsagte i de verbale prosessene er altså projiserte setninger, og disse setningene analyseres for seg (jf. Maagerø, 1998, s. 46).

En analyse av de projiserte setningene i de verbale prosessene viser at de inneholder materielle prosesser:

Hjelp	deg selv	sier	de
Det utsagte		Prosess	Deltaker
		Verbal prosess	Den talende
materiell prosess	Målobjekt		

De forteller deg at du skal gjøre som alle andre

Deltaker	Prosess	Deltaker	Deltaker			
Den talende	Verbal prosess	Den mottakende	Det utsagte			
				Aktør	Materiell prosess	Målobjekt

Andre ber deg droppe det

Deltaker	Prosess	Deltaker	Deltaker			
Den talende	Verbal prosess	Den mottakende	Det utsagte			
		Aktør		materiell prosess	målobjekt	

Vi ser her at de materielle prosessene realiseres av verbene «hjelp», «skal gjøre» og «droppe». Den som skal utføre handlingene, altså droppe, hjelpe eller gjøre noe, er du-et, og de materielle prosessene knyttes til du-et som den handlende aktøren. Med andre ord blir du-et oppfordret til handling, og de uspesifiserte stemmene uttrykker direktiver.

Direktivene som gis til du-et er alle uttrykt med høy grad av deontisk modalitet. Vi ser at tekstskaperen bruker det modale hjelpeverbet «skal» i ytringen: «*De forteller deg at du skal gjøre som alle andre*» (7). Det signaliseres dermed at det er svært nødvendig at du-et utfører den handlingen direktivet oppfordrer til. Når direktivene uttrykkes med høy grad av sikkerhet oppleves de som ordre, påbud og krav til du-et. Dette signaliserer at de uspesifiserte stemmene har mer makt enn du-et, og at relasjonen mellom dem er asymmetrisk.

Selv om du-et er en handlende aktør i de projiserte materielle prosessene, bidrar ikke disse handlingene til å fremstille du-et som handlekraftig. Handlingene er resultat av de direktivene deltakerne har pålagt du-et. Du-et bestemmer altså ikke selv, men står i et asymmetrisk forhold til de uspesifiserte aktørene. Dette forsterker følelsen av et passivt du, som ikke har makt over sin egen tilværelse og egne handlinger, og forsterker kontrasten mellom du-et og de andre deltakerne i teksten.

Oppsummering av transitivetsanalysen

Analysen av teksten viser at det etableres en kontrast mellom første og andre del av teksten. Teksten innledes med en beskrivelse av en tilstand. Denne tilstanden beskrives hovedsakelig ved realiseringen av mentale prosesser, noe som gjør denne delen intimt, nær, intens og statisk. Med andre ord innledes teksten med en beskrivelse av du-ets egenskaper og du-ets tanker om den eksisterende verden. Dominansen av disse prosessstypene gir teksten et statisk preg, og er med på å bygge opp intensiteten i teksten. Den andre delen er mer preget av materielle prosesser, og bruken av tidsomstendigheter og stedsomstendigheter gir et inntrykk av et du i stadig bevegelse, noe som gir teksten et dynamisk preg.

Tekstskaperen presenterer en virkelighet hvor du-et i stor grad fremstår som en passiv deltaker i eget liv. Du-et tenker, observerer og forsøker å finne mening i verden, men er ingen fysisk handlende aktør. Makten over fysisk handling tillegges andre aktører, og du-et blir heller oppfordret til handling. Teksten skildrer det å være overlatt til seg selv, og ensomheten og maktesløsheten man kan føle. Tekstskaperen får tydelig frem den hjelpeløsheten en kan kjenne på når man forsøker å orientere seg i, det som for du-et oppleves som en kaotisk verden som ikke gir mening.

Teksten oppleves som en speiling av en sinnstilstand knyttet til en indre erfaringsverden, til tross for de mange materielle prosessene. Forekomsten av materielle prosesser knytter teksten til den fysiske verden, og prosessene gir uttrykk for fysisk handling. Selv om det realiseres materielle prosesser i teksten, og teksten dermed er knyttet til en fysisk verden, opplever vi at tekstskaperen i stor grad forankrer refleksjonene sine i den indre erfaringsverden. Analysen av transitivitetssystemet plukker ikke opp det faktum at de materielle prosessene som realiseres, i stor grad realiseres i ytringer hvor tekstskaperen bruker språklige bilder, som troper og figurer. For eksempel realiseres det en materiell prosess i ytringen: «*Båten krenger raskt*» (18). «Å krenge» er en fysisk aktivitet, og verbet realiserer dermed en materiell prosess som knyttes til en ytre erfaringsverden. Hele setningen kan likevel tolkes som et symbol. I lyrikken er gjerne hav og båt brukt som et symbol for livet. Det kan derfor tenkes at når tekstskaperen skildrer en båt som krenger raskt, skildrer han en brå, uventet endring i livet, og ikke en faktisk båt som krenger. På denne måten får den materielle prosessen en meningsutvidelse utover kun den fysiske verden, og oppleves som en speiling av en sinnstilstand knyttet til en indre erfaringsverden, mer enn en fysisk handling knyttet til en ytre. Teksten får med andre ord to lag, og en konkret betydning og en overført betydning. I det følgende skal vi se nærmere på troper og figurer i teksten, og hvordan disse fungerer meningsutvidende og bidrar til å skape et utvidet tolkningsrom.

Troper og figurer

Bruken av språklige bilder, som troper og figurer, virker meningsutvidende, og skaper et stort tolkningspotensiale i teksten. De språklige bildene tilfører et ekstra lag i form av en overført abstrakt betydning, til tekstens allerede konkrete betydning. Dette fører til at teksten kan leses på flere måter. I det følgende skal vi se nærmere på noen av tropene og figurene som preger teksten, og hvordan det rike bildespråket bidrar til å skape en imaginær verden som fungerer som en avbildning av vårt moderne samfunn, ved å appellere til våre assosiasjoner og vår forestilling om samfunnet.

Ved å bruke personifikasjon skaper tekstskaperen et tolkningsmangfold og et meningsutvidende potensiale i teksten. Personifikasjon er en form for metafor, der noe abstrakt gis menneskelige egenskaper (Claudi, 2010, s. 126). Tekstskaperen skriver for eksempel: «*Evigheten svarer deg ikke*» (15). I denne ytringen får det abstrakte fenomenet «evigheten» en menneskelig egenskap i form av verbet «svarer». Den konkrete betydningen av ytringen slik det står er at evigheten ikke svarer du-et. Samtidig har personifikasjonen en overført betydning. En tolkning kan være at ytringen er et bilde på den forvirringen, og alle spørsmålene rundt livet og verden som du-et har, og forsøker, men ikke finner svar på, i sine omgivelser. Ved å gi menneskelige egenskaper til abstrakte ting, gir tekstskaperen det ugjenkjennelige et ansikt som kan gjenkjennes, og skillet mellom fantasi og virkelighet blir mer visket ut. Virkeligheten oppleves på denne måten som nær, fordi leser kan identifisere seg med bildene (Kittang & Aarseth, 1998, s. 90). Personifikasjon åpner derfor for et tolkningsrom hos leseren, samtidig som det skapes en gjenkjennelseseffekt og en nærhet mellom den virkeligheten som presenteres, og leseren.

Det skapes også et tolkningsrom gjennom tekstens ordvalg. Teksten inneholder flere konkrete elementer som henviser til, og representerer, noe annet enn seg selv. For eksempel skildrer tekstskaperen hvordan brus bølger mot båten, og hvordan båten krenger raskt mot bølgene (17, 18). Hvis vi «oversetter» disse skildringene til et annet betydningsplan, kan «båten» og «bølgene» leses som symboler. Symbol er en trope som realiseres i form av at et konkret element gis en overført betydning (Claudi, 2010, s. 166). I lyrikken blir gjerne båt og hav brukt som et symbol på livet (jf. Sejersted & Vassenden, 2007, s. 222), og en tolkning kan være at tekstskaperen mener det samme i den aktuelle teksten. Bruken av symboler fører altså til en meningsutvidelse, og når tekstskaperen skildrer en båt som krenger, kan det tenkes at han egentlig skildrer en endring i livet heller enn en faktisk båt som krenger. Tolkningsrommet fører imidlertid til at ytringene kan tolkes på flere måter. Tidligere i teksten har tekstskaperen konstatert hvordan verden kontinuerlig forandrer seg, og at man som

enkeltindivid stadig må søke svar og hjelp, uten å få det. En annen tolkning kan derfor være at båten representerer du-et i teksten, mens havet og bølgene er det moderne samfunnet, som har makt til å bestemme båtenes retning.

Det er ikke bare ordvalgene som skaper tolkningsrom i teksten. Flere steder kommer et abstrakt plan til syne gjennom et system av konkrete bilder. Med andre ord er flere ytringer dobbelttydige, og kan leses som metaforer (jf. Claudi, 2010, s. 104-105). For eksempel skriver eleven: «*Opp trappene går du*» (10), «*Du vet ikke hvor du skal*» (11). Den konkrete betydningen i ytringen innebærer et «du» som går opp trapper, og som ikke vet hvor det skal. Hvis vi tolker ytringen på et mer overført plan, kan en mulig tolkning være at dette er et bilde på livet i det moderne samfunn. På det overførte og billedlige planet kan det derfor tenkes at tekstskaeren forsøker å skildre hvordan livet hele tiden går fremover, og at man stadig er i bevegelse, men at man ikke helt vet hva som venter en, og at makten til å bestemme retningen for eget liv ikke nødvendigvis ligger hos en selv.

Flere av metaforene inviterer til et mangfold av tolkningsmuligheter. Tekstskaeren skriver for eksempel: «*Plutselig fylles verden med bilder*» (19), «*Bilder fra en film du ikke kjenner*» (20). Ytringene kan tolkes som metaforer, og har et abstrakt og underliggende meningsnivå i tillegg til det direkte og konkrete. En tolkning er at du-et iakttar en verden det ikke forstår eller gjenkjenner. Hvis vi ser ytringene i sammenheng med de neste ytringene i teksten, hvor du-et får beskjed om at hans tid er over, kan man tolke metaforen som at du-et skal dø, og når han ser at verden fylles med bilder fra en film han ikke kjenner, ser han livet sitt i revy uten å føle at han hadde makt eller eierskap over det. Metaforene fungerer altså som en konkretisering av abstrakte tankeganger, og rommer en annen mening under den konkrete meningen. At ytringene i teksten ofte består av disse to meningsnivåene bidrar til at teksten åpner for et stort tolkningsrom, og et mangfold av tolkningsmuligheter hos en leser.

Noen av tropene og figurene gir liten mening på det konkrete nivået, og gjør krav på å leses på et overført meningsnivå. For eksempel skriver tekstskaeren: «*Stille roper du ut i evigheten*» (14). Denne ytringen er satt sammen av to ord hvor den leksikalske betydningen er motsetninger. Adjektivet «stille» og verbet «rope» innebærer to motsatte betydninger, og er med andre ord en antitese (jf. Claudi, 2010, s. 32). Denne sammenstillingen av ord gjør at man som leser stopper opp og spør seg hva som menes med å rope stille. Det kan tolkes som et bilde på hvordan den meningsløsheten du-et føler, og følelsen av ikke å bli hørt. I dette tilfellet blir det essensielt at den overførte betydningen faktisk leses, hvis ikke vil diktet kunne virke usammenhengende og meningsløst.

At teksten er så rik på troper og figurer som skaper et utvidet meningspotensial, fører til inntrykket av en ekspressiv tekst hvor mye blir sagt med få ord. Troper og figurer bryter med etablert eller vanlig språkbruk, og fyller det enkle og hverdagslige med ny mening (Kittang & Aarseth, 1998, s. 93). Fordi de språklige bildene tilfører en meningsutvidelse, beskriver de også en mer nyansert versjon av virkeligheten. Tekstens bildespråk appellerer i stor grad til våre assosiasjoner, og vår forestilling av det å være menneske i et moderne samfunn. Gjennom teksten skaper tekstskaperen en imaginær verden som i stor grad fremstår som en avbildning av det moderne samfunn, sagt med andre ord den virkeligheten vi befinner oss i dag. Bildene forsterker og nyanserer den virkeligheten som forfatteren forsøker å beskrive, og utvider hva det vil si å føle seg fremmedgjort i et moderne samfunn. Det ugjenkjennelige gis et ansikt vi kan kjenne igjen, og virker som et speil for dikterens sinnstilstand. Virkeligheten blir med andre ord mer kompleks, men også mer virkelighetsnær. Det poetiske språket kan på denne måten virke overbevisende, og vi opplever at dikteren innestår for det som diktets jeg uttrykker. Det etableres en nærhet mellom diktets lyriske jeg og leserens jeg, gjennom det rike bildespråket.

De språklige bildene fører til at teksten kan leses på to måter. Den signaliserer en konkret betydning, og en overført og abstrakt betydning. Den overførte betydningen forsterker og understreker tekstens overordnede tema. På denne måten bidrar også de språklige bildene til å skape tematisk sammenheng. Hadde teksten bare hatt den konkrete betydningen hadde den vært opplevd som usammenhengende, og ikke gitt mening. For at teksten skal oppleves som en helhetlig og sammenhengende tekst, kreves det at leseren henter ut meningen i de språklige bildene fra en kulturell bakgrunn som han deler med tekstskaperen, og leser teksten på det abstrakte meningsnivået. På denne måten bidrar ikke de språklige virkemidlene ikke kun til å skape nærhet og identifikasjon, men også til å skape sammenheng i teksten.

5.1.2 HVORDAN HENVENDER ELEVEN SEG TIL EN LESER?

I «Alene igjen» møter vi et «du» som påstår noe om verden, og vi blir invitert til å godta disse påstandene. Påstandene er fremsatt kategorisk, og med høy grad av sikkerhet, og teksten fremstår som insisterende. Noen av påstandene er realisert indirekte som retoriske spørsmål, og leseren blir overbevist om å godta de implisitte påstandene gjennom de retoriske spørsmålene. På denne måten er teksten også preget av en implisitt argumentasjonsstrategi. Selv om tekstskaperen fremstår som autoritær, og på denne måten skaper en asymmetrisk relasjon med leseren, opplever vi at uttrykket for høy sikkerhet styrker tekstens troverdighet. Fordi påstandene er fremsatt med så høy sikkerhet, fremstår teksten som en genuin og

troverdig skildring av virkeligheten sett fra du-ets perspektiv. På denne måten virker tekstskaperens autoritære skrivestil overbevisende.

Tekstens troverdighet styrkes ytterligere av at tekstskaperen evner å skape en nærhet mellom diktets lyriske jeg og leserens jeg. Denne nærheten etableres ved ulike samhandlingsstrategier, som retoriske spørsmål, ved å skape en felles motpart i et «de» og ved å bruke det personlige pronomenet «du», som «smelter sammen» diktets jeg og leserens jeg. I det følgende skal vi derfor se nærmere på *språkhandling*, og hvordan konstativer dominerer, men også hvordan flere av dem er realisert indirekte gjennom retoriske spørsmål, og fungerer som en implisitt argumentasjonsstrategi og en samhandlingsstrategi. Videre skal vi se på *modalitet*, og hvordan den høye sikkerheten styrker tekstens troverdighet. Deretter ser vi på *tiltaleformer*, og hvordan tekstskaperen skaper en nærhet mellom diktets lyriske jeg og leserens jeg gjennom personlige pronomen.

Språkhandling

Teksten oppleves som konsterende og insisterende. De dominerende språkhandlingene er konstativer, og tekstskaperen tilbyr informasjon og påstander om verden gjennom du-et, mens leseren inviteres til å ta i mot denne informasjonen. Flere av konstativene realiseres indirekte, altså implisitt bak en annen eksplisitt språkhandling (Searle, 1975, s. 60), nemlig retoriske spørsmål. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan tekstskaperen fremstiller flere konstativer kategorisk, og hvordan bruken av retoriske spørsmål preger teksten på to måter: som en implisitt argumentasjonsstrategi, og som en samhandlingsstrategi som åpner for dialog med leseren.

Teksten er preget av konstativer, og inneholder mange påstander om verden. Av tekstens totalt 23 setninger er 19 deklarativer, eller fortellende setninger. Disse setningene blir viktige for teksten som helhet, da de er ytringer som fremstilles som sanne påstander, gjengivelser og forklaringer. Allerede i første ytring påstår, eller informerer, tekstskaperen om at: «Du ender alltid opp alene» (1). Videre forklarer han at du er i en tilstand hvor du prøver å forstå hva som egentlig foregår (3). Deretter gjengis hvordan du spør andre om hjelp (5), og at du får beskjed om «hjelp deg selv» (6), «gjøre som alle andre» (7) og å «droppe det» (8). I siste del av teksten blir det forklart hva som skjer med deg: «opp trappene går du» (10), «stille roper du ut i evigheten» (14), «bilder fra en film du ikke kjenner» (20) og «mannen kaster deg ut igjen» (23). Gjennom hele teksten kommer altså tekstskaperen med påstander, gjengivelser og forklaringer, og konstaterer et saksforhold. Vi kan derfor konkludere med at den dominerende språkhandlingen i teksten er konstativer. Tekstens makrohandling kan

derfor være en konstatering av tekstskapers refleksjoner rundt egen fremmedgjøring. Tekstens kommunikative mål er muligens å skape en avbildning av det moderne samfunnet, gjennom å konstatere egne refleksjoner rundt temaet fremmedgjøring.

Teksten inneholder også indirekte språkhandlinger, og konstaterer fremstilt som retoriske spørsmål. I to av ytringene utfører tekstskaperen indirekte konstaterer, realisert gjennom de retoriske spørsmålene. I ytring 3 uttrykker tekstskaperen en indirekte påstand om at det ikke foregår noe begripelig i verden: «*Foregår det ingenting begripelig i denne verden*» (3). I ytring 12 uttrykker tekstskaperen en indirekte påstand om at livet er slik som det beskrives i teksten: «*Skal dette være livet*» (12). De retoriske spørsmålene preger teksten på to måter.

For det første understreker de retoriske spørsmålene viktige poeng uten å uttale dem eksplisitt. Retoriske spørsmål skal synliggjøre et poeng heller enn å besvares, samtidig kan de brukes som et retorisk grep for å overbevise leseren til å dele et synspunkt med tekstskaperen (Claudi, 2010, s. 142; Nilsen, 2014, s. 15-16). Ved ikke eksplisitt å uttale påstandene, altså konstativene, men å fremstille dem som retoriske spørsmål, fremstiller tekstskaperen påstandene som sannheter leseren deler. Hvis leseren godtar de retoriske spørsmålene aksepterer han med andre ord samtidig spørsmålenes premisser, nemlig at det ikke foregår noe begripelig i denne verden, og at livet er sånn som teksten fremstiller det. De retoriske spørsmålene fremstiller altså konstaterer implisitt som sannheter leseren deler, og kan også kalles presupposisjoner (jf. Machin & Mayr, 2012, s. 153). De retoriske spørsmålene kan på denne måten fungere som en implisitt argumentasjonsstrategi, noe som fører til at man som leser blir invitert til å akseptere det svaret som spørsmålsformuleringen implisitt gir. Leserens blir invitert til å godta den implisitte meningen som fremsettes, nemlig beskrivelsen av hvordan livet er, og at det livet som beskrives er utilstrekkelig. Når påstanden presenteres som et retorisk spørsmål, får påstanden potensiale til å bli en felles oppfatning, og har som en følge av dette en overbevisende kraft på leseren (jf. Nilsen, 2014, s. 15).

Selv om de retoriske spørsmålene fungerer som et middel for å påvirke leseren til å dele et poeng med tekstskaperen, kan de også ses på som en samhandlingsstrategi. Ved å bruke retoriske spørsmål posisjonerer tekstskaperen seg som et reflekterende individ, og inviterer leserne til å reflektere og dele de påstandene som ligger implisitt i de retoriske spørsmålene. På denne måten kan de retoriske spørsmålene åpne for samhandling og dialog med leseren.

Modalitet

Teksten er preget av høy sikkerhet, og fremstår som insisterende. Tekstskaperen fremstiller de fleste påstandene kategorisk, og med høy grad av sikkerhet. De stedene tekstskaperen bruker modalitet, er modaliteten hovedsakelig knyttet til det referensielle innholdet i ytringene, og tekstskaperen bruker epistemisk modalitet (jf. Machin & Mayr, 2012, s. 187). Denne modalitetsbruken signaliserer imidlertid høy og middels grad av sikkerhet, og tekstskaperen signaliserer aldri lav grad av sikkerhet. Tekstskaperen posisjonerer seg dermed som en autoritativ og allvitende skribent som forplikter seg til innholdet i konstativene, og signaliserer at han forholder seg til innholdet i diktet som uforbeholdne sannheter. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan tekstskaperen bruker modalitet, og hvordan den høye sikkerheten bidrar til å styrke tekstens troverdighet.

Bruken av epistemisk modalitet i «Alene – igjen» signaliserer middels og høy grad av sikkerhet. For eksempel skriver eleven: «*Du ender alltid opp alene*» (1) og «*Skal dette være livet*» (12). Modalitetsmarkørene «alltid» og «skal» nyanserer ytringene. De uttrykker likevel høy grad av sikkerhet, og tekstskaperen uttrykker seg sikkert rundt sannsynligheten til det referensielle innholdet i ytringene. Det er altså stor sannsynlighet for at du ender opp alene, og at dette er livet. De stedene tekstskaperen uttrykker middels grad av sikkerhet, er det gjennom modalitetsmarkøren «stadig»: «*Verden forandrer seg stadig*» (4) og «*Stadig spør du andre om hjelp*» (5). Disse ytringene er uttrykt med middels grad av sikkerhet, og tekstskaperen uttrykker seg litt mindre skråsikkert, selv om han fortsatt uttrykker seg nokså sikkert. Ytringene hvor tekstskaperen bruker epistemisk modalitet signaliserer altså middels til høy grad av sikkerhet, men tekstskaperen uttrykker likevel en viss usikkerhet ved å bruke modalitetsmarkører i det hele tatt. Tekstskaperen nyanserer derfor utsagnene noe, og inviterer og tilrettelegger til en viss grad for kommunikasjon med leseren.

Flere av konstativene i teksten er uttrykt kategorisk, og tekstskaperen uttrykker seg med høy grad av sikkerhet. Blant annet skriver han: «*Du vet ikke hvor du skal*» (11), «*Livet er uutholdelig stille*» (13), «*Evigheten svarer deg ikke*» (15) og «*Mannen kaster deg ut igjen*» (23). Ytringene inneholder ingen modalitetsmarkører, og er fremstilt som objektivt gitte sannheter. Selv om tekstskaperen ikke bruker modalitet i ytringene sine, sier de noe om hans holdning til saksforholdet. Ved å fremstille påstandene om verden kategorisk gir tekstskaperen uttrykk for at han forplikter seg til sannheten i tekstens innhold, og at han tror på det han sier. I en argumenterende tekst kunne kanskje denne sikkerheten bidratt til å svekke tekstskapers troverdighet, fordi han ikke tar høyde for at leser kan sitte med en annen

mening enn han selv. I en lyrisk tekst vil likevel den høye graden av sikkerhet kunne bidra til å styrke tekstens troverdighet. Dette henger sammen med tekstens *lyriske jeg*.

Det lyriske jeg er den sansende som fører ordet i et dikt. Det er det lyriske jeg som gir språklig form til de erfaringene og opplevelsene diktet formidler (Claudi, 2010, s. 102). I den aktuelle teksten kommer det lyriske jeg til syne gjennom en du-person. Det er du-et i diktet som er bærer av en holdning til omverdenen og sin opplevelse av den. Den høye graden av sikkerhet bidrar til at det ideasjonelle innholdet oppleves som et oppriktig og ærlig uttrykk for det lyriske jeg-ets egen opplevelse og observasjon av virkeligheten. Fordi tekstskaperen beskriver virkeligheten med så høy grad av sikkerhet, oppleves den ikke som en objektiv beskrivelse av verden, men som et subjektivt uttrykk for det lyriske jeg-ets egen opplevelse av den. Hadde tekstskaperen nyansert påstandene sine i større grad, ville kanskje ikke teksten oppleves som et reelt uttrykk fra det lyriske jeg, og heller ikke som en avbildning av det moderne samfunn i like stor grad. Teksten fremstår altså som en genuin og troverdig skildring av virkeligheten sett fra det lyriske jeg-ets perspektiv, og den høye graden av sikkerhet virker på den måten overbevisende, og styrker tekstens insisterende utsigelse.

Tiltaleformer

I «Alene-igjen» skapes det en nær relasjon mellom tekstens «du» og leseren. Denne relasjonen skapes både gjennom direkte henvendelse ved hjelp av personlig pronomen, og ved å skape en felles motpart. Vi har i denne delen valg å inkludere termen «det lyriske jeg», som er et skjønnlitterært grunnbegrep. Det er fordi det lyriske jeg er bærer av den virkelighetsoppfatningen som diktet skildrer, og blir viktig for relasjonen med leseren. Vi skal i det følgende se nærmere på hvordan det lyriske jeg kommer til syne i teksten, samt hvordan tekstskaperen etablerer en nærhet mellom leseren og det lyriske jeg ved å bruke personlig pronomen.

I «Alene-igjen» kommer det lyriske jeg frem gjennom tekstens «du». Det er du-et i teksten som er bæreren av, og gir språklig form, til de erfaringene og opplevelsene som teksten formidler. Det dystre virkelighetsbilde som skildres er personlig farget av du-et, og det er du-ets forvirring og fortvilelse som uttrykkes i «Alene-igjen». Ved å la det lyriske jeg komme til syne gjennom det personlige pronomenet «du», inkluderes også leseren i det lyriske jeg-et, og det skapes en nærere relasjon. For eksempel skriver eleven: «*Du ender alltid opp alene*» (1), «*Alene prøver du å forstå hva som egentlig foregår*» (2) og «*Du vet ikke hvor du skal*» (11). Utdraget viser hvordan tekstskaperen eksplisitt adresserer den intenderte leseren, og skaper en nær relasjon ved å inkludere leseren i tekstens handling og beskrivelser.

Bruken av «du» forsterker opplevelsen av at man som leser ser *med* det lyriske jeg. Kittang & Aarseth beskriver dette som «et sammenfall mellom diktets og leserens jeg (...)» (1998, s. 35). Ved å la det lyriske jeg komme til uttrykk gjennom et «du», som også inkluderer leseren, ser leseren *med* det lyriske jeg-et på en annen måte enn hvis tekstskaperen hadde brukt betegnelsen «jeg». Bruken av pronomenet «du» skaper med andre ord identifikasjon, og en nær relasjon mellom tekstens lyriske jeg og leseren.

Tekstskaperen styrker også denne relasjonen ved å skape en felles motpart, som tilsynelatende verken det lyriske jeg eller leseren identifiserer seg med. Denne motparten omtales med pronomenet «de» i teksten, og står i en asymmetrisk maktbalanse med du-et (jf. Verbale prosesser). Et eksempel er: «*Stadig spør du andre om hjelp. Hjelp deg selv sier de*» (5-6). Vi ser i utdraget at tekstskaperen konstruerer et «de» som du-et henvender seg til, og ønsker hjelp fra. Til tross for at de-et fremstilles som noen som har svaret du-et åpenbart leter etter, får han til svar at han må hjelpe seg selv. Det dannes dermed en felles motpart som du-et, og da også leseren, tar avstand fra. Et annet eksempel er i ytring 7: «*De forteller deg at du skal gjøre som alle andre*» (7). Også her etableres det et asymmetrisk forhold mellom et «de» som sitter med kunnskap og kan gi råd, og et «du» som søker hjelp. Ved å danne en felles motpart i et «de», skaper tekstskaperen altså en nærere relasjon mellom det lyriske jeg og leseren, som begge er inkludert i et «du».

Ved å inkludere leseren i et «du», og skape avstand til et «de», forventer altså tekstskaperen en identifikasjon og gjensidighet fra leseren. Ved å forvente en slik gjensidighet etablerer tekstskaperen et nært forhold mellom tekstens lyriske jeg og leseren. Dette fører til at teksten virker troverdig, og virkelighetsbeskrivelsen mer overbevisende.

5.1.3 HVORDAN SKAPER ELEVEN SAMMENHENG?

I «Alene – igjen» skaper tekstskaperen sammenheng på flere måter, og teksten oppleves som en helhet med logisk sammenheng. At teksten oppleves som en helhet med logisk sammenheng er avgjørende for å lykkes med kommunikasjon. Dette kan komme til uttrykk gjennom verbalspråklige ressurser og andre semiotiske ressurser i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 114). I det følgende skal vi se nærmere på hvordan tekstskaperen knytter ulike ord og setninger til tekstens tema, altså hvordan ulike referentkjeder bidrar til å skape tematisk sammenheng og en gjennomgående «rød tråd». Teksten bærer preg av en rekke meningsbærende ressurser, som bidrar til å skildre og understreke tema. Flere av disse meningsbærende ressursene virker meningsutvidende, mens andre bidrar til å understreke og fremheve verbalteksten. Sammen skaper ressursene en sammenhengende og logisk helhet.

Videre skal vi se nærmere på hvordan tekstens grafiske utforming er et symbol for tekstens tematikk, og virker meningsutvidende samt skaper tematisk sammenheng. Vi vil også komme inn på hvordan tekstens sirkelkomposisjon fungerer som en utdyping av verbalteksten, og hvordan de mange allusjonene bidrar til å skape tematisk sammenheng, og styrker tekstskaperens troverdighet. Til slutt tar vi for oss tekstens lese måte, og hvordan denne lese måten reflekterer deler av tekstens underliggende budskap.

Referentkoblinger og referentkjeder

Teksten oppleves som en sammenhengende logisk enhet, med en gjennomgående rød tråd. Kartleggingen av referentkoblinger i teksten viser to sentrale referentkjeder, som begge gir en indikasjon på hva som er det mest sentrale for innholdet i teksten. Begge referentkjedene knyttes til tekstens tema, nemlig fremmedgjøring, og er viktige for å skape tematisk sammenheng. I tillegg til å skape tematisk sammenheng viser referentkjedene til tekstskaperens vinkling av tema, og er aktuelle i tolkningen av tekstens underliggende budskap.

Vi finner flere eksempler på synonymi samt hyponymi i den aktuelle teksten. Synonymi og hyponymi er her ord eller setninger som forfatteren knytter til temaet «fremmedgjøring». Disse referentkoblingene skaper koherens på den måten at teksten blir logisk og lettere å forstå for leseren. Det skaper også tematisk sammenheng fordi forfatteren understreker tekstens tema ved å knytte ord og setninger opp mot fenomenet fremmedgjøring. Sammen danner disse referentene en sentral referentkjede i teksten.

Fremmedgjøring
Alene
Prøve å forstå, ingenting begripelig, vet ikke hvor du skal, hjelp,
Droppe det, gi opp, uutholdelig
Svarer deg ikke, kaster deg ut,

Tabell 11: Referentkjede i «Alene- Igjen»

I tabellen over vises det til ord eller ordsammenstillinger i teksten hvor betydningen kan ligne. Alle referentene i tabellen kan knyttes opp mot temaet i teksten, nemlig fremmedgjøringen et individ kan kjenne på i det moderne samfunn. De aller fleste av referentene har det til felles at de viser til du-ets opplevelser, tanker og følelser rundt og av det å være fremmedgjort. Følelsen av å være alene, prøve å forstå, ikke vite hvor man skal, ønsket om hjelp, og ønsket om å gi opp. Alle disse referentene kan ses på som noe underordnede synonymier eller delemner til det å føle seg fremmedgjort, da det er disse følelsene tekstskaperen knytter opp mot fenomenet. Disse referentene kan også ses på som hyponymier. I tillegg til å skape

tematisk sammenheng og rød tråd i teksten, får verbene i referentkjeden den funksjonen at de skaper et bilde av du-et som et sterkt sansende og opplevende individ. De andre referentene er handlinger ulike aktører utfører overfor du-et. De svarer ikke, og de kaster du-et ut. Grunnen til at disse er en del av referentkjeden, er fordi de er hyponymier som kan knyttes til enkeltindividets opplevelse av fremmedgjøringen.

Gjennom å kartlegge referentkjedene i teksten kommer kontrasten mellom du-et og andre aktører ytterligere fram (jf. Transitivitetssystemet). Verbene i referentkjedene synliggjør hvordan du-et beskrives som en som er alene og maktesløs, som ikke forstår, og som søker hjelp. De andre aktørene fremstår mer selvstendige da de har makten til å kaste ut (23), kommandere (7,8) eller ikke svare (15). Denne kontrasten bidrar til å tydeliggjøre den maktesløsheten som tekstskaperen forsøker å formidle.

Begge referentkjedene vi har vist til er viktige for å skape tematisk sammenheng, da alle disse ordene knyttes til tekstskaperens beskrivelse av fremmedgjøringen. Referentkjedene blir også sentral i tolkningen av tekstens mer underliggende budskap og tekstskaperens vinkling av tema.

Typografisk utforming

Tekstskaperen har tatt i bruk flere meningsutvidende ressurser som bidrar til å skape sammenheng. Tekstens typografiske utforming (jf. Kittang & Aarseth, 1998, s. 106) er en slik meningsutvidende ressurs. Den typografiske utformingen bidrar til å skape sammenheng, fordi utformingen kan kobles til tekstens tema. Teksten er formet som et sverd, og dette sverdet symboliserer deler av tematikken i teksten. Vi kan derfor si at den verbalspråklige teksten og den visuelle utformingen smelter sammen til en helhet, ved at utformingen symboliserer deler av innholdet i teksten. På denne måten bidrar tekstens grafiske utforming til å skape en utvidet mening, og en *utviding* (Skovholt & Veum, 2014, s. 132) av verbalteksten. Da vi ønsker å synliggjøre flest mulig av tekstens betydningsbærende elementer, holder det ikke å kun se på de semantiske strukturene i den aktuelle teksten, vi skal derfor i det følgende se nærmere på tekstens typografiske utforming.

De aller fleste tekster har en grafisk utforming som følger standardiserte maler. I disse tilfellene vil den grafiske utformingen fremstå som ganske uvesentlig når man skal analysere eller tolke tekstens mening. Men det finnes også eksempler på tekster hvor den typografiske utformingen fungerer som en meningsbærende ressurs. I den aktuelle teksten er det brukt grafiske spesialeffekter idet språktegnene skaper et visuelt bilde av en gjenstand, mer spesifikt et sverd, med sverdskaftet øverst og klingene nederst.

Alene - igjen
 Du ender alltid opp 6
 Alene 3
 Prøver du å forstå hva som egentlig 8
 Føøgle 3
 Det ingenting begripelig i denne
 Verden 2
 Forandrer seg
 Stadig 2
 Spør du andre om
 Hjelp 1
 Deg selv, sier
 De 1
 Forteller deg at du skal gjøre som alle
 Andre 2
 Ber deg droppe
 Det1
 Er bedre å gi
 Opp
 Trappene går
 Du
 Vet ikke hvor du
 Skal
 Dette være
 Livet
 Er uutholdelig
 Stille
 Roper du ut i
 Evigheten
 Svarer deg
 Ikke
 Annet enn dype
 Brus
 Som bølger møt
 Båten
 Krenger rankt og
 Plutselig
 Fylles verden med
 Bøder
 Fra en film du ikke
 Kjenner
 Du hånden på skulderen
 Din
 Tid er over, sier
 Mannen
 Kanter deg ut
 Igien

Figur 7: Tekstens grafiske utforming

Innenfor lyrikken kaller man dikt som har en spesiell grafisk utforming for figurdikt. Det er ingen andre sjangerkrav knyttet til denne type dikt, annet enn at figuren som regel passer til innholdet og temaet i diktet (Kittang & Aarseth, 1998, s. 120). Tekstens grafiske format skal med andre ord speile tekstens innhold. Tar man utgangspunkt i dette i møte med teksten kan man tolke tekstens utforming, altså sverdet, på flere måter. Sverd er et tradisjonelt våpen, og det er naturlig å knytte konnotasjoner som krig eller kamp til dette ordet. Det gir også konnotasjoner til mer positiv ladde ord som frihet, ære eller seier. I den aktuelle teksten kan det tenkes at sverdet har en meningsutvidende funksjon i form av at den kan leses som et

symbol. Sverdet bidrar til å visualisere den indre kampen du-et i teksten kjemper for å finne mening, og orientere seg i sin egen tilværelse. Den verbalspråklige teksten og den visuelle utformingen smelter altså sammen til en helhet, ved at utformingen utvider meningsinnholdet i diktet.

Sirkelkomposisjon

Tekstskaperen har valgt å binde hele teksten sammen ved å bruke sirkelkomposisjon. Denne sirkelkomposisjonen virker meningsutvidende ved at den reflekterer den opplevelsen som formidles i diktet, og fungerer som en *utdyping* (jf. Skovholt & Veum, 2014, s. 132) av verbalteksten.

Sirkelkomposisjonen blir synliggjort ved at siste ordet i første verselinje er «alene» og siste ordet i siste verselinje er «igjen». I tillegg til at det danner en rød tråd i teksten, refererer det til overskriften «Alene-igjen». Ved å bruke sirkelkomposisjon skaper tekstskaperen en følelse av at noe gjentar seg, og er kontinuerlig. Kanskje er det et bilde på den onde sirkelen du-et lever i, og som han på slutten av diktet kastes tilbake til. I diktet står det at: «*Mannen kaster deg ut igjen*» (23). Ved at komposisjonen reflekterer denne følelsen av å bli kastet tilbake, får man som leser dele du-ets opplevelse av å bli kastet ut igjen. På denne måten fungerer tekstens komposisjon som en utdyping av verbalteksten.

Allusjon

Et kjennetegn ved «Alene-igjen» er dens mange allusjoner. Allusjonene bidrar til å skape sammenheng, understreke tekstens tematikk og skaper en parallellvirkning når teksten leses i lys av disse. Allusjon er henvisning, indirekte eller direkte referanse, til for eksempel et litterært verk. De forestillingene leseren knytter til det verket det alluderes til, gis liv i en ny kontekst (Claudi, 2010, s. 28). Allusjonene som preger teksten viser til litterære verk hvor tekstens tema står sentralt, og har på den måten en understrekende funksjon, samtidig som de bidrar til å skape tematisk sammenheng. De mange allusjonene styrker også tekstskaperens troverdighet, ettersom tekstskaperen, ved å vise til flere litterære verk, posisjonerer seg som en kunnskapsrik skriver. Vi finner både direkte og indirekte allusjoner i «Alene-igjen».

Den første allusjonen finner vi allerede i ytring 2: «*Alene prøver du å forstå hva som egentlig foregår*» (2). Dette kan tolkes som en indirekte allusjon til Sigbjørn Obstfelders dikt «Jeg ser» (Obstfelder, 1893). Det spesifikke utdraget vi har vist til, men også diktet i sin helhet, tar tak i samme tematikk som Obstfelders dikt, nettopp denne lammende fremmedfølelsen enkeltindividet kan oppleve i forsøket på å skape sammenheng i en kaotisk

tilværelse. «Alene-igjen» formidler også den samme dikteriske selvbevisstheten vi finner i Obstfelders verk.

Vi finner også, i ytring 5,6 og 8, en direkte allusjon til Franz Kafkas kjente fortelling «Dropp det» (Kafka, 1985):

Stadig

Spør du andre om

Hjelp

Deg selv, sier

De (5-6)

-

Andre

Ber deg droppe

Det (8)

Første utdrag kan vi knytte til handlingen i Kafkas fortelling hvor hovedpersonen spør en politimann om veien til togstasjonen, uten å få hjelp. 8 er en direkte allusjon til politimannens svar til hovedpersonen, og fortellingens overskrift nemlig «Dropp det!». Mot slutten av diktet trekker tekstskaperen også en allusjon til hovedkarakteren «mannen» i Kafkas fortelling «Foran loven» når han skriver at «*Mannen kaster deg ut igjen*» (23).

To steder viser tekstskaperen til tekster av Gunvor Hofmo. I diktet «Fra en annen virkelighet» (Hofmo, 1948) skildrer Hofmo menneskets hjemløshet, ensomhet og angst. Tekstskaperen tar tak i Hofmos linje: «Stillheten hører jeg rope», og setter den opp mot sin egen verselinje: «*Stille roper du ut i evigheten*» (14). Dette skjer også i ytring 16 hvor han skriver «*Ikke annet enn dype brus*» (16), mot Hofmos besjeling «*Stillheten hører jeg bruse*» (Hofmo, 1948).

I den aktuelle teksten får allusjonene den effekten at de bidrar til å understreke en bestemt tematikk. Det skapes dermed en form for parallellvirkning når leseren leser teksten i lys av allusjonene. Det som gjør at allusjonene bidrar til en understreking av tekstens tema, er at det vises til andre litterære verk hvor nettopp temaer som fremmedgjøring og samtidsmenneskets forvirring står sentralt. I tillegg til å ha en understrekende funksjon bidrar også allusjonene til å posisjonere tekstskaperen som en kunnskapsrik person. Det at tekstskaperen velger å vise til alle de fem vedlagte tekstene i eksamensoppgaven, bidrar også

til å styrke tekstskaperens og tekstens troverdighet. Tekstskaperen viser at han er kunnskapsrik gjennom sin litterære kompetanse.

Lesemåte

«Alene-igjen» utmerker seg som original når det kommer til struktur og lesemåte. Den opplevelsen av diktet som lesemåten formidler får en meningsutvidende funksjon, da den bidrar til å forsterke leserens opplevelse av du-ets virkelighet. Med utgangspunkt i multimodalitetsteori, og kohesjonsstrategien informasjonskobling (jf. Van Leeuwen, 2005, s. 179), kan vi altså si at lesemåten *utdyper* verbalteksten.

Tekstskaperen har strukturert teksten slik at ordene i annenhver linje er knyttet sammen med den foregående linjen og linjen som kommer etter. Linje 1 må for eksempel leses som en sammenhengende ytring med linje 2 og 3: «1. Du – 2. Ender alltid opp - 3. Alene» (1). Videre må linje 4 leses i lys av linje 3 og 5: «3. Alene - 4. Prøver du å forstå hva som egentlig – 5. Foregår» (2). Deretter må linje 6 leses sammen med linje 5 og 7: «5. Foregår – 6. Det ingenting begripelig i denne - 7. Verden» (3). Altså må linje 1-3 ses på som en sammenhengende ytring (1), linje 3-5 som en sammenhengende ytring (2) og linje 5-7 leses som en sammenhengende ytring (3). Slik fortsetter det gjennom hele den aktuelle teksten. Denne sammenbindingen av verselinjer kalles versbinding (Claudi, 2010, s. 195). Organiseringen av verselinjene gjør at man som leser kjenner det naturlig å unnlate de pausene som normalt følger mot slutten av en setning. Vi tolker dette som et bevisst grep fra tekstskapers side. Ved å fjerne de naturlige pustepausene mot slutten av hver setning blir man som leser tvunget til å lese diktet i en hastig rytme og et høyt tempo. Utover i diktet vil man naturlig bli nødt til å lese hurtigere og hurtigere. Denne lesemåten kan tolkes som en parallell til du-ets kaotiske forsøk på å orientere seg. Parallelt med at leseren hurtigere og hurtigere nærmer seg slutten av diktet, dras også du-et mot sin avslutning hvor «mannen» kaster du-et ut. Det oppstår altså en enhet og harmoni mellom det referensielle innholdet i diktet og lesemåten, i det den reflekterer deler av diktets mer underliggende budskap. Med andre ord kan vi si at lesemåten som en meningsskapende ressurs utdyper (jf. Skovholt & Veum, 2014, s. 132) verbalteksten, og bidrar til å skape sammenheng for leseren.

5.1.4 TEKSTENS VIKTIGSTE KJENNETEGN

«Alene-igjen» er en lyrisk tekst som oppleves personlig og nær. Tekstskaperen skildrer hvordan det kan føles å være fremmedgjort i det moderne samfunn. Teksten er sentrert rundt et «du», som sanser, føler og tenker, men som ikke har makt over fysisk handling. I vår analyse av *transitivitetssystemet*, har vi pekt på de mange kontrastene som dannes i teksten. Det etableres en kontrast mellom du-et og andre aktører i teksten, samt en kontrast mellom første og andre del av teksten, hvor første del skildrer en tilstand, og oppleves som statisk, og andre del skildrer ytre handling, og oppleves som dynamisk.

Tekstskaperen tar i bruk en rekke meningsutvidende ressurser. De språklige bildene er eksempel på slike ressurser som bidrar til å skape helhet, sammenheng og tolkningsmangfold. Dette tolkningsmangfoldet resulterer i at teksten kan leses på to nivåer: et konkret nivå, og et overført abstrakt nivå. Selv om det realiseres materielle prosesser i teksten, og teksten dermed er knyttet til en fysisk verden, opplever vi at tekstskaperen i stor grad forankrer refleksjonene sine i den indre erfaringsverden. Tropene og figurene i teksten kan ses på som et speil for en sinnstilstand. Selv om de forankres i en ytre erfaringsverden, fører meningsutvidelsen til at de opptrer i den indre. Den overførte betydningen forsterker og understreker tekstens overordnede tema. På denne måten bidrar de språklige bildene til å skape tematisk sammenheng.

I den aktuelle teksten lykkes tekstskaperen i stor grad med å skape en imaginær verden som er en avbildning av det moderne samfunn. Dette gjør han blant annet gjennom å etablere en nær relasjon til leseren. Tekstskaperen posisjonerer seg selv som allvitende og fremstiller de fleste påstandene kategorisk, med høy grad av sikkerhet. Teksten oppleves derfor som en konstatering av virkeligheten, og tekstskaperen forplikter seg til innholdet i ytringene sine. Gjennom å bruke retoriske spørsmål åpner tekstskaperen opp for samhandling og dialog med leseren, og innholdet oppleves som et oppriktig uttrykk for talerens følelser. Teksten fremstår altså som en realistisk og troverdig skildring av virkeligheten sett fra det lyriske jeg-ets perspektiv, og den høye graden av sikkerhet virker overbevisende og styrker tekstens troverdighet. Tekstskaperen skaper også en nær relasjon mellom seg selv og leser ved hjelp av personlig pronomen. Ved å inkludere leseren i et «du» og skape avstand til et «de» forventer tekstskaperen en identifikasjon og gjensidighet fra leseren, men viser også gjennom det lyriske jeg at han står inne for den opplevelsen og de erfaringene som skildres. Ved å invitere til identifikasjon etablerer tekstskaperen et nært forhold til leseren og styrker sin troverdighet.

Vi har pekt på flere meningsutvidende ressurser som bidrar til å skape en sammenhengende tekst med en gjennomgående «rød tråd». Vi har kartlagt referentkjeder i

teksten og avdekket at den mest sentrale referentkjeden kan knyttes til du-ets holdning til omverdenen. Verbene vi finner i denne referentkjeden blir viktige fordi de nyanserer, beskriver og skaper et inntrykk av et sterkt sansende og opplevende jeg. Referentkjedene vi har vist til er også viktige for å skape tematisk sammenheng, da alle disse ordene knyttes til tekstskaferens beskrivelse av fremmedgjøringen. En annen sentral meningsutvidende ressurs er diktets grafiske utforming. Det er brukt grafiske spsialeffekter, i det språktegnene skaper et visuelt bilde av en gjenstand, mer spesifikt et sverd, med et skaft øverst, og en klinge nederst. Sverdet har en meningsutvidende funksjon i form av at det er et symbol som bidrar til å visualisere den indre kampen du-et i teksten kjemper for å finne mening, og orientere seg i det postmodernistiske samfunnet. Den verbalspråklige teksten og den visuelle utformingen smelter altså sammen til en helhet, ved at utformingen symboliserer deler av innholdet i diktet. Videre har tekstskaferen valgt å binde hele teksten sammen ved å bruke sirkelkomposisjon. Denne sirkelkomposisjonen virker meningsutvidende ved at den reflekterer den opplevelsen som formidles i diktet, og fungerer som en utdyping av verbalteksten.

Teksten er preget av mange allusjoner, både indirekte og direkte. Disse alluderer til sentrale litterære verk som bidrar til å understreke tekstens tema, og posisjonerer tekstskaferen som kunnskapsrik. I den aktuelle teksten får allusjonene den effekten at de bidrar til å understreke en bestemt tematikk. Det skapes dermed en form for parallellvirkning når leseren leser teksten i lys av allusjonene. Allusjonene bidrar til en understreking av tekstens tema, ettersom det vises til andre litterære verk hvor nettopp temaer som fremmedgjøring og samtidsmenneskets forvirring står sentralt. I tillegg til å ha en understrekende funksjon, bidrar også allusjonene til å posisjonere tekstskaferen som en kunnskapsrik person med litterær kompetanse.

«Alene-igjen» utmerker seg som original når det kommer til struktur og lese måte. Den opplevelsen av diktet som lese måten formidler får en meningsutvidende funksjon, da den bidrar til å forsterke leserens opplevelse av du-ets virkelighet. Parallelt med at leseren hurtigere og hurtigere nærmer seg slutten av diktet, dras også du-et mot sin avslutning hvor «mannen» kaster du-et ut. Det oppstår altså en enhet og harmoni mellom det referensielle innholdet i diktet og lese måten, i det de reflekterer deler av diktets mer underliggende budskap.

Alle disse skrivegrepene vi har vist til i våre analyser fungerer som en utvidelse av verbalteksten. Kanskje forsøker tekstskaferen å få frem at det er nytteløst å kjempe for å forstå meningen med tilværelsen. At uansett hvor lenge man søker etter svar, vil man aldri

finne det, fordi verden hele tiden går fremover og stadig forandres. Det at teksten avsluttes med at en mann kaster du-et ut igjen, kan tolkes som et symbol på at man selv ikke sitter med makten, på samme måte som at du-et i teksten ikke tillegges noen makt, men er en passiv deltager i eget liv.

5.2 «ODE TIL DE UENGASJERTE»

Tekst 2 «Ode til de uengasjerte» er en tekst på 2,5 sider, i alt 1042 ord. Den ble levert som en eksamensbesvarelse til eksamen i hovedmål VG3, 2014, og ble vurdert til karakter seks.

Oppgaveteksten som ligger til grunn for «Ode til de uengasjerte» lyder som følgende: «*Skriv en kreativ tekst der du reflekterer over tema som frihet, likegyldighet og engasjement. Bruk ett eller flere av tekstvedleggene*» (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Oppgaveteksten legger sterke føringer for det tematiske innholdet i teksten. Den henvender seg direkte til tekstskaperen gjennom pronomenet «du», og vi tolker det slik at intensjonen er at teksten skal ha et emneområde som kan knyttes til tekstskaperens erfaringsområde. Ved at den ber tekstskaperen om å reflektere, sier den også implisitt at teksten skal bygges på tekstskaperens meninger og tanker rundt tema. Tekstskaperen blir altså ikke tildelt en fiktiv rolle, men anses som en selvstendig forfatter med egen erfaringsbakgrunn og egne meninger. Det stilles krav til at tekstskaperen bruker et eller flere av de vedlagte tekstene. Tekstvedleggene det her vises til er: «For trykkefriheten» av Henrik Wergeland, 1840, «Du må ikke sove» av Arnulf Øverland, 1937 og «Lagnad sa vi» av Arnljot Eggen, 1969. Tekstskaperen bes altså om å inkludere noen sentrale litterære verk, og får gjennom dette mulighet til å vise litterær forståelse og kunnskap.

I «Ode til de uengasjerte» nærmer tekstskaperen seg temaene frihet, engasjement og likegyldighet på en måte som minner mye om kåserisjangeren. Innledningsvis skriver den kvinnelige tekstskaperen om det å være engasjert, om frihet og meninger, og knytter det opp mot seg selv og sitt eget liv. Underveis i teksten problematiserer hun det at folks engasjement har resultert i «*Blod og brann, hatets og ondskapens glød*» (26), for å bruke tekstskaperens egne ord. Hun medgir at engasjement også har mange positive sider når hun underveis kommer inn på kvinners rettigheter, fri presse, demokrati og menneskerettigheter. «*Engasjement er en av de mest fundamentale kreftene for å forbedre en nasjon*» (41) skriver hun, i det hun påpeker tekstens hovedformål nemlig å minne leseren på at «*engasjement også har gitt oss enormt mye møkk*» (42). Teksten er, som tittelen eksplisitt uttrykker, en ode til de uengasjerte, for ifølge tekstskaperen gjør ikke disse menneskene

verden noe bedre, men de gjør den heller ikke noe verre, og for det fortjener de en skikkelig takk.

Teksten er subjektiv i stilen. Dette kommer blant annet til syne gjennom tekstskaperens personlige vinkling på temaet, bruken av personlige fortellinger og hennes posisjonering. Dette er antakelig en konsekvens av skriveoppgavens bestilling, hvor tekstskaperen blir bedt om å reflektere rundt de gitte temaene.

Ode til de uengasjerte er en argumenterende tekst, hvor tekstskaperen forsøker å overbevise. Hun problematiserer engasjement i det moderne Norge, og verden generelt, og uttrykker en bekymring over det at ytringsfriheten ikke er forbeholdt «*de yndige, reflekterende og helgarderende*» (22), men at den også flittig blir brukt av «*De trangsynte, arge og usjarmerende*» (23).

5.2.1 HVA SKRIVER ELEVEN OM?

I «Ode til de uengasjerte» er mye tatt for gitt, og teksten oppleves som både politisk, kompleks og implisitt. Tekstskaperen presupponerer et virkelighetsbilde i strid med rådende kulturkontekst, og tar for gitt at leseren deler dette virkelighetsbildet. Teksten retter et kritisk blikk på engasjement, og tekstskaperen argumenterer for at likegyldighet har en positiv verdi i samfunnet. Denne argumentasjonen er i stor grad bygget på et motsetningsforhold mellom to grupper engasjerte mennesker, hvor tekstskaperen evaluerer den ene gruppen positivt, og den andre negativt. I det følgende skal vi se nærmere på *presupposisjonene* i teksten, for å avdekke hvordan tekstskaperen tar for gitt at leseren deler hennes virkelighetsbilde, og hvilket virkelighetsbilde dette er. Videre skal vi vise hvordan hun *kategoriserer* to grupper engasjerte mennesker etter handlinger og holdninger, og hvordan hun gjennom ordvalg og verdiladninger vurderer den ene kategorien negativt, og på den måten også gir uttrykk for en venstreorientert politisk ideologi.

Presupposisjoner

I denne teksten er mye sagt implisitt, og proposisjoner fremstilles implisitt som sannheter det tas for gitt at leseren deler. Med andre ord inneholder teksten flere presupposisjoner. Å presupponere noe innebærer å fremsette mening som noe gitt, og noe som ikke kan diskuteres (Machin & Mayr, 2012, s. 153). Å fremstille mening implisitt er en viktig strategi som gjør tekstskaperen i stand til å overbevise uten å fremstille en bestemt ideologi eksplisitt (Machin & Mayr, 2012, s. 162). Presupposisjoner kan altså brukes for å skjule grunnleggende antakelser om samfunnet, noe som gjør det enklere å overbevise en mottaker om tiltak knyttet til disse antakelsene. Hvis for eksempel alle godtar at det finnes en egen norsk kultur, kan folk

bli mer overbevist om at det er noe som må beskyttes (jf. Machin & Mayr, 2012, s. 154). Teksten er preget av slike skjulte grunnleggende antakelser om samfunnet. Ved hjelp av presupposisjonene presenterer tekstskaperen sitt virkelighetsbilde og sine holdninger som noe gitt og udiskutabelt, og forutsetter at leseren deler disse. I det følgende vil vi se nærmere på hvilke holdninger og påstander tekstskaperen forutsetter at leseren deler, uten at dette blir framsatt eksplisitt.

Tekstskaperen tar flere grunnleggende premisser i samfunnet for gitt. For eksempel skriver hun «*Kanskje vi har misforstått friheten vår like mye som vi har misforstått kraften som ligger i likegyldighet*» (10). I denne ytringen presupponeres det at: 1. Vi har frihet. 2. Det går an å misforstå denne friheten. 3. Det ligger en kraft i likegyldighet. 4. Det går an å misforstå kraften i likegyldighet. Vi ser at i denne ytringen tar tekstskaperen for gitt at det er mulig å misforstå friheten vår, og at det ligger en kraft i likegyldighet. Dette blir ikke sagt eksplisitt, men ligger skjult i ytringen. Påstandene blir verken forklart eller utdypet. Tekstskaperen tar med andre ord for gitt at leseren deler disse holdningene, og presenterer dem som udiskutable sannheter. Når vi avdekker presupposisjonene ser vi likevel at disse kan diskuteres. Har vi frihet? Hva slags frihet er det snakk om? Ligger det en kraft i likegyldighet? Hva er i så fall denne kraften? Når presupposisjonene avdekkes ser vi at de grunnleggende antakelsene er nokså vage, og det tas for gitt at leseren forstår hva hun mener. Likegyldighet er en mental tilstand, men tekstskaperen fremstiller denne tilstanden som om den har en kraft. Vi kan tolke det som at hun antyder at hvis man ikke foretar seg noe, skjer det heller ingenting. Likegyldighet har altså en kraft fordi det fører til at det ikke skjer noe, og dette er noe tekstskaperen anser som positivt. Denne positive vurderingen av likegyldighet står i kontrast til grunnleggende verdier i den norske kulturen. I Norge er engasjement, demokrati og ytringsfrihet grunnleggende verdier med høy status. Alle oppfordres til å bruke stemmeretten sin, og engasjement er vurdert som en positiv egenskap, mens likegyldighet er vurdert som en negativ egenskap. Presupposisjonene avdekker altså at tekstskaperen snur opp ned på dette virkelighetsbilde og fremstiller likegyldighet som noe med positiv verdi.

Det samme ser vi i følgende ytring: «*Dette med å prøve å få alle engasjerte – ikke la noen leve i lykkelig ignoranse – er ikke det noe av det mest grusomme en kan gjøre?*» (12). I denne ytringen er også grunnleggende samfunnsperspektiver tatt for gitt. Det presupponeres at: 1. Det er noen som ikke er engasjerte. 2. Noen prøver å få alle engasjerte. 3. Engasjement er en positiv verdi i samfunnet vårt. 4. Noen lever i lykkelig ignoranse. Vi ser at tekstskaperen tar for gitt at det er noen som prøver å få alle engasjerte, og at det er noen som ikke er engasjerte. Her presupponerer hun også at engasjement er en positiv verdi for samfunnet,

ettersom noen prøver å få alle engasjerte. Dette er i tråd med, og gjenkjennelig i, den norske kulturen. Tekstskaperen snur imidlertid dette virkelighetsbilde på hodet, når hun videre spør: «*Er ikke dette noe av det mest grusomme en kan gjøre?*» (12). Her presupponerer hun at engasjement er negativt, og at det å prøve å få alle engasjerte er negativt. Altså fremstiller hun engasjement som en negativ verdi for samfunnet. Ved å analysere presupposisjonene ser vi at tekstskaperen fremstiller påstander om samfunnet uten å forklare eller utdype dem, og at det egentlig er premisser som kan diskuteres. Er engasjement en negativ verdi i samfunnet vårt? De fleste som er en del av den norske kulturen ville svart nei på dette spørsmålet. Engasjement er en byggestein i demokratiet vårt, og noe som anses som positivt. Ved å presentere engasjement som en negativ verdi, snur tekstskaperen opp ned på det virkelighetsbildet som er rådende for den norske kulturen, og rokker ved våre grunnleggende samfunnsperspektiver.

Ved å avdekke presupposisjonene ser vi at tekstskaperen legger flere premisser for tekstens argumentasjon, og at disse premissene fremstilles implisitt uten forklaringer. Som nevnt retter teksten i sin helhet et kritisk blikk på engasjement, og fremhever de uengasjerte som en verdi for samfunnet. Tekstskaperen presupponerer et virkelighetsbilde hvor grunnleggende verdier i den norske kulturen er snudd på hodet. Likegyldighet, som er ansett som en negativ verdi i et demokratisk Norge, tillegges en udefinert kraft i denne teksten. På samme måte er engasjement, som er ansett som en positiv verdi i et demokratisk Norge, ansett som en negativ verdi i denne teksten. Tekstskaperen presenterer med andre ord et virkelighetsbilde som bryter med forventninger knyttet til en norsk kulturkontekst, og utfordrer grunnleggende premisser i samfunnet. Dette virkelighetsbildet blir ikke diskutert, forklart eller utdypet, men blir presentert som gitt og udiskutabelt. Når grunnleggende premisser blir presupponert slik de blir her, kan det føre til at leseren godtar dem ukritisk. Ved å avdekke presupposisjonene ser vi likevel at det virkelighetsbilde som presenteres kan diskuteres, og kan være i strid med leserens egne holdninger og oppfatninger som følge av en norsk kulturkontekst.

Kategorisering

I teksten dannes det en tydelig kontrast mellom hva tekstskaperen anser som positivt engasjement og negativt engasjement. På samme måte som det dannes en kontrast om fenomenet engasjement, dannes det også en kontrast mellom to grupper engasjerte mennesker: en som vurderes negativt og en som vurderes positivt. Ved å gjøre en kategorisering av disse gruppene synliggjøres den underliggende kontrasten i teksten, en

kontrast mellom det tekstskaperen anser som positivt engasjement og negativt engasjement. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan disse gruppene kategoriseres, hvilke ordvalg og verdiladninger som brukes, og hvordan tekstskaperen presenterer et virkelighetsbilde hvor en gruppe mennesker er ansvarlige for det som defineres som negative konsekvenser i samfunnet vårt. Ved å gjøre presupposisjonene eksplisitte, og kategoriseringen synlig, ser vi også at teksten bærer preg av å ha en underliggende politisk ideologi.

I teksten kategoriseres engasjerte mennesker i to grupper: de trangsynte, arge og usjarmerende og de yndige, reflekterende og helgarderende. I store deler av teksten adresserer tekstskaperen «de trangsynte, arge og usjarmerende» med betegnelsene «de» og «folk», og «de yndige, reflekterende og helgarderende» blir inkludert i et felles «vi». Hvis vi trekker ut de to kategoriene fra teksten, og de karaktertrekkene som følger dem, ser vi et tydelig motsetningsforhold i teksten.

«De trangsynte, arge og usjarmerende»	«De yndige, reflekterende og helgarderende»
Er ikke interessert i forskjellen på ytringsfrihet og ytringsansvar	Prøver å forklare forskjellen på ytringsfrihet og ytringsansvar
De som skriver i kommentarfelter til nettaviser	De som vil slippe kommentarfelter til nettaviser
De som skapte debatter om reservasjonsrett, om å ta bort sexkjøpsloven, kRLE i skolen og amerikanisering av jordbruket	De som vil slippe debatter om reservasjonsrett, om å ta bort sexkjøpsloven, kRLE i skolen og amerikanisering av jordbruket
Implisitt de som skapte Melodi Grand Prix	De som må tvinge seg gjennom Melodi Grand Prix
Ikke vet hvem Wergeland er	Vet hvem Wergeland er (indirekte)
Har følgende politiske meninger: høye bensinpriser vil være vår undergang, snikende antinordmenn lusker rundt oss og vil fjerne korset i det norske flagget, Jens Stoltenberg er en skitten kommunist.	Har ikke følgende politiske meninger: høye bensinpriser vil være vår undergang, snikende antinordmenn lusker rundt oss og vil fjerne korset i det norske flagget, Jens Stoltenberg er en skitten kommunist.

Tabell 12: Karaktertrekk som viser kategorisering av to grupper engasjerte mennesker.

Denne kategoriseringen synliggjør den underliggende kontrasten i teksten, og synliggjør også tekstskaperens verdisyn. Karaktertrekkene er ikke nødvendigvis framsatt eksplisitt i teksten, men er presentert implisitt. Tekstskaperen skriver for eksempel: «*Hadde folk latt være å*

engasjere seg hadde vi for eksempel sluppet å ha kommentarfeltene til nettaviser» (17). I sammenheng med teksten i sin helhet forstår vi at betegnelsen «folk» refererer til «de trangsynte, arge og usjarmerende», og at det er disse som skriver i kommentarfeltene. Bruken av det negativt ladde verbet «slippe» indikerer at kommentarfelter er noe negativt. «De trangsynte, arge og usjarmerende» stilles med andre ord ansvarlige for at vi har kommentarfelter i nettaviser, og dette fremstilles som noe negativt vi-et gjerne skulle vært foruten.

Kategoriseringen viser også at «de trangsynte, arge og usjarmerende» blir bedømt negativt med referanse i et sett sosiale normer knyttet til den norske kulturkonteksten. Tekstskaperen skriver for eksempel: «*Selvfølgelig kan vi prøve å forklare forskjellen på ytringsfrihet og ytringsansvar, men det er de nok ikke så interesserte i*» (20). Ytringsfrihet og ytringsansvar er verdiladde ord, som refererer til et viktig demokratisk prinsipp i vår kultur. Ved å presentere «vi» som noen som forsøker å forklare forskjellen på ytringsfrihet og ytringsansvar, og som dermed har tatt stilling til dette demokratiske prinsippet, bedømmes vi-ets atferd som noe positivt. På samme måte bedømmes de-ets atferd som noe negativt, ved at de ikke vil ta stilling til dette prinsippet. Tekstskaperen skaper altså en tydelig kontrast, hvor «vi» vurderes positivt, og «de» vurderes negativt. Hvis vi ser nærmere på ordvalg knyttet til «vi» og «de» blir denne kontrasten enda tydeligere:

	De	Vi
Adjektiv	Arge, usjarmerende, trangsynte, ufyselige,	Yndige, reflekterende, helgarderende
Substantiv	Folk, kjernen av det norske folk, medmennesker, menneskene, Nord-Korea, anti-feminist, en som skylder på skjebnen når forferdelige ting skjer.	Man, oljenasjonen, verdens mest likestilte land, forkjempere for fred og demokrati i hele verden, kvinneforkjemper, menneskerettighetsaktivister, Emmeline Pankhurst, Florence Nightingale, Arnulf Øverland, Henrik Wergeland.
Positivt/negativt ladde verb	Slenger, hamrer entusiastisk	Prøver å forklare, prøver å vekke, ønsker

Tabell 13: Ordvalg som viser kategorisering av to grupper engasjerte mennesker

Tekstskaperen markerer tydelig en negativ holdning til «de», og en positiv holdning til «vi» gjennom adjektiver. Tekstskaperen skaper også en kontrast mellom fenomener som hun tillegger positiv og negativ verdi. Substantiv som «Anti-feminist», «en som skylder på skjebnen når forferdelige ting skjer» og «Nord-Korea» er fenomener som knyttes til de som bruker engasjement til noe negativt, altså «de arge, usjarmerende og trangsynte». Samtidig knyttes fenomener hun tillegger positiv verdi til vi-et. Vi-et blir omtalt som «forkjempere for fred og demokrati i hele verden» og tekstskaperen trekker frem fenomener som «kvinneforkjemper», «menneskerettighetsaktivister» og refererer til kjente historiske personer med kulturell verdi, som for eksempel Arnulf Øverland.

Kontrasten blir ytterligere synlig hvis vi ser på positivt og negativt ladde verb knyttet til vi-et og de-et. Vi-et er omtalt som noen som «prøver å forklare», «prøver å vekke» og «ønsker». Dette er alle positivt ladde verb, som også gir assosiasjoner til en høflig og forsiktig fremtoning. Bruken av verbet «prøve» bidrar til å dempe handlingene ytterligere, og vi-et presenteres som et ydmykt vi. I motsetning brukes negativt ladde verb som «slenger» og «hamrer» om de-et. Dette er verb som konnoterer brutalitet og voldsomhet. De-et presenteres derfor med en mer aggressiv fremtoning, og står i kontrast til et ydmykt «vi». Det skapes altså en tydelig kontrast mellom to grupper engasjerte mennesker, hvor den ene gruppen, både gjennom ordvalg og med referanse til en norsk kulturkontekst, bedømmes negativt, og den andre gruppen bedømmes positivt. Kategoriseringen viser også at den ene gruppen gjøres ansvarlig for det tekstskaperen definerer som negative hendelser i samfunnet vårt.

Selv om det manes frem et tydelig kontrastert forhold mellom «de» og «vi», får vi ikke vite nøyaktig hvem som er «de» eller «vi». Et sted i teksten oppfordres vi-et til å få *politikerne* mer uengasjerte: «*Bare tenk, hadde vi oppfordra politikerne i Norge til å la være å engasjere seg (...)*» (24). Her ser vi altså at politikere i Norge blir presentert som en mer presisert undergruppe av de negativt engasjerte. Politikerne blir ikke presenterte som personlige individer, men blir avbildet ut fra til hva de gjør, altså som en rolle. Selv om tekstskaperen ikke personaliserer politikerne, og unngår navngiving, kan vi ane konturene av en politisk ideologi i teksten. Denne ideologien er preget av kontrast mellom venstre - og høyresiden i politikken, og tekstskaperen plasserer «de» på høyresiden, og seg selv inkludert i et felles «vi» på venstresiden.

For eksempel skriver tekstskaperen at hvis vi hadde oppfordret politikerne i Norge til å la være å engasjere seg, «*(...) hadde vi sluppet debatten om reservasjonsrett, om å ta bort sexkjøpsloven, om kRLE i skolen og amerikanisering av jordbruket*» (24). Disse debattene

refererer til sentrale politiske saker, som var viktige ved dannelsen av en blå-blå regjering i 2013. I ytringen presupponeres det at de nevnte debattene er negative, og at «vi» vil slippe disse debattene. Tekstskaperen evaluerer med andre ord disse debattene negativt. Dette gir en indikator på tekstskaperens eget politiske ståsted, og det kan synes som at tekstskaperen verken er for reservasjonsrett, å ta bort sexkjøpsloven, kRLE i skolen eller amerikanisering av jordbruket. Hvis tekstskaperen var av motsatt oppfatning ville kanskje ikke dette vært debatter «vi» helst skulle sluppet. Det kan derfor synes som at tekstskaperen plasserer «vi» på venstresiden av de to politiske motsetningene, og at hun plasserer «de» på høyresiden.

Tekstskaperen presenterer også et hypotetisk utsagn fra «de» når hun skriver: (...), og sagt: *«La meg derfor prate videre om hvordan de høye bensinprisene vil være vår undergang, eller at de snikende anti-nordmennene som lusker rundt oss snart vil fjerne korset i det norske flagget, og muligens litt om at Jens Stoltenberg er en skitten kommunist»* (21). Igjen presenterer tekstskaperen politiske meninger. Denne gangen tillegger hun «de» disse meningene gjennom et hypotetisk utsagn. I presentasjonen av disse utsagnene bruker tekstskaperen flere verdiladninger. Blant annet skriver hun «snikende anti-nordmenn». «Snikende» er et verdiladd ord som refererer til noe samfunnet vårt vurderer som negativt. De som sniker er i denne sammenheng «Anti-nordmenn», som også et verdiladd ord. «Anti» innebærer at noen er en motstander av noe, og satt i sammenheng med «nordmenn» innebærer dette noen som er imot nordmenn. Vi kan tolke dette som om tekstskaperen sikter til andre folkegrupper som truer norske verdier, ettersom hun presiserer at de *«snart vil fjerne korset i det norske flagget»* (21). Dette gir konnotasjoner, og kan tolkes som en referanse til, debatten om statskirken og kristendommens plass i Norge, innvandringsdebatten og valgkampen som pågikk i 2013. Jens Stoltenberg blir også omtalt som en skitten kommunist, noe som gir uttrykk for en negativ evaluering av Arbeiderpartiet. Disse utsagnene representerer språkbruk og retorikk vi kan gjenkjenne fra en høyrerettet politikk. Blant annet var Fremskrittspartiets kjernesaker ved valget i 2013 å få ned bensinprisene, en strengere innvandringspolitikk og å senke skatter og avgifter. Selv om tekstskaperen ikke eksplisitt navngir hvem «de» er, kan vi derfor ane konturene av en politisk ideologi. Tekstskaperen tilskriver en blå-blå regjering og Fremskrittspartiet visse holdninger, evaluerer disse holdningene negativt og fremstiller de-et i teksten som noen som har disse holdningene. Ved å presentere de-et som noen som har visse politiske overbevisninger, og fremstille dem negativt, sier tekstskaperen også noe om sitt eget politiske ståsted. Teksten bærer preg av å være noe farget av en politisk overbevisning plassert på venstresiden av den politiske skalaen, og kontrasten mellom «vi» og «de» i teksten

gjenspeiler, og spiller på, en kontrast mellom de ytre fløyene i politikken, nemlig venstre og høyre.

5.2.2 HVORDAN HENVENDER ELEVEN SEG TIL EN LESER?

Teksten oppleves som ekspressiv, subjektiv og personlig, og tekstskaperen bruker flere strategier for å skape en nær relasjon med en leser, opprette en mellompersonlig kontakt, og åpne for dialog med leseren. Vi skal nå se nærmere på hvordan tekstskaperen realiserer indirekte og flertydige *språkhandlinger*, og hvordan dette bidrar til å skape en relasjon med leseren. Flere av språkhandlingene er ekspressiver, og tekstskaperen viser et følelsesmessig engasjement ved å uttrykke subjektive meninger. Vi har derfor gjort en analyse av *HOLDNING* (jf. *HOLDNING*) i teksten, og vil se nærmere på *AFFEKT*, *BEDØMMELSER* og *PÅSKJØNNELSER*, og hvordan tekstskaperens uttrykk for følelser og vurderinger både styrker hennes egen troverdighet, og skaper en nær relasjon til leseren.

Vi opplever at tekstskaperen tar hensyn til, og inviterer leseren til dialog. Vi skal derfor se nærmere på hvordan hun bruker *modalitet* som en ressurs i en dialogisk samtale, og hvordan hun gjennom bruken av modalitet posisjonerer seg som en ydmyk person. Tidligere har vi pekt på tekstens implisitte karakter. Dette ser vi også i hvordan tekstskaperen tar ulike bakgrunnskunnskap for gitt, og på den måten styrker sin egen troverdighet, posisjonerer seg som kunnskapsrik, og skaper en nær relasjon til leseren. Avslutningsvis i dette delkapittelet skal vi derfor se nærmere på hvordan hun skaper en viss *gjensidighet* ved å ta ulike bakgrunnskunnskap for gitt.

Språkhandlinger

Språkhandlingskategori		Forekomst
Konstativ	Fremtidspåstand	4
	Ordinære	36
Direktiv		9
Kvalifisering		2
Ekspressiv		4

Tabell 14: Enkeltspråkhandlinger i «Ode til de uengasjerte»

Analysen av språkhandlinger viser at teksten domineres av konstativer, men inneholder også en rekke direktiver. Vi vil trekke frem to interessante trekk ved språkhandlingene i teksten. For det første er direktivene preget av å være indirekte språkhandlinger, altså at en språkhandling realiseres implisitt bak en annen eksplisitt språkhandling (Searle, 1975, s. 60). For det andre oppleves flere av konstativene som flerfunksjonelle, og oppfyller flere språkhandlinger på en gang.

Flere av direktivene i teksten er realisert indirekte, altså skjult bak andre språkhandlinger. De indirekte direktivene er interessante ettersom de vitner om en avansert kommunikasjonsstrategi, og understreker tekstens implisitte og komplekse karakter. Direktivene blir skjult bak den mindre truende språkhandlingen konstativ, og virker på den måten mindre ansiktstruende (jf. Svennevig, 2009, s. 127). Tekstskaperen skriver blant annet: «*Kanskje vårt eneste håp ligger i å bli så uengasjerte at vi rett og slett ikke gidder*» (27). Denne ytringen inneholder konstaterende trekk. Tekstskaperen påstår at noe er vårt eneste håp. Språkhandlinger må imidlertid alltid tolkes ut fra kontekstuelle forhold, og hvordan de opptrer i et forløp (Svennevig, 2009, s. 87). Bakgrunnen for vår tolkning av ytringen som et indirekte direktiv er i teksten som helhet. Hele teksten er i stor grad en anmodning til tekstens «du» om å stille seg mer kritisk til ytringsfrihet og engasjement, og vi opplever at et viktig formål med teksten er å overbevise folk om ikke å bli engasjerte. Teksten er med andre ord argumenterende, og i lys av teksten som helhet tolker vi derfor denne ytringen som et indirekte direktiv, hvor tekstskaperen oppfordrer leseren til å bli uengasjert. Det samme ser vi i følgende ytringer: «*Hadde folk latt være å engasjere seg hadde vi for eksempel sluppet å ha kommentarfeltene til nettaviser*» (17), «*Bare tenk, hadde vi oppfordra politikerne i Norge til å la være å engasjere seg hadde vi sluppet debatten om reservasjonsrett, om å ta bort sexkjøpsloven, om kRLE i skolen og amerikanisering av jordbruket*» (24). Igjen ser vi at ytringene har klare konstaterende trekk. Tekstskaperen kommer med antakelser om fremtiden, og ytringene kunne vært tolket som konstativer. I lys av resten av teksten, som en argumenterende tekst, tolker vi likevel disse ytringene som direktiver. Tekstskaperen presenterer grunner til at vi ikke bør engasjere oss, og dette kan tolkes som indirekte oppfordringer. Ved å presentere direktivene indirekte på denne måten, unngår tekstskaperen å virke ansiktstruende (jf. Svennevig, 2009, s. 127). Direktivene blir skjult bak den mindre truende språkhandlingen konstativ, og tekstskaperen fremstår som en ydmyk person når hun ikke kommer med direkte formaninger.

Teksten domineres av konstativer. I første avsnitt konstaterer tekstskaperen at hun er engasjert, deretter påstår hun at «vi» ønsker å engasjere «folk» i 200-årsjubileet til

grunnloven. Videre påstår hun om at vi har misforstått friheten vår (10), påstår at «folk er ikke greie å ha med å gjøre» (13) og forklarer hvordan verden hadde vært om vi ikke hadde engasjert oss (17-27). Hun informerer om hvordan «de unge» i dag bryr seg mindre enn folk før i tiden (29), men påstår også at engasjement har gjort noe godt for oss (36-41). Flertallet av konstativer i teksten kan tyde på at tekstskaperen ytrer seg for å informere, og for å gjøre det meningsinnholdet som ytres felles med leseren.

Flere av konstativene fremstår som flerfunksjonelle, og oppfyller flere språkhandlinger på en gang (jf. Skovholt & Veum, 2014, s. 85). Mange av dem inneholder et framtidsperspektiv, noe som gjør det vanskelig å entydig kvalifisere dem som konstativer. Marti (2013) kaller slike ytringer framtidspåstander. Hun eksemplifiserer med ytringer av lignende karakter: «Hvis alle hadde gjort det, så kunne vi hjulpet flere barn ut av fattigdom» (jf. Marti, 2013, s. 24). Fremtidspåstandene inneholder antakelser om hva som vil skje frem i tid. Selv om ytringene har klare konstaterende trekk, er det vanskelig å etterprøve sannhetsgehalten i dem (Marti, 2013, s. 24). I denne teksten finner vi flere framtidspåstander, og tekstskaperen kommer med antakelser om hva som vil skje frem i tid. Blant annet skriver hun: «Tanker om frihet og rettferdighet hadde kanskje ikke stått oss like nært som nasjon hadde vi ikke hatt Arnulf Øverland og Henrik Wergeland» (38), «Om vi ikke hadde hatt Emmeline Pankhurst og Florence Nightingale hadde jenter neppe vært på så god vei mot likestilling som vi er i dag » (37) og «Hadde folk latt være å engasjere seg hadde vi for eksempel sluppet å ha kommentarfelter i nettaviser» (17). Disse setningene har klare konstaterende trekk, men inneholder et perspektiv om hva som vil skje i fremtiden. Slike setninger har vi derfor, med støtte i Marti (2013), tolket som en undertype av konstativer, nemlig framtidspåstander.

Konstativene er også flerfunksjonelle på den måten at de også har en ekspressiv funksjon. Mange av konstativene er skrevet i en stil som gjør at de fremstår som ekspressive. Dette henger sammen med at tekstskaperen i stor grad uttrykker meninger, og flere av konstativene er subjektive påstander og meningsytringer. De subjektive påstandene inneholder flere evaluerende og vurderende adjektiver og forsterkende adverb. For eksempel skriver tekstskaperen: «Men denne ymse teksten er her for å minne deg på at engasjement også har gitt oss enormt mye møkk» (42). Ytringen kan klassifiseres som språkhandlingen konstativ, ettersom tekstskaperen påstår eller informerer om et saksforhold. Samtidig har den et ekspressivt preg. Adverbet «enormt» fungerer som et forsterkende adverb, og tekstskaperen trer frem med et følelsesmessig engasjement.

De subjektive elementene og språklige utbroderingene bidrar til en språklig stil som er preget av et subjektivt opplevels- og vurderingsspråk. Dette språket signaliserer et følelsesmessig engasjement hos tekstskaperen, og bidrar til å skape en nærere relasjon til leser. Hele teksten er i stor grad preget av dette språket. I det følgende vil vi derfor gå dypere inn i tekstskaperens subjektive vurderinger, og analysere hvordan hun uttrykker HOLDNING.

HOLDNING

Teksten har en eksplisitt personlig vinkling, og oppleves som subjektiv, personlig og ekspressiv. Med andre ord uttrykker tekstskaperen i stor grad HOLDNING. Appraisal theory tar for seg evaluerende ressurser, og denne teorien kan brukes til å identifisere hvilke lingvistiske ressurser en tekstskaper benytter seg av for å uttrykke, forhandle om og naturliggjøre mellommenneskelige og ideologiske posisjoner (White, 2001d). Vi opplever teksten som svært evaluerende, og at tekstskaperen viser et stort følelsesmessig engasjement. En analyse av HOLDNING vil gi oss et nærmere innblikk i disse følelsene. Den vil kunne si noe om hvordan tekstskaperen presenterer et virkelighetsbilde, og også hvordan hun skaper en relasjon til en leser.

At teksten oppleves som personlig, henger i stor grad sammen med et høyt uttrykk for AFFEKT. Teksten inneholder hele 19 eksempler på AFFEKT, og denne er knyttet til tekstens «jeg» eller til et «vi» hvor jeg-et er inkludert. Det er altså tekstens «jeg» som hovedsakelig uttrykker følelser. Flere av følelsene er uttrykt eksplisitt. For eksempel skriver tekstskaperen: «Jeg priser meg lykkelig over friheten jeg er født inn i, likevel synes jeg den også kan være så innmari slitsom» (4), «Det er jo først nå det er blitt gøy å være våken, i verdens mest likestilte land (...)» (8). Ytringene viser hvordan tekstskaperen viser AFFEKT i teksten. Hun uttrykker glede, og følelsen er realisert eksplisitt og konkret, slik vi kan se i første ytring, hvor tekstskaperen skriver «jeg priser meg lykkelig (...)» (4). Ved å vise følelser på denne måten trer tekstskaperen fram som en tekstskaper med et tydelig personlig engasjement i teksten. Hun posisjonerer jeg-et ved å henvise til egne følelser, og fremstår på denne måten som reflekterende. Ved å henvise til følelser viser hun også at hun ønsker å etablere en mellompersonlig kontakt med en leser, og inviterer leseren til å komme med sin vurdering. Det følelsesmessige engasjementet, og personlige preget, åpner derfor for flerstemmighet, og kan ses på som en nærhetsstrategi og en invitasjon til dialog (White, 2001a, s. 5).

Teksten inneholder svært mange BEDØMMELSER, eller vurderinger av personers karakter og oppførsel (White, 2001c). Disse er knyttet til «vi» og til «de», som vi viste under kapittel 5.2.1 «Kategorisering», men de er også knyttet til tekstskaperen selv, til du-et i

teksten, til «de uengasjerte» og til aktører som ikke blir eksplisitt nevnt. Det er tekstskaperen selv som stort sett er kilde til disse bedømmelsene, og teksten bærer med andre ord preg av at tekstskaperen vurderer andre personer. Tidligere har vi pekt på hvordan det kategoriseres to grupper engasjerte mennesker (jf. Kategorisering), hvor den ene kategorien fremstilles negativt og den andre positivt. Dette ser vi også tydelig i en analyse av BEDØMMELSE, og tekstskaperen kommer med negative vurderinger av «de», og positive vurderinger av «vi». For eksempel skriver hun: «*Blod og brann, hatets og ondskapens glød, alt vondt her i verden har skjedd fordi folk har brydd seg nok til å handle*» (26). Her vurderer hun «folk» sin oppførsel og karakter negativt, fordi den har ført til negative konsekvenser. «Folk» og «de» er betegnelser som begge refererer til den gruppen mennesker tekstskaperen anser som de negativt engasjerte. Med andre ord inneholder setningen en BEDØMMELSE av de negative engasjerte sin anstendighet og moral. På den andre siden BEDØMMER hun vi-et positivt. Blant annet skriver hun: «*At vi nok en gang har dratt opp gamle høvdinger som Øverland og roper til hverandre at selvfølgelig skal vi ikke sove, selvfølgelig skal vi ikke tåle urett!*» (7). I eksempelet blir vi-et vurdert positivt. Vi-et blir implisitt vurdert som et folk med god moral og etikk i lys av den intertekstuelle referansen til Øverlands dikt, «Du må ikke sove». Den intertekstuelle referansen konnoterer mot, rettferdighet og ansvar. Vi-et tillegges disse verdiene, og tekstskaperen BEDØMMER med andre ord vi-ets karakter positivt. Ettersom vi tidligere har gitt en utfyllende analyse om motsetningsforholdet mellom de to gruppene engasjerte mennesker, vil vi i det følgende fokusere på hvordan tekstskaperen vurderer seg selv og du-et i teksten, og hvordan dette er med på å skape en mellompersonlig relasjon i teksten.

Tekstskaperen henvender seg eksplisitt til et «du» i teksten. Dette du-et blir vurdert positivt, både ved å være inkludert i et felles «vi», men også direkte. For eksempel skriver hun: «*Selvfølgelig, kan du si, har engasjement gjort noe godt for oss også*» (36). I denne ytringen legger tekstskaperen du-et en positiv AFFEKT knyttet til engasjement. Hun uttrykker at du-et mener at engasjement har gjort noe bra for oss, altså at fenomenet er positivt. Tekstskaperen tar også høyde for at du-et kan ha en annen mening, og anerkjenner denne meningen. Du-et posisjoneres med andre ord som en reflekterende leser. På denne måten BEDØMMES du-et på samme tid som ærlig, direkte og sannferdig, og tekstskaperen vurderer du-et positivt, knyttet til sanksjon, og da troverdighet. Det samme ser vi i følgende ytring: «*Og til du som nå sitter og tenker, det finnes da vel skikkelige folk iblant?*» (54). Her vurderes også du-et positivt, denne gangen knyttet til sanksjon, og da moral. Tekstskaperen sier implisitt at «du» har høye moralske tanker om mennesker generelt, og tar samtidig høyde

for tanker og følelser du-et kan ha fått ved å lese teksten. Tekstskaperen bygger inn motforestillinger du-et kan ha i teksten, anerkjenner disse og vurderer du-et positivt. De positive BEDØMMELSENE påkaller også AFFEKT rettet mot du-et, og tekstskaperen uttrykker følelser gjennom de positive vurderingene. På denne måten etablerer de positive vurderingene en nær relasjon til leseren.

Tekstskaperen BEDØMMER også egen person, og styrker sin egen troverdighet ved å rette et kritisk blikk på seg selv. Blant annet skriver hun: «*Det kan være det kommer som et sjokk, men tro meg mine ord, jeg er nemlig folk sjøl*» (14). I denne ytringen vurderer tekstskaperen seg selv negativt, og evalueringen er knyttet til sanksjon. I foregående ytring har tekstskaperen definert «folk» som noen som ikke er så «*greie å ha med å gjøre*» (7). I denne ytringen konstaterer hun at hun selv er folk, og gir på den måten en implisitt innrømmelse av at hun ikke er grei å ha med å gjøre hun heller. På denne måten vurderer hun sin egen karakter og anstendighet negativt, og retter et kritisk blikk mot seg selv. Gjennom kommentaradjunkten (jf. Maagerø, 2005, s. 148) «tro meg mine ord», forsikrer hun også leseren om at hun står inne for det hun påstår. Hun fremstår på denne måten som en selvsikker person og forsterker innholdet i ytringen, altså kritikken av det å være folk. Ved å rette et kritisk blikk mot seg selv, fremstiller hun seg som en mer ydmyk og ærlig tekstskaper, og etablerer en mellompersonlig kontakt med leseren ved å eksponere seg selv. Denne eksponeringen og ærligheten styrker hennes troverdighet og etos.

Tekstskaperens PÅSKJØNNELSER, altså vurderinger av ting og fenomener, er todelt. Teksten inneholder en stemme som anklager engasjement, og en som forsvarer engasjement. Teksten i sin helhet retter i stor grad et kritisk blikk på engasjement, og tekstskaperen presenterer flere negative PÅSKJØNNELSER av engasjement. For eksempel skriver hun: «*Men denne ymse teksten er her for å minne deg på at engasjement også har gitt oss enormt mye møkk*» (42). Ytringen inneholder en tydelig negativ evaluering av engasjement, og tekstskaperen presenterer fenomenet som noe ubrukelig, verdiløst og dårlig. På samme måte som hun vurderer engasjement negativt, evaluerer hun det også positivt. For eksempel skriver hun: «*Engasjement er en av de mest fundamentale kreftene for å forbedre en nasjon*» (41). Her vurderer hun engasjement positivt, som noe fundamentalt, verdifullt eller fint. De positive og negative PÅSKJØNNELSENE av engasjement danner en hovedstruktur i teksten, parallelt med BEDØMMELSENE av positivt og negativt engasjerte mennesker. Med andre ord viser tekstskaperen både positive og negative sider ved fenomenet engasjement. Det at hun belyser temaet fra flere sider bidrar til å forsterke inntrykket av en argumenterende tekst, og vitner om at hun bygger inn motforestillinger leseren kan ha.

Flere av PÅSKJØNNELSENE oppleves som flertydige. Tekstskaperen ligger i grenseland mellom PÅSKJØNNELSER og BEDØMMELSER når hun kontrasterer forholdet mellom positivt og negativt engasjerte mennesker, og engasjement som fenomen. Flere av PÅSKJØNNELSENE kan tolkes som implisitte BEDØMMELSER. Dette kommer av bruken av nominalisering. Tekstskaperen skriver for eksempel «*Engasjement har gitt oss demokratiet, det har gitt oss fri presse og menneskerettighetene*» (39). I denne ytringen er det nominaliseringen «engasjement» som er aktøren, som har gitt «oss» noe positivt. På samme måte er det «engasjement» som har gitt oss noe negativt. Engasjement i seg selv kan likevel ikke gi oss noe, det er engasjerte mennesker som gir oss noe, og disse menneskelige aktørene blir ikke nevnt. Tekstskaperen unngår med andre ord å si eksplisitt hvilke mennesker som er ansvarlige for handlingene, selv om vi ved nærlesing kan avdekke konturene av en politisk ideologi, og en gruppe mennesker overbevist av denne ideologien (jf. Kategorisering). Ved å tilsløre de konkrete aktørene pakkes informasjonen inn, og detaljer blir redusert. Hvem som kritiseres eller hylles blir med andre ord implisitt, og det blir opp til leseren å «fylle ut» teksten. På denne måten unngår tekstskaperen direkte å støte lesere, og teksten og argumentasjonen bli lettere for mottakeren å akseptere.

Tekstens ekspressivitet, og de mange HOLDNINGENE, gir inntrykk av en personlig engasjert skriver. Tekstskaperen posisjonerer i stor grad jeg-et i henhold til egne følelser, og uttrykker BEDØMMELSER, AFFEKT og PÅSKJØNNELSER. BEDØMMELSENE er spesielt rettet mot et «de» og et «vi», men vi finner også vurderinger av «du» og «jeg». Ved å BEDØMME du-et positivt skaper tekstskaperen en symmetrisk og nær relasjon med leseren, samtidig styrker hun sin egen troverdighet ved å rette et kritisk blikk på seg selv gjennom en negativ vurdering. Tekstens PÅSKJØNNELSER er todelt, hvor hun både anklager og forsvarer fenomenet engasjement. Denne todelingen danner en hovedstruktur i teksten. PÅSKJØNNELSENE fremstår som flertydige, da de inneholder nominaliseringer, og kan tolkes som implisitte BEDØMMELSER av de to gruppene engasjerte mennesker. Ved å bruke nominaliseringer skjuler tekstskaperen aktørene, og argumentasjonen blir lettere for en leser å akseptere. Det følelsesmessige engasjementet, og personlige preget, som uttrykkes gjennom AFFEKT, BEDØMMELSER og PÅSKJØNNELSER åpner for flerstemmighet, og kan ses på som en invitasjon til dialog (jf. White, 2001a, s. 5).

Modalitet

De stedene tekstskaperen bruker modalitet, er modaliteten hovedsakelig knyttet til det referensielle innholdet i ytringene, heller enn til oppfordringer og løfter. Tekstskaperen bruker med andre ord hovedsakelig *epistemisk modalitet* heller enn *deontisk modalitet* (jf. Machin & Mayr, 2012, s. 187), og bruker modaliteten som en ressurs for å uttrykke lavere grad av sikkerhet knyttet til hvor mulige, sannsynlige eller sikre noen av påstandene hennes er. Dette er ikke så overraskende, ettersom teksten i stor grad er preget av konstateringer. Det er interessant å se nærmere på de stedene hun bruker epistemisk modalitet, ettersom denne bruken kan synes å ha to ulike funksjoner, og vitner om to ulike strategier.

For det første ser vi at tekstskaperen uttrykker middels og lav grad av sikkerhet i ytringer hvor det uttrykkes felles holdninger og tanker gjennom pronomenet «vi», altså i ytringer hvor hun generaliserer. Tekstskaperen skriver for eksempel: «**Kanskje** vi har misforstått friheten vår like mye som vi har misforstått kraften som ligger i likegyldighet» (10), «For om vi prøver å vekke nasjonen vår fra en kollektiv uengasjert søvn, **virker det som** om vi har glemt en av de mest grunnleggende reglene i samfunnet vårt: Folk er ikke greie å ha med å gjøre» (13) og «**Kanskje** vårt eneste håp ligger i å bli så uengasjerte at vi rett og slett ikke gidder» (27). Modalitetsmarkøren «kanskje» uttrykker lav grad av sikkerhet, og modalitetsmarkøren «virker det som» uttrykker middels grad av sikkerhet. Ved å bruke modalitet i disse ytringene virker tekstskaperen mindre autoritativ og direkte når hun kommer med påstander og antakelser som er knyttet til vi-et. Den tradisjonelle forståelsen av modalitet er knyttet til sannhetsverdi, og bruken av modalitet ses på som en indikator på at avsenderen uttrykker usikkerhet om det referensielle innholdet, eller ikke ønsker å ta ansvaret for ytringen (Raddum & Veum, 2006, s. 146-147). Men modalitet er også en ressurs som kan åpne for flerstemmighet, og bruken vil kunne signalisere at avsenderstemmen er villig til å forhandle med alternative syn og oppfatninger (Raddum & Veum, 2006, s. 146-147). Det at tekstskaperen uttrykker usikkerhet i påstander som omhandler vi-ets tanker og holdninger kan vitne om en anerkjennelse av at mottaker kan ha alternative oppfatninger og meninger. På denne måten lar tekstskaperen alternative stemmer komme til uttrykk, og inviterer leseren til dialog. Bruken av modalitet i disse ytringene kan derfor tolkes som et strategisk valg i en dialogisk samtale.

Tekstskaperen bruker også modalitet på en annen måte, som kan vitne om en annen strategi. Det er når hun kommer med påstander om hypotetisk atferd, og påstander om hvordan fremtiden kunne vært. Tekstskaperen skriver for eksempel: «(...) I en sånn situasjon, om de hadde visst hvem Wergeland var, ville de **nok** nevnt hvordan naturen hater all tvang,

og sagt: (...)og **muligens** litt om at Jens Stoltenberg er en skitten kommunist» (21) og «Om vi ikke hadde hatt Emmeline Pankhurst og Florence Nightingale hadde jenter **neppe** vært på så god vei mot likestilling som vi er i dag» (37). Ved å bruke modalitetsmarkørene «muligens» og «neppe» uttrykker tekstskaperen lav og middels grad av sikkerhet. Her kan det likevel synes som om hovedfunksjonen til modalitetsbruken er knyttet til sannhetsverdien, og ytringen vitner om en avsender som ikke stiller seg entydig bak det referensielle innholdet. Ytringene inneholder påstander om hypotetisk atferd, og påstander om fremtiden, og det er derfor ikke overraskende at tekstskaperen uttrykker usikkerhet knyttet til sannhetsverdien i disse påstandene, ettersom hun ikke kan vite med sikkerhet hva noen hadde gjort, eller hva som kunne skjedd.

En analyse av modalitetsbruken viser altså at de stedene tekstskaperen uttrykker en usikker holdning uttrykker hun usikkerhet knyttet til hvor sannsynlige, mulige eller sikre påstandene er, og bruker lav og middels grad av epistemisk modalitet. Denne bruken av modalitet kan synes å vise to ulike strategier: 1. Hun uttrykker middels og lav grad av sikkerhet når hun kommer med påstander om tanker og holdninger knyttet til et felles «vi», noe som kan signalisere en anerkjennelse av alternative oppfatninger. Modalitetsbruken i disse tilfellene har et flerstemmig potensial, og inviterer leseren til dialog. 2. Hun uttrykker middels og lav grad av sikkerhet i forbindelse med ytringer som påstår noe om hypotetisk atferd og om fremtiden, og her signaliserer hun heller usikkerhet om ytringens sannhetsverdi. Ved å uttrykke seg med lavere grad av sikkerhet i disse tilfellene fremstiller hun seg som en mer ydmyk tekstskaper enn i resten av teksten.

Gjensidig bakgrunnskunnskap

I den aktuelle teksten tar tekstskaperen en viss gjensidighet for gitt, ved å forutsette at leseren deler en gjensidig bakgrunnskunnskap med tekstskaperen. Dette kommer spesielt til syne gjennom de mange tekstreferentene som ikke introduseres, men presenteres som kjente, gjennom referanser til politiske konflikter som ikke blir forklart, og ved litterære tekster som refereres indirekte. Tekstskaperen tar for gitt at leseren deler en viss encyklopedisk bakgrunnskunnskap (jf. Svennevig, 2009, s. 58), altså at leseren deler tekstskaperens reservoar av historisk, litterær, politisk og kulturell kunnskap.

Tekstskaperen forutsetter en felles politisk og kulturell bakgrunnskunnskap. Et eksempel på dette ser vi når hun refererer til Tibets tidligere statsoverhode, Dalai Lama: «Bare helst ikke la Dalai Lama slippe inn i landet for å snakke om sistnevnte, det kommer til å bli så kinkig med tanke på Kina» (9). I dette utdraget tar tekstskaperen en rekke elementer for

gitt, og ytringen inneholder mye implisitt informasjon. For det første tar tekstskaperen for gitt at leseren vet hvem Dalai Lama er. Dalai Lama blir bare presentert, men ikke introdusert. Videre forutsettes det at man har kjennskap til den daværende politiske konflikten mellom Norge og Kina, og Dalai Lamas rolle i denne konflikten. Forut for denne ytringen skriver eleven: «*Det er jo først nå det har blitt gøy å være våken, i verdens mest likestilte land, selve oljenasjonen, forkjemperne for demokrati og fred i hele verden*» (8). Når tekstskaperen refererer til at Dalai Lama skal snakke om «sistnevnte», henviser hun trolig til at han skal snakke om fred. Hun fremstiller da motsetningen mellom Norge som et land som kjemper for fred, men som av politiske årsaker ikke vil la fredssymbolet Dalai Lama slippe inn i landet for å snakke om temaet. Med kjennskap til den kulturelle konteksten teksten er en del av, og den daværende politiske konflikten mellom Norge og Kina, kan derfor ytringen tolkes som en kritikk av Norge og et uttrykk for ironi. Ettersom denne ironien er sterkt knyttet til kulturkontekst, vil en leser som ikke deler samme kulturelle og politiske bakgrunnskunnskap muligens ikke tolke ytringen på en ironisk måte. Tekstskaperen forutsetter med andre ord at leseren deler denne bakgrunnskunnskapen, og kan lese ironien med en referanse i en spesifikk kulturell og politisk kontekst.

Videre tar tekstskaperen for gitt en gjensidig historisk og litterær kunnskap når hun refererer til flere norske litterære personer. Disse tekstreferentene presenteres i stor grad som kjent informasjon, og introduseres ikke. Tekstskaperen nevner blant den norske forfatteren Henrik Wergeland: «*I en sånn situasjon, om de hadde visst hvem Wergeland var, ville de nok nevnt hvordan naturen hater all tvang (...)*» (21). Her refereres det til Henrik Wergeland uten noen videre forklaring på hvem han er. Hun forutsetter at mottaker har kjennskap til Wergeland som forfatter, hans holdninger, og også hans dikt, da siste del av utdraget er en indirekte referanse til «For trykkefriheten». Den norske forfatteren Jens Bjørneboe blir også introdusert uten noen forklaring: «*Som Jens Bjørneboe en gang sa: Helvete er de andre*» (16). Også her tar tekstskaperen for gitt at vi kjenner til Bjørneboe som en litterær skikkelse. Den norske lyrikeren Arnulf Øverland refereres til tre ganger gjennom teksten. Første gangen omtaler tekstskaperen tekstreferenten som «*gamle høvdinger som Øverland*» (7). Vi ser her at tekstskaperen innfører referenten i ubestemt form med ordet «høvdinger», for så å omtale referenten med etternavnet «Øverland». Dette er det eneste stedet i teksten hvor tekstskaperen signaliserer at en tekstreferent til en viss grad er ukjent informasjon.

Tekstskaperen refererer også til Øverlands dikt, «Du må ikke sove» (1937), når hun skriver: «*At vi nok en gang har dratt opp gamle høvdinger som Øverland, og roper til hverandre at selvfølgelig skal vi ikke sove, selvfølgelig skal vi ikke tåle urett!*» (7). Siste del av

ytringen, hvor tekstskaperen skriver: «*Selvfølgelig skal vi ikke sove, selvfølgelig skal vi ikke tåle urett*» er en referanse til Øverlands dikt. Den intertekstuelle referansen er ikke direkte referert, men er bakt inn i ytringen. Tekstskaperen tar med andre ord for gitt at leseren innehar nok litterær kunnskap til å plukke opp ekkoet som klinger fra diktet «Du må ikke sove» (Øverland, 1937).

Tekstskaperen forutsetter altså i stor grad at leseren har felles politisk bakgrunnskunnskap (Dalai Lama), historisk bakgrunnskunnskap (Arnulf Øverland) og litterær bakgrunnskunnskap (Wergeland og Bjørneboe). Ved å ta denne encyklopediske bakgrunnskunnskapen (jf. Svennevig, 2009, s. 58) for gitt, skaper tekstskaperen en nær, og mer symmetrisk relasjon til leseren. Hun skaper fortrolighet og inneforståthet med leseren, og viser samtidig også selv litterære, kulturelle og politiske kunnskaper. På denne måten posisjonerer hun seg selv som kunnskapsrik, og styrker også sin egen troverdighet og sitt etos. Det medfører likevel en viss risiko å forvente denne gjensidigheten. Hvis leseren ikke deler den felles encyklopediske bakgrunnskunnskapen tekstskaperen tar for gitt, eller de felles holdningene og verdiene som teksten kommuniserer, kan det resultere i at leseren oppfatter teksten som uklar og upresis. Her blir det også viktig å se teksten i lys av eksamenskonteksten. Det kan tenkes at tekstskaperen har vært bevisst det faktum at det er en sensor med stor faglig innsikt som skal lese teksten, og at hun av den grunn forutsetter at leseren forstår referansene og deler den samme bakgrunnskunnskapen.

5.2.3 HVORDAN SKAPER ELEVEN SAMMENHENG?

I «Ode til de uengasjerte» benytter tekstskaperen seg av en rekke språklige ressurser som gjør at vi oppfatter teksten som sammenhengende og helhetlig. For det første har teksten en helhetlig overordnet struktur, med en tydelig innledning, hoveddel og avslutning. Ved å se teksten i lys av Tirkkonen-Condits (1985) «Problem-Løsning» -modell, ser vi også at teksten inneholder flere komponenter, nemlig problem og løsning, i tillegg til en situasjonskomponent, samt en evalueringskomponent. I det følgende skal vi derfor se nærmere på tekstens *overordnede struktur*, og hvordan de ulike komponentene bidrar til at teksten oppleves som en logisk og helhetlig sammenheng. «Ode til de uengasjerte» fremstår som tematisk sammenhengende. Videre skal vi derfor se nærmere på *referentkjeder og referentkoblinger*, og hvordan to sentrale referentkjeder i teksten skaper tematisk sammenheng, hvordan *setningskoblinger* bidrar til å understreke tekstens hovedpoeng, skape tematisk sammenheng og forsterker inntrykket av en argumenterende tekst, og hvordan

bruken av *anaforer* forsterker tekstens hovedpoeng, fører til en «innholdsmessig parallellisme» (jf. Claudi, 2010, s. 30-32) og tilfører teksten et rytmisk preg.

Overordnet struktur

Teksten har en helhetlig og overordnet struktur, med innledning (1-5), hoveddel (6-46) og avslutning (47-55). Med andre ord har teksten en typisk overordnet struktur, noe som bidrar til at teksten oppleves som logisk og helhetlig. I tillegg til den klassiske overordnede strukturen kan vi si at teksten er satt sammen av flere komponenter. Tirkkonen-Condit (1985) tilbyr en modell bestående av et komponentskjema, med fire ulike kategorier som beskriver hvilken funksjon tekstpartiene har for teksten som helhet. Dette komponentskjemaet består av to hovedkomponenter, nemlig problem og løsning, i tillegg til en situasjonskomponent samt en evalueringskomponent. Tirkkonen-Condit sin modell kan enkelt overføres til den aktuelle teksten. I det følgende vil vi vise hvordan teksten har en synlig og oversiktlig komposisjon og struktur, ved gå igjennom teksten i sin helhet og fremheve ulike tekstpartier i lys av de fire ulike komponentene modellen presenterer.

Tabellen under fremhever en minimal realisering av Tirkkonen-Condit sin modell. Vi skal nå gå nærmere inn i hver enkelt del av teksten for å synliggjøre hvordan de ulike komponentene realiseres i den aktuelle teksten.

SITUASJON	«Det er lite som har skapt mer problemer her i verden enn folks engasjement» (5).
PROBLEM	«Problemet er at ytringsfriheten ikke er forbeholdt de yndige, reflekterende og helgarderende. Den blir også flittig brukt av de trangsynte, arge og usjarmerende» (22,23). «Blod og brann, hatets og ondskapens glød, alt vondt her i verden har skjedd fordi folk har brydd seg nok til å handle» (26).
LØSNING	«Kanskje vårt eneste håp ligger i å bli så uengasjerte at vi rett og slett ikke gidder» (27).
EVALUERING	«Dere er med på å holde samfunnet litt mer stabilt, likegyldig. Dere gjør kanskje ikke verden til et bedre sted, men dere gjør den søren meg ikke noe verre» (51,52).

Tabell 15: Komponenter i «Ode til de uengasjerte»

I innledningen (1-5) presenterer tekstskaperen den aktuelle situasjonen. Hun starter med å beskrive seg selv og sin personlighet, og knytter dette opp mot temaet i teksten. Hun tar altså tidlig stilling til temaet i teksten. «*Det er lite som har skapt mer problemer her i verden enn folks engasjement*» (5). Dette er den siste setningen i innledningen, og vi ser at tekstskaperen allerede her har markert sin holdning til temaet. Sistnevnte setning kan ses på som en nøkkelsetning i teksten, og sammenfatter i stor grad situasjonskomponenten i teksten, altså bakgrunnen for problemet.

I hoveddelen (6-45) realiseres problemkomponenten. Her tar tekstskaperen tak i påstanden om at engasjement skaper problemer, og diskuterer dette nærmere. Hun underbygger påstanden med argumenter som at ytringsfriheten ikke bare er forbeholdt «*de yndige, reflekterende og helgarderende*» (22), men også «*de trangsynte, arge og usjarmerende*» (23). Videre ramser hun opp en rekke negative ting vi hadde unngått dersom mennesker ikke hadde engasjert seg. Debatten om reservasjonsrett, sexkjøpsloven, KRLE i skoen, amerikanisering av jordbruket, og negative kommentarfelt i nettaviser er eksempler på dette. Det er tydelig at tekstskaperen i denne delen foretar en negativ vurdering av bakgrunnen for problemet, nemlig den friheten vi er født inn i, og hvordan vi bruker engasjementet vårt.

Tekstskaperen fremhever ikke engasjement som noe som kun er negativt. Hun velger også å fremheve det åpenbart positive ved engasjement. Tekstskaperens tanker om hva som burde vært gjort for å løse problemet, eller unngå de negative ringvirkningene av engasjement, kommer til syne på ulike steder i teksten. Tekstskaperen understreker ved flere anledninger det hun mener er en god løsning på problemet, nemlig at ikke alle mennesker bør engasjere seg. Det er spesielt i ytringene 26-27 at problemet, og løsningen på problemet, eksplisitt blir nevnt: «*Blod og brann, hatets og ondskapens glød, alt vondt her i verden har skjedd fordi folk har brydd seg nok til å handle. Kanskje vårt eneste håp ligger i å bli så uengasjerte at vi rett og slett ikke gidder*» (26,27). Tekstskaperen påstår altså i dette utdraget at alt vondt som skjer i verden er et resultat av folks engasjement. Løsningen, og det hun beskriver som vårt eneste håp, er å være uengasjerte. Selv om tekstskaperen i dette utdraget fremstår bastant, tolker vi ikke at løsningen ligger i at alle skal slutte å engasjere seg, men heller at færre bør engasjere seg.

De to siste avsnittene danner evalueringskomponenten. Her henvender tekstskaperen seg til «*de uengasjerte, sofavelgerne, og de uinteresserte*» (47), og takker dem for jobben de gjør. Dette kan leses som en oppfordring til ikke å engasjere seg, og fremstår da også som en gjentakelse av løsningen på tekstens problem. Tekstskaperen vurderer så denne løsningen i form av setningene: «*Dere er med på å holde samfunnet litt mer stabilt, likegyldig. Dere gjør*

kanskje ikke verden til et bedre sted, men dere gjør den søren meg ikke noe verre» (51,52).

Med andre ord konkluderer hun med at uengasjerte mennesker bidrar til balanse og stabilitet i et samfunn. Hun vurderer altså sin egen løsning som positiv gjennom å vise til at uengasjerte mennesker skaper balanse og stabilitet.

Tekstskaperen henvender seg også til en mottaker som åpenbart ikke deler hennes mening, når hun helt avslutningsvis igjen viser til Øverlands dikt «Du må ikke sove», og skriver: «Og til du som nå sitter og tenker, det finnes da vel skikkelige folk iblant? Brusjan, du har ennu meget å lære» (54,55). Denne referansen skaper sammenheng ettersom den refererer til diktet tekstskaperen viser til i begynnelsen av teksten. Teksten får da en form for sirkelkomposisjon. Den har også en understrekende funksjon, ved at tekstskaperen gir uttrykk for at de som tenker at det finnes skikkelige folk har mye å lære, og antyder dermed at det ikke finnes skikkelige folk. Hun fremhever nok en gang tekstens overordnede poeng om at engasjement er negativt når det benyttes av mennesker som ikke vet å bruke det til det hun selv anser som positivt.

Referentkoblinger og referentkjeder

Teksten oppleves som tematisk sammenhengende, og med en tydelig «rød tråd». Denne «røde tråden» skapes både gjennom referentkoblinger og referentkjeder. En måte å skape tematisk sammenheng på er ved å gjenta innholdstunge ord, synonymer og ord som er i betydningsmessig slektskap med hverandre. Dette gjør at de større tekstdelene henger semantisk sammen. I «Ode til de uengasjerte» er ulike former for «engasjert» et likt innholdstungt ord. Denne strukturen resulterer i at leseren selv gis spillerom til å tolke eller lage større makrohandlinger (Iversen, Solem, & Otnes, 2007, s. 145).

Tekstskaperen gjentar altså et element i en setning ved flere anledninger. Vi finner ordet «engasjement» totalt 12 ganger i den aktuelle teksten. Denne referentkoblingen skaper en rød tråd i teksten. Her er et utdrag fra teksten som eksemplifiserer dette:

Det er lite som har skapt mer problemer her i verden enn folks **engasjement**. Ordet **engasjement** ringer så vakkert i øra og smaker så godt på tunga at det ikke er rart vi brukte det i enorme mengder under stortingsvalget i 2013, og at vi nå ønsker å **engasjere** folk i 200-årsjubileet til grunnloven. (5,6, våre uthevinger)

Vi kaller dette en repetisjon, da det er et sentralt ord som repeteres (jf. Maagerø, 2005, s. 182). Vi finner også synonymi, som er synonymer til denne referentkoblingen, samt hyponymi, som er ord eller setninger som forfatteren knytter til «engasjement». Disse referentkoblingene skaper koherens på den måten at teksten blir lettere å forstå for leseren, og tematisk

sammenheng fordi forfatteren understreker tekstens tema ved å gjenta et bestemt ord. Sammen danner de sentrale referentkjeder i teksten:

Engasjement
Rope høyest, Ytre seg, Meninger, Lyst til å si, debattene, engasjere, provosert
Kvinneforkjempere, likestilling, Menneskerettigheter, menneskerettsaktivist
Demokrati, frihet, fri presse
Rettferdighet
Våkne, bli vekket, vekke nasjonen, ikke sove, opplyst
Folks engasjement, engasjere, ytringsansvar
Arnjot Eggen, Arnulf Øverland, Henrik Wergeland, Emmeline Phankhurst, Florence Nightingale, Nord Korea, Melodi Grand Prix

Tabell 16: Referentkjeden «Engasjement» i «Ode til de uengasjerte»

Uengasjert
Likegyldighet, lykkelig ignoranse
Kollektiv uengasjert søvn, trykke på slumreknappen
Sofavelgere, uinteresserte, ikke så interessert i
La være å engasjere seg, ikke bry seg, latt være å engasjere seg, dere som ikke gidder

Tabell 17: Referentkjeden «Uengasjert» i «Ode til de uengasjerte»

Som man kan se i tabellene er de mest omfattende referentkjedene knyttet til tekstens tema. Selv om alle ordene viser tilbake til den samme referansen, er de svært varierte. Som eksemplifisert i tabellen ser vi at engasjement blant annet refereres til som det å rope høyest, eller det å ytre seg (se tabell 16). Flere ganger gjennom teksten referer tekstskaperen til det å engasjere seg som: *være våken* (8), *vekke nasjonen* (13), *eller at vi ikke må sove* (7). Referentkjeden inneholder også substantiver som *kvinneforkjemper* (44), *likestilling* (37), *menneskerettsaktivist* (44) og *menneskerettigheter* (39). Disse blir en del av referentkjeden fordi tekstskaperen introduserer disse ordene som resultater av engasjement. Det samme gjelder de historiske skikkelsene som introduseres, nemlig *Arnulf Øverland* (7,21,38), *Henrik Wergeland* (38), *Emmeline Phankhurst* og *Florence Nightinggale* (37). Disse personene

inkluderes i en gruppe med mennesker som har brukt engasjementet sitt til noe positivt. På denne måten blir også de historiske skikkelsene viktige for at teksten oppleves koherent, og bidrar til å skape en rød tråd.

Også den andre sentrale referentkjeden bidrar til å skape tematisk sammenheng. Her refererer tekstskaperen til de uengasjerte på flere forskjellige måter. Tekstskaperen viser blant annet til en type mennesker ved å bruke betegnelsen *sofavelgere* og *uinteresserte* (46). Flere steder i teksten ser vi også at hun tillegger de uengasjerte forskjellige karaktertrekk som også blir en del av referentkjeden. Eksempler på dette er at de lever i *lykkelig ignoranse* (12), at de er *uinteresserte* (47), *at de ikke gidder, eller bryr seg* (48) og at de trykker på *slumreknappen på telefonene sine* (33). Det at tekstskaperen gjennom hele teksten viser tilbake til disse referentene, skaper tematisk sammenheng i teksten.

Analysen av tekstens referentkoblinger og referentkjeder viser altså at tekstskaperen evner å skape en tydelig rød tråd i teksten, både gjennom referentkoblinger og referentkjeder. Vi ser eksempler på repetisjon av innholdstunge ord, synonymi og hyponymi. Noen referentkoblinger viser til tekstens overordnede tema i sin helhet, altså «engasjement», mens andre viser til delemner innenfor temaet.

Setningskoblinger

Teksten oppleves som en argumenterende tekst, og tekstskaperen skaper et årsak-virkningsbilde gjennom sin bruk av kausale og adversative koblinger. Dette årsak-virkningsbilde er med på å understreke tekstens hovedpoeng, samtidig som det skaper sammenheng. Teksten er også preget av motsetninger og kontraster, noe som bidrar til å nyansere tekstskaperens utsagn. Dette blir viktig for å etablere og opprettholde en nær relasjon mellom tekstskaper og leser. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan setningskoblingene bidrar til å skape dette årsaks-virkningsbilde.

Tekstskaperen skaper som nevnt et årsaks-virkningsbilde i den aktuelle teksten. Kausalkoblingene bidrar til å forsterke dette inntrykket da de uttrykker et årsaks/følge-eller betingelsesforhold (Maagerø, 2005, s. 189). Tabellen på neste side visualiserer de kausalkoblingene som kommer eksplisitt til syne i teksten:

Kausale koblinger	Forekomst
Fordi	3
At	3
For	3
Så	1

Tabell 18: Kausale koblinger i «Ode til de uengasjerte»

Et eksempel på en eksplisitt kausalkobling som skaper et årsak-virkningsbilde finner vi i ytring 26: «*Blod og brann, hatets og ondskapens glød, alt vondt her i verden har skjedd fordi folk har brydd seg nok til å handle*» (26). Vi ser i dette utdraget at den kausale koblingen realiseres gjennom subjunksjonen «fordi». Bruken av denne kausale koblingen etablerer da et årsak-virkningsbilde, fordi setningen uttrykker at alt vondt som skjer kommer som en følge av mennesker som handler.

Det finnes også en rekke implisitte kausale koblinger i teksten som gjør det samme. Tekstskaperen uttrykker blant annet: «*Bare helst ikke la Dalai Lama slippe inn i landet for å snakke om sistnevnte, det kommer til å bli så kinkig med tanke på Kina*» (9). Her ser vi først en eksplisitt kausal kobling, nemlig konjunksjonen «for». Det realiseres også en implisitt kausalkobling, og et årsak-virkningsforhold, fordi tekstskaperen antyder at det å slippe Dalai Lama inn i landet vil resultere i utfordringer for Norge.

Gjennom de adversative koblinger nyanserer tekstskaperen utsagnene hun kommer med. Adversative koblinger er setninger som er sammenbundet ved hjelp av en motsetning, kontrast eller innrømmelse (Maagerø, 2005, s. 188). Tabellen under viser til de adversative koblingene som kommer til syne i den aktuelle teksten:

Adversative koblinger	Forekomst
Men	3
Likevel	2
Og	4

Tabell 19: Adversative koblinger i «Ode til de uengasjerte»

Et eksempel på en adversativ kobling i teksten som bidrar til å nyansere finner vi i ytring 4: «Jeg priser meg lykkelig over friheten jeg har blitt født inn i, **likevel** synes jeg den også kan være innmari slitsom» (4). I dette eksempelet ser vi at tekstskaperen har tatt i bruk adverbet «likevel». Hun priser seg over friheten hun har, men vurderer den også som belastende. Ved å bruke denne koblingen nyanserer tekstskaperen utsagnet ved å belyse saken fra flere sider. Hun innrømmer at friheten hun har er positiv, men viser samtidig til at den er krevende. Det samme ser vi i følgende eksempel: «Dere gjør kanskje ikke verden til et bedre sted, **men** dere gjør den søren meg ikke noe verre» (52). I dette utsagnet ser vi at tekstskaperen fremhever et av hovedsynspunktene i teksten, nemlig at vi trenger uengasjerte mennesker for å holde samfunnet stabilt. Allikevel velger hun å nyansere utsagnet ved å innrømme for leseren at de uengasjerte nok heller ikke bidrar til å gjøre verden til et bedre sted. Denne nyanseringen bidrar til å skape nærhet med mottaker, da tekstskaperen viser høflighet ved å ta høyde for at mottaker muligens ikke deler de samme synspunktene som henne, og anerkjenne at hun delvis er enig i andre synspunkt.

Anaforer

Et viktig bidrag til å skape sammenheng, samt forsterke tekstskaperens hovedpoeng, er bruken av anaforer. Anaforer er talefigurer hvor ord gjentas (Claudi, 2010, s. 30). Ved å gjenta ulike ord i visse utdrag av teksten, får disse utdragene et rytmisk preg, og den anaforiske strukturen bidrar til at gjentakelsene løftes frem og forsterker tekstskaperens poeng i større grad. I flere av utdragene hvor tekstskaperen bruker anaforer, fører anaforene til en form for innholdsmessig parallellisme ettersom tekstskaperen gjentar «tanken» flere ganger. Tekstens mange anaforer fører altså til et rytmisk preg, sammenheng og har en forsterkende effekt. Dette gjør at teksten i sin helhet, og tekstskaperens argumentasjon, oppleves som mer overbevisende.

Tidlig i teksten finner vi følgende setning: «At vi nok en gang har dratt opp gamle høvdinger som Øverland og roper til hverandre at **selvfølgelig** skal vi ikke sove, **selvfølgelig** skal vi ikke tåle urett!» (7). Tekstskaperen skriver her om holdningene til nordmenn under stortingsvalget i 2013, og viser til Øverlands kjente dikt «Du skal ikke sove». Ordet hun velger å gjenta er «selvfølgelig». Gjentakelsen av dette ordet får den effekten at det bidrar til å fremheve og understreke utsagnet. Det skaper også oppmerksomhet, da tekstskaperen tar seg friheten til å tillegge strofene fra Øverlands dikt ordet «selvfølgelig».

Vi finner også flere setninger, eller setningsledd, som starter med samme ord, slik som i følgende utdrag:

Der folk før kanskje søkte problemer, kanskje hele verden var fylt opp til randen av Georg Brandes-er som ville sette ting under debatt, er vi mer opptatt av underholdningsverdien. **Der folk før** ville ha agiterende dikt fra fortidens radikale, **vil vi ha** Paradise Hotel. Der folk før ville bli vekket, vil vi trykke på slumre-knappen på iPhonen vår. **Der folk før** ville ha Den røde front, **vil vi ha** 50 Shades of Grey (30-33, våre uthevinger).

I denne delen sammenligner tekstskaperen ungdommen i dag med fortidens ungdom, og setter ungdommens verdier opp mot hverandre. Utdraget har en gjennomgående anaforisk struktur ved at hver setning åpner med de samme ordene, altså «der folk før». Videre starter det siste setningsleddet i to av setningene med «vil vi ha». Ved å gjenta disse to sekvensene understreker tekstskaperen poenget sitt om at folk før hadde andre behov og ønsker enn det vi har i dag. Vi finner en lignende passasje i følgende eksempel: «**For hver** Arnljot Eggen **er det en** som skylder på skjebnen når forferdelige ting skjer i verden. **For hver** kvinneforkjemper og menneskerettighetsaktivist **er det en** anti-feminist og et Nord-Korea» (43-44, våre uthevinger). Igjen gjentar tekstskaperen åpningen «For hver», og fremhever noe positivt engasjement har ført til, før hun gjentar «er det en» og uttrykker noe negativt engasjement har ført til. Denne delen av teksten er viktig med tanke på tekstskaperens argumentasjon for og imot engasjement.

I utdragene oppstår det en form for innholdsmessig parallellisme, i det tekstskaperen understreker «tanken» gjentatte ganger ved å vise til for eksempel hvordan ungdommen var før og nå. Det samme gjelder det andre utdraget hvor ulike former for positivt engasjement settes opp mot ulike former for negativt engasjement. I tillegg får utdragene et rytmisk preg ved at åpningene gjentas. Effekten med denne anaforiske strukturen blir at gjentakelsene løfter frem og forsterker tekstskaperens poeng i større grad. Dette gjør at teksten i sin helhet, og tekstskaperens argumentasjon, oppleves mer overbevisende.

5.2.4 TEKSTENS VIKTIGSTE KJENNETEGN

Teksten inneholder flere spenninger, åpner for et tolkningsmangfold, og oppleves som flertydig. Hele teksten retter et kritisk blikk på engasjement og ytringsfrihet. Tekstskaperen argumenterer for at likegyldighet bør ha en positiv verdi i samfunnet, og hyller de uengasjerte. Analysen av presupposisjoner viser at det «usagte» presenterer et virkelighetsbilde som bryter med forventninger knyttet til en norsk kulturkontekst. Engasjement evalueres negativt, og

likegyldighet evalueres positivt. Tekstskaperen snur med andre ord opp ned på grunnleggende premisser i samfunnet, og leker med vante forestillinger om at engasjement er et positivt fenomen. Samtidig som hun presupponerer et virkelighetsbilde hvor engasjement er negativt, og maner frem en stemme som anklager engasjement, evaluerer hun også flere steder engasjement positivt, og forsvarer engasjement. Denne spenningen mellom meninger fører til usikkerhet rundt hva som egentlig er tekstskaperens standpunkt, og teksten oppleves flertydig og flerstemmig. Med andre ord åpner teksten opp for et meningsmangfold og et tolkningsmangfold, ved å ta flere grunnleggende premisser for gitt, unngå å være eksplisitt, og ved å være flertydig og flerstemmig.

Teksten er sammenhengende og helhetlig, med en tydelig overordnet struktur. Tekstskaperen tar i bruk flere grep for å skape tematisk sammenheng og en tydelig «rød tråd». Blant annet finner vi to svært sentrale referentkjeder, kausale og adversative setningskoblinger og anaforer. Tekstens oppbygning og struktur vitner om en argumenterende tekst, og den inneholder de fire komponentene i Tirkkonen-Condit (1985) sin modell, nemlig problem og løsning, en evalueringskomponent og en løsningskomponent. Argumentasjonens hovedstruktur er bygget på et motsetningsforhold mellom de politiske ytterkantene høyre og venstre, og teksten fremstår også som en politisk tekst. Tekstskaperen danner et virkelighetsbilde hvor de negativt evaluerte menneskene, presentert som «de» og tilskrevet høyreorienterte meninger, er ansvarlige for konsekvenser i samfunnet tekstskaperen ser på som negative. Dette forsterkes av at teksten er preget av kausal – og adversative koblinger, som uttrykker årsak-virkning og motsetninger. Det politiske motsetningsforholdet er ikke eksplisitt forklart, men presentert implisitt gjennom de ulike aktørenes handlinger og holdninger, og tanker og holdninger som representerer høyrefløyen blir evaluert negativt. Teksten bærer derfor preg av en nokså implisitt venstreorientert politisk ideologi, og tekstskaperen knytter ikke nødvendigvis argumentasjonen til private erfaringer, men til allmenne og tilgjengelige synspunkter for alle som deltar i politiske debatter.

De positivt evaluerte presenteres som en del av et større «vi», hvor tekstskaperen også inkluderer seg selv. Dette vi-et står i opposisjon til et ekskluderende «de». Vi kan derfor si at tekstskaperens bruk av personlig pronomen, og kategorisering, skaper et motsetningsforhold i teksten. Ved å inkludere mottaker i et felles vi, opplever man som leser at tekstskaperens holdninger og tanker fremstår som våre holdninger og tanker. Dette resulterer i at man som leser tar avstand fra de-ets holdninger, og lettere lar seg overbevise av det virkelighetsbilde tekstskaperen presenterer.

Tekstskaperen bruker flere strategier når hun henvender seg til en mottaker, og evner å skape nærhet, etablere et felleskap og gå i dialog med leseren. Dette henger i stor grad sammen med tekstens ekspressivitet. Det er tekstskaperens egne holdninger og evalueringer rundt temaet som danner hovedstrukturen for teksten. Hun har en eksplisitt personlig vinkling når hun henvender seg til et «du» og skriver i jeg-form, og teksten inneholder flere personlige fortellinger og evalueringer av personlighetstrekk ved tekstskaperen selv. Analysen av språkhandlinger viser hvordan tekstens dominerende konstativer inneholder ekspressive elementer, og analysen av HOLDNING viser hvordan tekstskaperen trer frem med et personlig følelsesmessig engasjement, ved å vise AFFEKT og å uttrykke BEDØMMELSER og PÅSKJØNNELSER. Dette følelsesmessige engasjement er med på å styrke oppriktigheten og troverdigheten hennes, åpner for flerstemmighet, og kan ses på som en invitasjon til dialog (jf. White, 2001a, s. 5).

En analyse av modalitet viser at tekstskaperen nyanserer utsagnene sine noen ganger. Her aner vi to ulike strategier. Flere av konstativene er klassifisert som fremtidspåstander (jf. Marti, 2015, s. 24). Når tekstskaperen ytrer slike språkhandlinger, bruker hun epistemisk modalitet, og vi tolker det som at hun forplikter seg til innholdet i noen mindre grad. Denne strategien er med på å styrke troverdigheten hennes, ettersom hun ikke kan vite hva noen hadde gjort, eller hva som kunne skjedd i fremtiden. Tekstskaperen bruker også modalitet som en ressurs i en dialogisk samtale. Når tekstskaperen presenterer holdninger og tanker til et felles «vi», modererer hun ytringene med modalitet. Dette kan tyde på at hun anerkjenner at leseren kan ha andre oppfatninger enn henne selv. På denne måten åpner hun for dialog med leseren, og teksten åpner for flerstemmighet.

Tekstskaperen viser både kulturhistorisk og litterær kunnskap når hun tar encyklopedisk bakgrunnskunnskap for gitt. Teksten inneholder flere referanser til litterære personer som ikke blir introdusert, og det klinger flere ekko fra indirekte intertekstuelle referanser. Ved å ta for gitt at leseren forstår disse referansene etablerer hun et felleskap med leseren, skaper en symmetrisk og nær relasjon og styrker samtidig sin egen troverdighet som tekstskaper.

Teksten i sin helhet er med andre ord preget av en stil, og en strategi, der tekstskaperen danner en nærhet med leseren ved å ta gjensidighet og fellesskap for gitt. Dette signaliseres ved den implisitte og indirekte kommunikasjonen, tekstens flertydighet og flerstemmighet, dens evne og vilje til forhandling med leseren ved å invitere til dialog og et personlig engasjement uttrykt gjennom følelser, ydmykhet og ærlighet.

Tekstens ironiske karakter

Et viktig aspekt ved teksten gjenstår å adressere. Dette handler om det som kan tolkes som tekstens *ironiske karakter*. I denne teksten er ironi en overordnet kommunikasjonsstrategi som synliggjøres gjennom de ulike delanalysene. Dette henger sammen med tekstens likheter med kåserisjangeren. At ironien fungerer som en overordnet kommunikasjonsstrategi er i tråd med Sissel Anderson og Frøydis Hertzbergs funn i studie 9 av KAL-prosjektet. De undersøkte risikotrekk ved elevtekster, og måtte forkaste ironi som et risikotrekk, ettersom det er en svært integrert del av kåseritekstene. Ironien fungerte i stor grad en overordnet kommunikasjonsstrategi mer enn et stiltrekk (Anderson & Hertzberg, 2005, s. 276).

Teksten signaliserer ironi på flere måter. For det første kan tekstskaperens presentasjon av tema tolkes ironisk. Hutcheon (1994) peker på at ironi er knyttet til forholdet mellom det sagte og det usagte, og at ironi ikke er noe som eksisterer, men noe som skjer i interaksjonen mellom tekst, kontekst og leser (s. 56). Som vi har pekt på presupponerer tekstskaperen i denne teksten et virkelighetsbilde som bryter med forventningene knyttet til en norsk kulturkontekst, ved å presentere engasjement som noe negativt, og likegyldighet som noe positivt. Dette kan, ut i fra referanser til kulturkonteksten, tolkes som ironi, ettersom det er et brudd på våre forventninger. Vi har også pekt på hvordan tekstskaperen maner frem en stemme som anklager engasjement, og en stemme som forsvarer engasjement. Den stemmen som anklager engasjement, og som snur opp ned på virkelighetsbildet, kan derfor ses på som en ironiserende stemme. Den ironiserende stemmen er ikke sterkt tilstede, men synliggjøres ved at den fremstilles på en overdreven og parodisk måte. For eksempel kan det ironiserende komme til uttrykk gjennom ytringen: «*Blod og brann, hatets og ondskapens glød, alt vondt her i verden har skjedd fordi folk har brydd seg nok til å handle (26)*», ettersom de negative konsekvensene av engasjement overdrives.

For det andre kan teksten tolkes ironiserende ved at den «aper» etter andre tekster, synspunkter og stemmer. Analysen av gjensidighet (jf. gGjensidig bakgrunnskunnskap) viser hvordan tekstskaperen indirekte refererer til andre litterære tekster. De indirekte referansene til «Du må ikke sove» og «For trykkefriheten» er bakt inn i tekstskaperens egne ytringer, og satt inn i en annen sammenheng. Dette gjelder også tekstens avsluttende setning, som er et ekko fra diktet «Du må ikke sove». Teksten avslutter nemlig med: «*Brusjan, du har ennu meget å lære*» (55). Tekstskaperen refererer til det kjente diktet, men har endret noe på referansen. Istedenfor å bruke ordet «bror», bruker hun «brusjan». Tekstskaperen har altså modernisert referansen, og etteraper Øverland. Det ironiske aspektet ligger kanskje også i meningen bak diktet som det refereres til. Tekstskaperen oppfordrer i sin egen tekst til mindre

engasjement, men avslutter teksten med å referere til et dikt som i stor grad oppfordrer til engasjement. For en våken leser kan dette gjøre den underliggende ironien i teksten synligere. Vi har også pekt på hvordan ytringen «*Bare helst ikke la Dalai Lama slippe inn i landet for å snakke om sistnevnte, det kommer til å bli så kinkig med tanke på Kina*» (9) har en ironiserende funksjon. Som nevnt refererer tekstskaperen til det motsetningsfylte i at Norge som en forkjemper for demokrati og fred, ikke vil slippe fredssymbolet Dalai Lama inn i landet, for å ikke skade det politiske og økonomiske forholdet med Kina. Denne ytringen kan derfor ses på som en stemme til politikere i Norge, som blir opponert mot og tatt avstand fra.

For det tredje signaliserer teksten i stor grad et ironisk paradoks. Analysen viser at tekstskaperen i stor grad uttrykker et følelsesmessig engasjement i teksten, og posisjonerer seg som en tekstskaper med egne meninger, og et sterkt personlig engasjement. Hele teksten retter imidlertid et kritisk blikk på engasjement, hyller de uengasjerte og gir grunner for, og oppfordrer til mindre engasjement. At hun selv fremstår som så personlig engasjert i tekstens tema, men oppfordrer til mindre engasjement, kan ha en ironiserende funksjon.

Tekstens ironiske karakter kan ha flere funksjoner. Ironien er i stor grad avhengig av relasjonen mellom tekstskaper og leser, og har et relasjonelt aspekt (Hutcheon, 1994, s. 56). Leseren må tolke tekstskaperens mål med ytringen. Denne tolkningen er subjektiv, og er ikke nødvendigvis alltid i samsvar med tekstskaperens intensjon. Ulike lesere kan ha ulike tolkninger. Ironien er derfor flertydig, og skaper et mangfold av ulike tolkningsmuligheter. Disse ulike tolkningsmulighetene kan føre til at ironien får ulike funksjoner, og lesere som forstår ironien blir inkludert i et fellesskap, og lar seg rive med, mens lesere som ikke forstår ironien blir utelukket fra fellesskapet, og lar seg provosere (Ringdal, 2002, s. 168).

6 OPPSUMMERING OG DRØFTING AV FUNN

Dette kapittelet samler trådene fra de to analysene. Ettersom vi synliggjorde de viktigste kjennetegnene ved de to tekstene avslutningsvis i de to analysene, vil vi i dette kapittelet gi en mer generell sammenfatning på bakgrunn av analysene. Først tar vi for oss det vi anser som de viktigste kjennetegnene ved de to tekstene, før vi tar for oss hver tekst og peker på hva som kan anses å være tekstenes kreative elementer. Dette gjør vi med utgangspunkt i de to vurderingskriteriene fra Udir som eksplisitt ber om kreativitet. Avslutningsvis i kapittelet drøfter vi hva vi anser som fordeler og utfordringer knyttet til de kreative tekstene, i forlengelse av funnene fra analysen.

6.1 HVA KJENNETEGNER TO GODE KREATIVE TEKSTER?

«*Alene-igjen*» kjennetegnes av at eleven bruker et bredt repertoar av verbalspråklige og andre semiotiske ressurser for å skape mening, og evner å bruke disse ressursene konsekvent gjennom hele teksten. Analysen av den ideasjonelle meningen viste at eleven etablerer og opprettholder et virkelighetsbilde som oppleves som en troverdig avbildning av det moderne samfunn. Gjennom språklige ressurser som troper og figurer evner eleven å skape et virkelighetsbilde som fremstiller to meningsnivåer, et abstrakt og et konkret. Disse meningsnivåene tilfører teksten kompleksitet, og vitner om en moden skriver.

Virkelighetsbildet eleven skaper blir kommunisert med en intendert leser gjennom flere strategier. En analyse av den mellompersonlige meningen viste at leseren inviteres til samhandling gjennom det lyriske jeg, altså tekstens «du». Ved å gi leseren innblikk i du-ets tanker om opplevelser rundt fremmedgjøring i det moderne samfunn, og at eleven tar for gitt at leseren deler den samme oppfatningen av virkeligheten, åpnes det for identifikasjon. Disse grepene fører til at det etableres en nær relasjon mellom leseren og tekstens «du». Det virkelighetsbildet som skapes, og kommunikasjonen med leseren, presenteres på en systematisk og helhetlig måte. Analysen av den tekstuelle meningen viste at teksten er preget av en gjennomført struktur. Eleven tar i bruk flere semiotiske ressurser, og ressurser som lesemåte, sirkelkomposisjon, verbaltekst og grafisk utforming jobber hensiktsmessig sammen for å utvide og utdype det aktuelle meningsinnholdet. Samtidig viste analysen at eleven skriver innenfor en tradisjonell sjanger, nemlig lyrisk diktning. Eleven viste at han innehar god kunnskap om sjangeren lyrisk diktning. Dette kommer til syne blant annet gjennom tekstens struktur og oppbygging, typografi, versebinding, bruken av troper og figurer som skaper et eget betydningsnivå, og det faktum at tekstens enhetlige karakter ikke baseres på en

fortelling eller handling, men i større grad formidler en stemning eller en følelse (jf. Mose, Norheim, Andersen, & Vikingstad, 2012, s. 58-89).

«*Ode til de uengasjerte*» har også mange kjennetegn på en tradisjonell sjanger, nemlig kåseriet. Analysen av den ideasjonelle meningen viste at eleven bruker flere implisitte strategier for å presentere et virkelighetsbilde som snur opp ned på grunnleggende premisser i samfunnet. Presentasjonen av dette virkelighetsbildet kan tolkes ironisk, og legger en ironisk stemning over hele teksten. Samtidig bruker eleven humor og ironi for å presentere argumenter som opprettholder dette virkelighetsbildet. Argumentene trekker på en politisk kontekst, og teksten bærer preg av en bestemt politisk ideologi. Virkelighetsbildet, og argumenter for dette, blir kommunisert med leseren ved å ta i bruk en rekke strategier. Tekstskaperen henvender seg direkte til en intendert leser, og er personlig og ekspressiv. Gjennom henvendelse til leseren evner hun å skape en nærhet og etablere et fellesskap ved en implisitt og indirekte kommunikasjonsstrategi, samtidig som hun inviterer leseren til dialog gjennom et sterkt personlig engasjement, bruk av tiltaleformer og modalitet. «*Ode til de uengasjerte*» har en klassisk struktur og oppbygging, med innledning, hoveddel og avslutning, samt en problem-løsningsstruktur. Teksten i sin helhet har mange likhetstrekk og kjennetegn med kåserisjangeren. Tekstskaperen viser en solid sjangerkompetanse, blant annet i måten teksten er bygd opp. Eleven veksler mellom å informere, reflektere og argumentere på en svært underholdende måte. Teksten er preget av humor og ironi, den er muntlig i formen og selv om tekstskaperen ofte velger å bruke humor, har teksten klare poeng og en seriøs undertone.

Analysen av tekstenes meningspotensiale, og de tre metafunksjonene, viste at tekstene kjennetegnes av at elevene har brukt et rikt repertoar av skrivestrategier og språklige ressurser for å skape mening. Begge tekstene er gjennomarbeidet, og bruker avanserte strategier for å presentere et virkelighetsbilde, kommunisere med en leser, og å skape sammenheng. Hvordan elevene gjør dette, og hvilke strategier de bruker, er imidlertid forskjellig. Selv om begge tekstene kjennetegnes av elevens bruk av språklige ressurser, fremstår de også som svært ulike, både formmessig og innholdsmessig.

6.2 HVA KAN ANSES Å VÆRE TEKSTENES KREATIVE ELEMENTER?

Tekstene er svar på en oppgave som ber om en kreativ tekst, og begge er vurdert til karakter seks med utgangspunkt i Udir sine kriterier¹². Et viktig kjennetegn på måloppnåelse knyttet til de kreative tekstene, og også et viktig kjennetegn på kreative tekster i følge Udirs kriterier, er kravet om kreativitet. I eksamensveiledningen for Vg3 er det to kompetansemål som spesifikt nevner kreativitetsbegrepet. For å oppnå karakter seks skal eleven: «Vise kreativitet i valg av innfallsvinkler og språklige virkemidler» og «Bruke vedlagte tekster på en kreativ og selvstendig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Når vi skal ta for oss tekstenes uttrykk for kreativitet, tar vi utgangspunkt i disse kriteriene, og diskuterer hvilke momenter ved teksten som kan trekkes frem som kreative i lys av disse. For å skape en strukturert og oversiktlig presentasjon av kreativitet i de to tekstene, har vi valgt å presentere dem hver for seg, og drøfte hver tekst i lys av de to vurderingskriteriene.

6.2.1 «ALENE – IGJEN»

«Viser kreativitet i valg av innfallsvinkler og språklige virkemidler»

I «Alene-igjen» bruker tekstskaperen et bredt repertoar av virkemidler på en svært gjennomført måte. I analysen har vi vist til eksempler på sirkelkomposisjon, symbol, metafor og personifikasjon. Måten virkemidlene er brukt på, kan vurderes som kreativt, men ikke nødvendigvis. Vi kjenner igjen flere klassiske symboler fra andre lyriske tekster, som for eksempel båt og hav som symboler på livet. Det er altså en del opplagte eksempler på bildebruk. Disse eksemplene kan tolkes som klisjeer og framstå som lite originale og kreative. Samtidig er ikke dette nødvendigvis representativt for hele teksten. Vi finner også eksempler på det vi anser som mer original bildebruk, som for eksempel: «*Stille roper du ut i evigheten*» (14) eller «*Plutselig fylles verden med bilder fra en film du ikke kjenner*» (19-20). Den tematiske innfallsvinkelen kan tolkes som lite unik og nyskapende. Vi får innblikk i en du-persons tanker, opplevelser og følelser rundt det å føle seg fremmedgjort i eget liv. Det å skrive om angst, fremtidspessimisme og fremmedfølelse er sentralt innenfor den modernistiske diktningen, og vinklingen av tematikken kjenner vi igjen fra mange modernistiske forfattere som Knut Hamsun, Sigbjørn Obstfelder, Franz Kafka og Paal Brekke.

Det som kan tolkes som et av de mer unike, eller kreative, trekkene ved «Alene-igjen», som vi er usikre på om eksamenskriteriene i stor nok grad fanger opp, er måten eleven lar de ulike semiotiske ressurser jobbe sammen for å skape en helhet som belyser og utvider

¹² Udirs vurderingskriterier for den kreative teksten er presentert under kap. 2.3.2.

tematikken. Verbalteksten beskriver et forvirret «du» som prøver å orientere seg i en kaotisk verden, og gang på gang blir kastet «ut igjen». Tekstens sirkelkomposisjon, sammen med lesemåten, understreker denne tematikken. Det siste ordet i diktet er «igjen» og et av de første ordene er «Alene», noe som tydelig refererer til overskriften «Alene-igjen», men også gir leseren følelsen av å bli kastet tilbake til starten av diktet slik du-et blir kastet ut igjen. Tekstens mangel på tegnsetting resulterer i en tempoøking når man leser. Dette fører til at man må lese teksten uten naturlige pustepauser. Dette understreker den skildringen av tilstanden til det du-et vi møter i verbalteksten. Samtidig har teksten en grafisk utforming som et sverd, noe som kan ses på som et symbol for kamp. Diktets visuelle utforming reflekterer deler av tematikken, og smelter sammen med verbalteksten som en helhet. Det er altså flere ressurser som jobber sammen for å formidle et budskap, og et meningsinnhold. Om måten disse ressursene, altså lesemåte, verbaltekst, sirkelkomposisjon og grafisk utforming, spiller sammen på kan kategoriseres som språklige virkemidler (jf. Udirs vurderingskriterier (Utdanningsdirektoratet, 2016a)) kan diskuteres, men det kan likevel tolkes som en kreativ og selvstendig bruk av, og samspill mellom, ulike semiotiske ressurser.

«Bruker vedlagte tekster på en kreativ og selvstendig måte»

I næranalysen har vi pekt på elevens bruk av vedlegg. Til tross for at oppgaveteksten kun stiller krav til bruk av to vedlegg i oppgaven, velger eleven å bruke alle de fem vedlagte tekstene. Dette vitner om en bred litterær innsikt, og en faglig trygghet. Hvorvidt elevens bruk av de vedlagte tekstene er kreativt eller ikke er krevende å skulle fastslå. Man kan argumentere for at eleven bruker de vedlagte tekstene på en lite selvstendig og kreativ måte, da han i stor grad har adaptert tematikken fra de vedlagte tekstene inn i sin tekst. Det som derimot er en styrke ved elevens bruk av vedlagte tekster, og som gjør at eleven allikevel oppleves som selvstendig, er de mer skjulte referansene til delemner ved vedleggene. Eleven baker inn flere av referansene til de vedlagte tekstene på en måte som gjør at leseren ikke nødvendigvis trenger å ha kjennskap til referansene for at innholdet skal gi mening. Et eksempel fra teksten er: «Andre ber deg droppe det» (8), som kan tolkes som en referanse til Franz Kafka sin tekst «Dropp det», men ytringen gir også mening uten å se den i lys av Kafkas tekst. Det samme gjelder «opp trappene går du» (10), som minner om Paal Brekkes «Som i en kinosal», men som også opptrer som en fullt ut logisk ytring uten å se den i lys av vedlegget. Eleven bruker altså, slik vi ser det, vedleggene på to måter. For det første bruker eleven den samme tematikken som i vedleggene i sin tekst. For det andre bruker han verbale

elementer fra vedleggene. Eksempler på dette er bruken av uttrykkene «dropp det» og «mannen» fra Kafka sine tekster.

6.2.2 «ODE TIL DE UENGASJERTE»

«Viser kreativitet i valg av innfallsvinkler og språklige virkemidler»

Når det gjelder innfallsvinkel er teksten preget av å være ekspressiv og personlig. Dette er ikke i seg selv originalt, men vi kan derimot argumentere for at eleven har valgt en noe original vinkling av tema. Valget om å skrive en hyllest til de uengasjerte for å belyse tematikken frihet, likegyldighet og engasjement, kan kanskje tolkes som en kreativ innfallsvinkel, eller i hvert fall kontroversiell og kontraintuitiv. Vi lever i et land hvor ytringsfrihet og engasjement gir assosiasjoner til noe som åpenbart er svært positivt, og som vi ser på som viktige verdier ved vårt demokratiske samfunn. Allikevel evner eleven å problematisere viktige aspekter ved ytringsfriheten og engasjementet, uten å harselere med de norske verdiene. Eleven rokker ved våre holdninger til disse opplagte verdiene ved å se det fra en vinkel hvor hun hyller de uengasjerte, «sofavelgerne», fordi de skaper stabilitet i samfunnet. Dette kan tolkes som et tegn på kreativitet og selvstendighet, samt stor evne til refleksjon rundt de gitte temaene. Når det gjelder språklige virkemidler, ser vi at eleven bruker de klassiske virkemidlene vi ofte finner i kåseriet og i muntlige tekster. Hun bruker for eksempel humor, ironi, og overdrivelse, samt gjentakelse, kontrast og intertekstualitet.. De språklige virkemidlene anvendes på en gjennomført måte, og er med på å skape en sammenhengende tekst. Språklig kan vi altså tolke det slik at eleven viser kreativitet, for eksempel gjennom metaforene: *«Ordet engasjement ringer så vakkert i øra og smaker så godt på tunga»* (6) og *«Ingen andre steder vil man kunne se folk slenge rundt seg ord som ytringsfrihet, engasjement og snikislamisering mens de hamrer entusiastisk på tastaturet»* (18). Hun bruker også overdrivelse som forsterker ytringene: *«at det ikke er rart vi brukte det i enorme mengder under stortingsvalget i 2013»* (6).

«Bruker vedlagte tekster på en kreativ og selvstendig måte»

Vi kan argumentere for at eleven bruker de vedlagte tekstene både kreativt og selvstendig. For eksempel skriver hun: *«At vi nok en gang har dratt opp gamle høvdinger som Øverland og roper til hverandre at selvfølgelig skal vi ikke sove, selvfølgelig skal vi ikke tåle urett!»* (6,7). I utdraget fra teksten ser vi at eleven har omskrevet et tekstutdrag fra Øverlands kjente dikt. Omskrivingen synliggjør det paradokset at vi i verdens rikeste og mest likestilte land endelig har «våknet», og ønsker å engasjere oss. Dette til tross for at vi allerede har alle goder og

rettigheter. Eleven tilfører også utdraget et snev av humor og overdrivelse ved å skildre at vi roper Øverlands fraser til hverandre. Det samme gjør eleven i siste avsnitt, hvor hun igjen viser til en strofe i Øverlands dikt: «*Og til du som nå sitter og tenker, **det finnes da vel skikkelig folk iblant? Brusjan, du har ennå meget å lære***» (54,55, våre uthevinger). Ved å ta utdraget ut av sin originale kontekst og sette det inn i sin egen tekst, får utdraget ny mening. Samtidig fungerer det som en understreking av elevens poeng om at det er bedre å være uengasjert, ettersom vi ikke er i stand til å bruke engasjementet på en god måte. Eleven bruker altså tekstvedlegget svært selvstendig, blant annet ved å tilføre det en mening som er motsatt av utdragets opprinnelige tanke.

6.2.3 OPPSUMMERING: KREATIVITET I TEKSTENE

Våre analyser viste at tekstene kjennetegnes ved, og har til felles, at elevene bruker et bredt repertoar av skrivestrategier. De presenterer et overbevisende virkelighetsbilde, kommuniserer godt med en intendert leser, og skaper tester som oppleves som sammenhengende. Samtidig er begge tekstene svært subjektive og personlige i stilen. Elevene kommuniserer godt med leseren, og skaper en form for emosjonell kontakt gjennom språklige ressurser. Kanskje er det nettopp her kreativiteten i tekstene ligger? I evnen til å bruke et mangfold av ulike ressurser hensiktsmessig, og på en måte som underholder og engasjerer leseren. Det er her viktig å poengtere at denne påstanden bygger på våre egne tolkninger, og at det er krevende å skulle gi et entydig svar på hva som er tekstenes kreative elementer i lys av eksamenskriteriene. Vi har vist til at bruken av semiotiske ressurser¹³ har den funksjonen at de kommuniserer med leseren for å skape en mellommenneskelig kontakt. For eksempel bruker «Ode til de uengasjerte» ulike intertekstuelle referanser og språklige ressurser for å skape humor, ironi og overdrivelse, mens «Alene-igjen» bruker ulike ressurser som leseemåte, grafisk utforming og sirkelkomposisjon for å invitere til innlevelse og emosjonelt engasjement.

¹³ Vi velger å bruke begrepet «semiotiske ressurser» fordi «virkemidler» gir assosiasjoner til en instrumentell forståelse av kommunikasjon, framfor en dialogisk tilnærming (jf. Bakhtin, 1998).

6.3 FORDELER OG UTFORDRINGER VED «KREATIVE TEKSTER»

Vi har pekt på hva som kjennetegner de to kreative tekstene, og hva som kan ses på som et uttrykk for kreativitet. I det følgende skal vi trekke frem og diskutere noen fordeler og utfordringer ved de kreative tekstene, som melder seg i forlengelse av analysene.

Innledningsvis vil vi påpeke at vi langt på vei forstår intensjonen bak dreiningen fra sjangrer til teksttyper. En helt klar fordel ved de nye eksamensoppgavene, og da spesielt de som ber om kreativ tekst, er det at de inviterer til individuelle løsninger. Blikstad-Balas peker på at elever gjerne ønsker å skrive tekster hvor de kan uttrykke egne meninger (Blikstad-Balas, 2015, s. 30). Dette samsvarer med KAL-rapporten, som for noen år tilbake avdekket at elever gjerne velger narrative sjangrer fremfor sakpregede (Berge et al., 2005b). Vi kan likevel stille spørsmål til i hvilken grad de narrative sjangrene kan fungere som representative uttrykk for elevens norskfaglige kompetanse. Kan en elev vise en bred norskfaglig kompetanse gjennom et dikt, slik en av elevene i vårt materiale har valgt å løse oppgaven? Dette er et sentralt spørsmål, men vi skal ikke gå dypt inn i en diskusjon om dette, annet enn å trekke frem et sentralt perspektiv fra våre analyser. Et viktig funn i våre analyser er at begge de kreative tekstene er ekspressive og subjektive, noe som er i tråd med Blikstad-Balas (2015, s. 30) sitt inntrykk av hva elever foretrekker. Når det gjelder hvorvidt eleven evner å vise norskfaglig kompetanse gjennom et dikt, vil vi i aller høyeste grad argumentere for at eleven evner dette i «Alene-igjen». Eleven viser en bred litterær forståelse innenfor sjangeren lyrisk diktning, og en imponerende litterær innsikt gjennom sine intertekstuelle referanser. Det som imidlertid er tankevekkende, og som taler for de nye eksamensoppgavene, er at tekster som «Alene-igjen» ikke hadde latt seg gjøre å skrive dersom den «kreative teksten» hadde forsvunnet fra eksamensoppgavene.

Selv om det er en fordel at oppgavetyperen kreativ tekst inviterer til individuelle løsninger, har også innføringen av begrepet vist seg å være problematisk. I det følgende skal vi derfor trekke frem og diskutere noen viktige utfordringer ved «kreative tekster», som melder seg i forlengelse av analysene og den pågående debatten.

6.3.1 KREATIVITETSBEGREPET – ET UTFORDRENDE BEGREP

Et viktig kjennetegn ved kreative tekster er et krav om kreativitet. I følge vurderingskriteriene knyttet til den kreative teksten, er en god kreativ tekst en tekst som bruker ulike ressurser for å vise kreativitet. Hvordan kreativitetsbegrepet skal forstås i denne sammenhengen, finnes det derimot ingen føringer for. Kreativitetsbegrepet er i utgangspunktet et begrep som vanskelig lar seg definere. I teorien er det imidlertid enighet om to kriterier som må ligge til grunn for at

et produkt skal anses som kreativt, nemlig originalitet og verdi (jf. Boden, 2010; Kaufmann, 2006; Robinson, 2011; Tanggaard, 2008). Samtidig må det være noen som anerkjenner produktet som originalt og verdifullt, og deretter vurderer det som kreativt (Tanggaard, 2008, s. 100). I følge Udirs vurderingskriterier for kreative tekster, kan eleven vise kreativitet i valg av innfallsvinkler, språklige virkemidler og bruk av vedlagte tekster. Med andre ord kan vi tolke det som at elevene skal skape nye og originale innfallsvinkler, bruke språklige virkemidler selvstendig og nyskapende, og vise til vedlagte tekster på en original måte. Dette kan ses på som et forsøk på en konkretisering av hvordan kreativitet kan realiseres i en tekst, noe som i seg selv er hensiktsmessig og nødvendig for å utvikle felles vurderingsnormer. Vi vil likevel argumentere for at bruken av kreativitetsbegrepet byr på utfordringer for elev og lærer.

En utfordring ved bruken av kreativitetsbegrepet er knyttet til vurdering. En forutsetning for kreativitet er nettopp at noen anerkjenner produktet som kreativt (Tanggaard, 2008). Hva som anses som kreativt i samfunnet er imidlertid ikke en normløs størrelse, men varierer innenfor ulike domener. Dette gjør valide vurderinger utfordrende, ettersom vurdering av kreativitet vil kunne basere seg på subjektivt skjønn. I boken *Kreativitet skal læres* peker Lene Tanggaard (2008) på denne utfordringen ved kreativitetsbegrepet. Hun refererer til Kupferberg (2006) som omtaler ulike domener i samfunnet for ulike kreativitetsregimer. Hva som er ansett som kreativt i ulike kreativitetsregimer vil variere. For eksempel vil kreativitet i et industrielt kreativitetsregime være knyttet til et krav om markedstilpasning og kommersialisering, mens kreativitet i et kunstnerisk regime vil kanskje være knyttet til et ideal om provokasjon (Kupferberg i Tanggaard, 2008, s. 29). Vurderingen av hva som er kreativt er altså forbundet med hva som er viktig innenfor bestemte regimer. Hva er så ansett som viktig innenfor et norskfaglig regime, og videre som kreativt? Er det opp til den enkelte lærer å vurdere dette, eller finnes det felles normer for kreativitet i norskfaget?

I en fersk masteroppgave har Liv Cathrine Krogh (2016) undersøkt risikotrekk ved kreative tekster. Hun har undersøkt sammenhenger mellom sprikvurderinger og eksamensoppgaver. Ved å gjøre kvantitative analyser av eksamensbesvarelser fra 2015, hentet fra fylkene Buskerud, Vestfold og Telemark, fant Krogh ut at det var de kreative tekstene som hadde den høyeste forekomsten av sprikvurderinger. Hele en av fem kreative tekster i Kroghs materiale er sprikvurdert (Krogh, 2016, s. 37). Med dette som utgangspunkt har hun gjort kvalitative tekstanalyser av kreative tekster, for å se om det er utpregede trekk ved eksamenstekstene som har utfordret normfelleskapet spesielt. Studien peker på at blant annet oppgavetypens oppfordring til kreativitet byr på utfordringer ved vurderingen. Elevenes

realisering av kreativitet i valg av innfallsvinkler, språklige virkemidler og bruk av selvstendige tekster fremmer ulike vurderinger. Krogh peker på at sprikvurderingen av kreative tekster kan skyldes motstridende normer til måten elevene har realisert kravet om kreativitet på. Oppfordringen til kreativitet kan altså tvinge eksaminanden til å ta risikable valg, fordi sensorene vurderer trekk det er nødvendig å ha med i en kreativ tekst, altså realiseringer av kreativitet, svært ulikt (Krogh, 2016, s. 124).

Bachs (2015) undersøkelse av sensorerfaringer etter endringen i 2014 viser også at sensorene er usikre på hvordan de skal vurdere den kreative teksten. Hun peker på at vurderingen av elevsvarene ikke har vært tilstrekkelig valid, fordi det ikke har vært god nok felles forståelse rundt hva som skulle vurderes (Bach, 2015, s. 42). I både Bach og Kroghs studier er en tilbakemelding fra sensorene knyttet til vurderingskriteriene av den kreative teksten. Bach trekker frem at sensorene ikke var fortrolige med hva som skulle regnes for ulike grader av måloppnåelse (Bach, 2015, s. 40). Krogh peker på at alle oppgavens kriterier gir stort rom for skjønnsmessig vurdering, og at en tilbakemelding fra sensorene er behovet for mer presise og differensierte vurderingskriterier (Krogh, 2016, s. 113). Begge studiene påpeker altså at usikkerhet knyttet til den kreative teksten fører til et normfellesskap som fremstår som lite samlet, og Kroghs studie knytter usikkerheten blant annet til elevenes realiseringer av kreativitet (Krogh, 2016, s. 124).

Det at ulike lærere vurderer elevenes realiseringer av kreativitet ulikt, kan indikere at det ikke finnes noen felles konsensus for hva som skal oppfattes som kreativitet innenfor det norskfaglige regime, noe som gjør undervisning, skriving og vurdering av kreative tekster risikabelt og forvirrende for både lærer og elev. Dette er i samsvar med hva Lucas, Claxton og Spencer (2013) fant ut da de skulle lage et rammeverk for å vurdere kreativitet i den engelske skolen. Forskerne støtte på den utfordringen at det ikke fantes noen felles konsensus blant lærerne for hva kreativitet er (Lucas et al., 2013, s. 7). Konsekvensen av dette kan være at hva som anses som kreativt blir opp til den enkelte lærer å fastslå, altså blir det et spørsmål om subjektive preferanser. Hva den enkelte lærer opplever som originalt og verdifullt i tekster vil kunne variere kraftig, spesielt når man ikke har klare sjangerkontrakter å forholde seg til. I arbeidet med våre analyser opplevde vi også utfordringer ved bruken av kreativitetsbegrepet. Det var vanskelig å fastslå hva som skulle anses som kreativt i tekstene. For eksempel kan bruken av troper og figurer i «Alene-igjen» tolkes som kreativt, fordi eleven introduserer egne språklige bilder for å belyse tematikken i vedleggene, samtidig kan visse språklige bilder tolkes som klisjeer, og videre tolkes som lite kreativt. Med andre ord vil vurderingen av elevens kreativitet til en viss grad være avhengig av hva den enkelte lærer anser som originalt

og verdifullt, og også den enkelte lærers kompetanse. Dette skaper utfordringer for valide vurderinger.

En manglende felles forståelse for hva kreativitet i norskfaget innebærer kan altså skape problemer for lærer og elev når det kommer til de kreative tekstene. Selv om kreativitet er et krav og et kjennetegn på kreative tekster, presiseres det ikke hva et uttrykk for kreativitet i disse tekstene innebærer. Hva betyr egentlig en *kreativ* innfallsvinkel? Hva innebærer en *kreativ* bruk av språklige virkemidler? Sensorene i Krogh (2016) og Bachs (2015) studie etterlyser mer presise og differensierte kriterier for den kreative teksten. Vi mener at å skape slike presise og differensierte kriterier vil være problematisk. Hvis kreativitet skal forstås slik det defineres i forskningen, som noe som er nyskapende, originalt og verdifullt, vil en konkretisering og presisering av kreativitet i seg selv være problematisk. Hvis man definerer hva som er nyskapende og originalt før det har oppstått, vil det ikke lenger være like nyskapende. Slik vi ser det, blir et sentralt spørsmål om det i det hele tatt lar seg gjøre å skape presise og differensierte kriterier for tekstkvaliteter i skriving som innebærer et krav om kreativitet. Det å legge føringer for kreativitet vil begrense kreativiteten i seg selv.

I skriveopplæringen utenfor Norge finner vi begrepet «creative writing» eller «creative text». I England råder det en felles konsensus om at «creative writing» er det samme som narrativ skriving. Også i USA er begrepet «creative writing» brukt, her som en samlebetegnelse for all skjønnlitterær skriving, eller sakpreget skriving som benytter seg av skjønnlitterære virkemidler. I den australske læreplanen fungerer begrepet som et synonym til teksttypen «imaginative texts». Denne teksttypen defineres som:

texts whose primary purpose is to entertain through their imaginative use of literary elements. They are recognized for their form, style and artistic or aesthetic value. These texts include novels, traditional tales, poetry, stories, plays, fiction for young adults and children including picture books and multimodal texts such as films (Australian Curriculum, u.å).

I England, USA og Australia er det altså etablert en felles konsensus om hva begrepet «creative texts» skal innebære. I Australia brukes begrepet «imaginative texts» synonymt med begrepene «creative writing» og «creative texts», og omhandler all skriving som har et skjønnlitterært preg, og som har som hovedformål å underholde leseren. I Norge er ikke begrepet «kreative tekster» definert på denne måten, og det mest fremtredende kjennetegnet vi finner er kravet til kreativitet. Vi har argumentert for at en generell forståelse av kreativitet, som en evne til å være nyskapende, er problematisk, og skaper utfordringer for lærere og elever. For det første skaper en generell forståelse av kreativitet utfordringer for valide

vurderinger. Hva som anses som kreativt er ikke en normløs størrelse, og kan variere kraftig mellom lærere. Våre analyser viste at kreativitet i de to tekstene er krevende å skulle fastslå, og hva som oppfattes som originalt og verdifullt er i stor grad avhengig av subjektivt skjønn. Dette er i samsvar med studier som viser at sensorer og lærere er uenige om hva som skal vurderes som kreativt, og konsekvensen er et lite samlet normfellesskap, og elever som blir tvunget til å ta risikable valg i skrivingen sin (Bach, 2015; Krogh, 2016). Samtidig er det etter vår mening problematisk, om ikke umulig, å skulle operasjonalisere et så vagt og komplekst begrep som «kreativitet», da en operasjonalisering i seg selv vil begrense kreativiteten. Spørsmålet blir derfor kanskje ikke om vi skal lage konkrete og presise vurderingskriterier, men heller hvordan vi kan etablere en generell felles konsensus for hva kreativitet innenfor det norskfaglige domenet kan være, noe denne oppgaven kan anses som et bidrag til.

6.3.2 KREATIVE TEKSTER – UTFORDRINGER FOR SKRIVEOPPLÆRINGEN

Analysene av de kreative tekstene kan også kaste lys over en debatt som har oppstått i etterkant av den reviderte læreplanen og de nye eksamensoppgavene, nemlig hvilke konsekvenser endringen får for skriveopplæringen. Dreiningen fra de tradisjonelle sjangrene til teksttyper i norskfaget har skapt debatt innad i fagmiljøet, og kritiske røster har gått hardt ut mot de nye eksamensoppgavene. Spesielt er det sjangrenes plass i skriveopplæringen som har vært gjenstand for diskusjon. Kritikerne er skeptiske til en dreining bort fra de tradisjonelle sjangrene i eksamenssituasjonen, og setter spørsmålstegn ved hvilken plass sjangrene nå skal ha i skriveopplæringen (jf. Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Betyr det at de eksplisitte sjangerbenevnelsene er tatt ut av skriveoppgavene at det ikke lenger skal arbeides med sjangeropplæring i skriveundervisningen? Vi vil i det følgende trekke frem noen perspektiver vi mener er viktige å fokusere på i en skriveopplæring som skal forberede elevene på å møte de nye skriveoppgavene, og da spesielt den kreative.

Overgangen fra sjangrer til teksttyper fører som nevnt med seg et ønske om mindre sjangerformalisme. Ved ikke å stille eksplisitte krav til sjanger åpner oppgavene for individuelle løsninger. Med andre ord er det opp til eleven selv å velge en passende måte å svare på oppgaven på, og en selvstendig tilnærming til det formålet med skrivingen som oppgaven oppgir. Den kreative teksten stiller et krav til kreativitet, og oppgaveteksten presiserer at eleven kan vise kreativitet i valg av innfallsvinkel og perspektiver, samt måten eleven bruker språket på. I denne sammenheng er det interessant at elevene i våre tekster i stor grad bruker de tradisjonelle sjangrene som en ramme for å uttrykke kreativitet. De viser god sjangerkunnskap, og evner å skape noe kreativt ved å bruke kompetanse om sjangernormer og

sjangrenes ressurser. For eksempel kan «Alene-igjen» leses som kreativ og original i måten eleven lar flere meningsbærende ressurser speiles i hverandre for å skape ny mening, og også understreke det ideasjonelle innholdet. Dette skjer innenfor sjangergrensene, ettersom eleven i stor grad bruker de klassiske ressursene vi finner innenfor poesi og lyrisk diktning (for eksempel metafor, versbinding og lese måte, symbol, grafisk utforming og sirkelkomposisjon). Eleven viser at han har en bred forståelse for sjangertrekk innenfor den lyriske diktningen, og evner å bruke denne kunnskapen for å skape kreative elementer i teksten. «Ode til de uengasjerte» kan leses som kreativ i valg av innfallsvinkel. Eleven snur opp ned på det virkelighetsbildet vi kjenner, og vinkler engasjement som noe negativt i dagens samfunn. Dette bryter med etablerte forventninger i samfunnet, og gir oss et nytt perspektiv på tekstvedleggene som følger med oppgaven. Dette valget kan også leses som et sentralt trekk ved kåseriet, nemlig ironi. Eleven evner altså å være kreativ innenfor sjangergrensene, ved å bruke ressurser vi kjenner igjen fra det tradisjonelle kåseriet.

Analysene viste altså at elevene bruker kunnskap om sjanger og sjangernormer for å uttrykke kreativitet. Tanggaard (2008, s. 16) påpeker at kreative mennesker blant annet kjennetegnes ved at de har bred kunnskap innenfor en tradisjon eller et gitt domene, og at de evner å transformere eller skape analogier mellom forskjellige praksiser. Videre skriver hun at en forutsetning for å skape noe kreativt er at man kjenner et domene godt nok til at man kan endre det, eller skape et nytt. I følge Tanggaard er altså kunnskap en forutsetning for kreativitet. Kreativitet er nemlig ikke noe som bare «ramler ned i hodet» på en. Kreativitet handler om å velge ut, og kombinere elementer som allerede inngår i et repertoar. Det skapes ikke ut av ingenting, men oppstår når man driver en form for gjenforvaltning av det man allerede kan (jf. Tanggaard, 2008, s. 16). Kreativitet innebærer altså hardt arbeid, et arbeid som er avhengig av, og bygger på, kunnskap.

En oppgavetekst som ber om kreativitet i valg av innfallsvinkler, perspektiver og i bruk av språket, men som ikke sier noe om hvordan dette skal gjøres, er i seg selv ganske åpen, og det er sannsynlig at tolkningsrommene som oppstår i elevens møte med oppgaveteksten kan bli ganske store. Blikstad-Balas (2015) peker på at en utfordring ved de kreative oppgavene er at de blir for vage. Hun påpeker at mangel på konkretisering i form av hva tekstene skal inneholde, hvilken form den kan ha, eller hvem som kan være en intendert målgruppe, vil gjøre skrivingen mer krevende for elevene (Blikstad-Balas, 2015, s. 31). I lys av at kreativitet er en ferdighet som bygger på kunnskap, vil vi argumentere for at kravet om kreativitet gjør skrivingen enda mer krevende for elever. For å kunne løse oppgaven på en hensiktsmessig måte, altså å velge en passende form for å vise kreativitet, og evne å utnytte språklige

ressurser på en kreativ måte, må eleven ha god kunnskap om ulike skrivegrep og sjangernormer. Slik vi ser det, vil elever med bred og dekkende kompetanse om ulike tekster og skrivegrep ha en fordel når de skal vise kreativitet. For svake elever vil imidlertid tolkningsrommet, og kravet til kreativitet, kunne være utfordrende, da de kanskje ikke innehar det samme repertoaret av skrivestrategier å møte oppgaveteksten med.

Blikstad-Balas (2015) trekker frem et annet aspekt som er relevant i elevens møte med skriveoppgaver som etterspør kreative tekster. Dette dreier seg om elevens evne til å planlegge skrivingen sin. De fleste elever i grunnskolen og videregående skole er på et nivå hvor de har behov for å planlegge skrivingen, og dette bør det jobbes systematisk med i skriveopplæringen. Dette gjelder særlig de kreative tekstene, da de gjerne assosieres med tekster som bare «ramler ned» i hodet på skriveren. Eksamenssituasjonen er krevende, og det vil være lite hensiktsmessig å sette sin lit til at man plutselig får et kreativt innfall av inspirasjon på eksamensdagen. God planlegging som et middel til å sette i gang den kreative skriveprosessen er derfor viktig i møte med de kreative skriveoppgavene (Blikstad-Balas, 2015, s. 32-33). Dette er i tråd med Lucas, Spencer og Claxton sin studie, hvor de trekker frem disiplin og utholdenhet i utfordrende situasjoner som viktige kjennetegn ved kreative elever (Lucas et al., 2013, s. 34-35).

Vi har pekt på at for å møte den nye skriveoppgaven «kreativ tekst», og kravet om kreativitet, må eleven ha god kjennskap til hva ulike innfallsvinkler innebærer, hva ulike måter å bruke språklige virkemidler på innebærer, og hva bruk av intertekstuelle referanser innebærer. Videre må elevene vite hvordan de skal gripe an skriveoppgavene. Her peker Blikstad-Balas på planlegging som et viktig middel for å sette i gang den kreative skriveprosessen (Blikstad-Balas, 2015, s. 32-33). For å ruste elevene til å møte den kreative skriveoppgaven trengs det altså systematisk skriveopplæring som fokuserer på planlegging av skrivingen, som viser elevene mangfoldet av muligheter som ligger i ulike språklige ressurser, og som lærer dem funksjonen av å bruke disse ressursene. Samtidig må elevene evne å bruke disse ressursene for uttrykke kreativitet i en hensiktsmessig form, tilpasset skrivingens formål. Dette innebærer bred kunnskap om sjangernormer, og om hvilke muligheter og begrensninger som ligger i ulike sjangre. Vi kan derfor, i likhet med Blikstad-Balas & Hertzberg (2015), argumentere for at sjangrene fortsatt bør ha en sentral plass i skriveopplæringen.

7 STUDIENS BIDRAG – AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Studiens problemstilling lyder som følger: *Hva kjennetegner to gode kreative tekster på Vg3, og hva kan anses å være tekstenes kreative elementer?* For å forsøke å svare på denne problemstillingen har vi gjennomført tekstanalyser av to kreative tekster som har blitt vurdert til karakter seks, diskutert hva som kjennetegner dem, og hva som kan anses som tekstenes kreative elementer i lys av Udirs vurderingskriterier. For å sammenfatte prosjektet vil vi i de følgende to punktene kort oppsummere en konklusjon på problemstillingen.

1) Hva kjennetegner to gode kreative tekster på Vg3?

- De to tekstene kjennetegnes av, og har til felles, at elevene har brukt et rikt repertoar av skrivestrategier og språklige ressurser for å skape mening. I begge tekstene bruker elevene avanserte strategier for å presentere et virkelighetsbilde, kommunisere med en leser, og skape sammenheng. Hvordan elevene gjør dette, og hvilke strategier de bruker, er imidlertid forskjellig.
- Begge tekstene er kjennetegnet av, og har til felles, at de er skrevet i tradisjonelle sjangre. Analysene viste at «Ode til de uengasjerte» inneholder flere sjangertrekk fra den tradisjonelle sjangeren kåseri, mens «Alene-igjen» inneholder flere sjangertrekk fra lyrisk diktning.
- Tekstene er kjennetegnet av å være personlige og subjektive.

2) Hva kan anses å være tekstenes kreative elementer?

- Vårt arbeid med tekstene viste at det var krevende å skulle fastslå hva som kan anses som kreative elementer. For eksempel kan bruken av troper, figurer og intertekstuelle referanser i «Alene-igjen» tolkes som svært kreativt, eller som lite kreativt (jf. kap. 6.2.1).
- Det vi anser som tekstenes kreative elementer kan knyttes til elevenes hensiktsmessige bruk av ulike ressurser, og hvordan de bruker ressursene på en måte som underholder og engasjerer en leser. For eksempel bruker «Ode til de uengasjerte» ulike intertekstuelle referanser og språklige ressurser for å skape humor, ironi og overdrivelse, som inviterer leseren til innlevelse og engasjement. «Alene-igjen» bruker ulike ressurser som lese måte, grafisk utforming og sirkelkomposisjon, for å invitere til emosjonelt engasjement og for å underholde.

- I begge tekstene bruker elevene de tradisjonelle sjangrene som en ramme for å uttrykke kreativitet. Ved å bruke kompetanse om sjangernormer, evner elevene å skape noe «kreativt».

Et mål med studien var å kunne peke på noen utfordringer knyttet til de kreative tekstene i forlengelse av analysene. Studiens materiale består som nevnt av to kreative tekster som har blitt vurdert til karakter seks. Med et så lite materiale er det ikke snakk om å generalisere eller skape en form for teori om hva kreativitet i elevtekster er. Vårt materiale utgjør to eksempler på hva kreative tekster *kan* være, men ikke nødvendigvis hva alle kreative tekster er.

Oppgavetypen kreativ tekst er som nevnt en åpen oppgave, som inviterer eleven til individuelle løsninger, og åpner for et stort tolkningsrom. Som Bakke og Skovholt (2015, s. 139) påpeker, er det stor forskjell på hva en skriveoppgave er i kraft av oppgaveformuleringen, og hva den blir når elevene realiserer den. Det at vårt materiale består av to svært ulike tekster illustrerer dette poenget godt. Studiens formål har derfor ikke vært å definere hva kreativ skriving er, men å belyse det som et komplekst fenomen i skolekonteksten. Vi har derfor drøftet det vi anser som noen sentrale utfordringer ved kreative tekster, basert på funn i næranalysene. Hva er så denne studiens relevans, og dens bidrag? På hvilken måte er den relevant for skrivefaglære? Det aller siste vi skal gjøre i denne oppgaven er å gi et samlet perspektiv på vårt bidrag til fagfeltet, norskdidaktikere og til norske kollegaer i skolen.

Som vi har vist til, råder det mye usikkerhet rundt den kreative teksten. Sensorer etterlyser mer presise og konkrete vurderingskriterier, og sensorenes ambivalens når det kommer til vurderingen av kreativitet tvinger elevene inn i en risikabel skriverolle når de blir bedt om å skrive kreativt (jf. Bach, 2015; Krogh, 2016). I denne sammenhengen har vi trukket frem kreativitetsbegrepet som utfordrende, og argumentert for at det er et så komplekst og problematisk begrep å bruke. Videre har vi trukket frem at det kanskje ikke er mulig å utvikle de vurderingskriteriene sensorene etterlyser. Istedenfor har vi argumentert for at det innenfor det norskfaglige domenet kanskje må etableres en felles konsensus for hva kreativitet *kan* være. For å klare dette kreves det mer forskning på de kreative tekstene, for å synliggjøre for lærere, og for elever, hva kreative tekstkvaliteter kan være. Denne masteroppgaven kan være et bidrag mot en slik konsensus. Vi har hatt en eklektisk tilnærming til materialet, hvor vi har analysert tekstene på deres premisser for å få et best mulig bilde av dem. Med en slik tilnærming til tekstene har et mål vært å vise grundig hvordan elevene kan realisere kreative uttrykk i tekstene sine, samt hvilke kvaliteter tekstene har. Oppgaven kan på denne måten

være et bidrag for å vise hva kreative tekster, og kreative tekstkvaliteter, *kan* være. Den er ikke noen fasit på hva kreative tekster, eller kreative tekstkvaliteter, er, men kan bidra til å utvide lærere og elevers perspektiver på hvilke muligheter som ligger i språklige ressurser for å vise kreativitet. På denne måten er oppgaven et bidrag til å etablere en felles konsensus om kreativitet, og kreative tekster, i et norskfaglig domene.

Vi har også pekt på at for at elevene skal lykkes med kreative tekster, fordrer det en systematisk skriveopplæring som viser elevene spennet og mulighetene som ligger i bruken av ulike språklige ressurser. De kreative tekstene inviterer til et uttrykk for kreativitet. Vi har lagt til grunn et syn på kreativitet som innebærer at kreativitet er hardt arbeid. Det er ikke en gudommelig gave som bare «ramler ned i hodet» på elevene. Det er et hardt arbeid som bygger på, og forutsetter kunnskap. I denne sammenheng har vi argumentert for at i møte med en skriveoppgave som åpner for et stort tolkningsrom, og inviterer til kreativ skriving, trenger elevene verktøy for å kunne være kreative. Disse verktøyene omfatter kunnskap om ulike språklige ressurser, og også om hvordan disse kan organiseres på en hensiktsmessig måte. Vi har derfor argumentert for at elevene må kunne planlegge skrivingen sin, og at sjangrene i skriveopplæringen fortsatt er svært viktige. Kreative tekstkvaliteter i våre elevtekster viser nettopp at elevene bruker den kunnskapen de har om sjangernormer for å skape noe som kan anses som kreativt. Samtidig synes vi det er viktig å understreke at en slik sjangerundervisning ikke må bli formalistisk, eller være preget av at elevene drilles i sjangertrekk på en formalistisk måte. En slik formalistisk skriveopplæring kan føre til motsatt effekt, nemlig en begrensning av kreativiteten. Istedenfor må elevene få se mangfoldet som ligger i ulike sjangre. De må få se ulike skrivegrep realisert innenfor samme sjanger, hvordan sjangrene kan kombineres og utfordres, og alle de valgmulighetene ulike sjangrer gir.

For å gi elevene kompetanse i, og kunnskap om, hvordan ulike tekster er bygd opp og fungerer, vil vi argumentere for tekstanalysen som et nyttig verktøy i skolen. Elevene opparbeider tekstkompetanse gjennom analyse. Som Skovholt og Veum (2014, s. 15) peker på, kan ulike fagtermer ses på som ulike redskaper. Ved å øve på analyse kvesses og slipes disse redskapene, og elevene kan øke sin tekstkompetanse. I dagens læreplan skal elevene kunne skrive retoriske analyser, og bruke redskaper fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosa-tekster (Kunnskapsdepartementet, 2013). Etter vår mening bør tekstanalyse introduseres som et tillegg til retorikken. Tekstanalyse tilbyr mange og konkrete verktøy for å avdekke skrivegrep, og kan bidra til utviklingen av et rikt metaspråk. Et rikt metaspråk gjør elevene i stand til å diskutere og lokalisere ulike skrivegrep i ulike tekster, noe

vi anser som en viktig forutsetning for å kunne planlegge og gjennomføre den kreative skrivingen.

I tillegg til å arbeide med tekstanalyse, vil vi også argumentere for at det er hensiktsmessig å arbeide med modelltekster (jf. Tønnessen & Maagerø, 2006, s. 28). Det å lese og diskutere modelltekster kan være et viktig verktøy for å arbeide med realiseringer av språk og virkemiddelbruk i tekster. Våre analyser viste at tekstene inneholder flere kreative kvaliteter, men også kvaliteter som strekker seg utenfor det kreative. Et viktig poeng er nemlig at selv om en kreativ tekst inneholder et eller flere kreative elementer, er den ikke nødvendigvis en god tekst. Det er ikke de kreative elementene i seg selv som gjør tekstene gode, men elevens evne til å konstruere en sammenhengende tekst som kommuniserer godt med en leser. Skal teksten være god kreves det altså kvaliteter som går utover de kreative elementene. Her vil vi argumentere for at elevens formelle og pragmatiske ferdigheter er vel så viktige som de kreative. Elevene må evne å skape tekster med god struktur og sammenheng, og være bevisste de ulike ressursenes effekt og funksjon. Med dette som utgangspunkt kan tekstene i denne oppgaven fungere som modelltekster for lærere og elever i skolen. Tekstene inneholder flere kreative elementer og kvaliteter, men synliggjør også poenget om at det ikke er de kreative elementene som alene skaper en god tekst. Oppgavens grundige analyse av tekstene gir også lærere og elever verktøy for å kunne avdekke og forklare hvilke tekstlige kvaliteter tekstene innehar, og kan hjelpe til med å sette ord på, og konkretisere, hvordan den kreative oppgaven kan løses.

Helt avslutningsvis vil vi argumentere for at det kan være fruktbart å utfordre elevene på sin oppfatning av hva kreativitet er. Som Blikstad-Balas (2015) peker på, kan de kreative tekstene gjerne assosieres med en romantisk idé om at man plutselig får «ferdige tekster» som kreative innfall. Mange elever kan sitte med en tanke om at kreativitet bare er noe som skjer med noen heldige utvalgte elever (Blikstad-Balas, 2015, s. 32). Etter vår mening vil en forståelse av kreativitet som noe som «ramler ned fra himmelen» hemme mer enn det hjelper elevene. Elevene bør bli gjort oppmerksomme på at kreativitet er en ferdighet som må læres.

En pianist som ikke har god og bred kunnskap om musikkens oppbygging, akkorder, takt, rytme, melodi og sjangre, samt hvilke spenninger og muligheter som ligger i uttrykket disse ressursene kan skape sammen, kan ikke sette seg ned å lage et originalt musikkstykke helt uten videre. For å få til dette trenger han kunnskap og verktøy, og så er det måten disse blir brukt på som er avgjørende for resultatet. Kvaliteten på komposisjonen, og videre hvor kreativt det er, avhenger i stor grad av pianistens forhåndskunnskaper og forståelse av musikk. En lite erfaren pianist kan muligens spille et stykke han kan fra før, følge et noteark,

eller omsette den lille kunnskapen han allerede har til å skape noe. Sannsynligheten er da stor for at resultatet vi ligne det pianisten allerede kan. Med andre ord er det lite sannsynlig at en uerfaren pianist vil være i stand til å komponere noe som er nyskapende og kreativt. På samme måte trenger elevene våre en bred kunnskap om form, oppbygging og hvilke språklige ressurser de har til rådighet, samt hvilke spenninger og muligheter som ligger i uttrykket som skapes når disse ressursene jobber sammen, for å kunne løse de kreative oppgavene på en måte som ivaretar kravet om kreativitet.

.

LITTERATUR

- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen.
- Aasen, A. J. (2015). *Å handle med/gjennom/i ord: Begrepene teksttype og sjanger i norskfaget - perspektiver fra forskning. Lysark fra Aasens presentasjon under LNU-seminaret "Teksttyper versus sjangere. Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?" På Litteraturhuset i Oslo 10 september 2015*.
- Anderson, S., & Hertzberg, F. (2005). Studie 9: Å ta en risk - "Utfordrerne" blant eksamensskriverne. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 275-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Australian Curriculum. (u.å). *F-10 Curriculum. English. Year 8.* . Hentet 15.08.2016, fra <http://v7-5.australiancurriculum.edu.au/english/curriculum/f-10?layout=4#page=8>
- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år: sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving : ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 29-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Bakke, J. O., & Skovholt, K. (2015). "Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins": introduksjon av skriveoppgaver på 7. trinn. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 139-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2014). Å Kunne uttrykke seg skriftlig IJ. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Red.). (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I : Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Red.). (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 1-18.
- Berge, K. L., Maagerø, E., Coppock, P. J., Halliday, M. A. K., Martin, J. R., & Hasan, R. (1998). *Å skape mening med språk : en samling artikler* (B. nr 112). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten : multimodal analys i praktiken* (B. 40). Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving? . *Norsklæreren*, 39(2015)nr. 2, 30-36.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? . *Norsklæreren*, 39(2015)nr.1, 47-51.
- Boden, M. A. (2010). *Creativity and Art : Three Roads to Surprise*. Oxford: OUP Oxford.
- Breivega, K. R., & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? . *Norsklæreren*, 40(2016)nr.2, 50-64.
- Brekke, P. (1965). Som i en kinosal *Det skjeve smil i rosa* (s. 7). Oslo: Aschehoug.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper* (B. nr. 181). Bergen: Fagbokforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis : the critical study of language* (2. utg.). Harlow: Longman.
- Glover, J. A., Ronning, R. R., & Reynolds, C. R. (1989). *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.
- Halliday, M. A. K. (1998). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (s. 80-92). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. utg.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. utg.). London: Routledge.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. *Rhetorica Scandinavica*(18), 92-105.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse* (s. 11-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: prosessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Hofmo, G. (1948). Fra en annen virkelighet *Fra en annen virkelighet: dikt* (s. 14-15). Oslo: Gyldendal.
- Hutcheon, L. (1994). *Irony's Edge : The Theory and Politics of Irony*. Florence: Florence, KY, USA: Routledge.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Iversen, H. M., Solem, M. S., & Otnes, H. (2007). *Grammatikken i bruk* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Johnsen, E. B. (1997). *Oppgavetekst og dannelses: artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kafka, F. (1985). Dropp det! *Fortellinger* (s. 62-63). Oslo: Aventura.
- Kafka, F. (1991). Foran loven *Proessen*. Oslo: Den norske bokklubben.
- Kaufmann, G. (2003). What To Measure? A New Look at the Concept of Creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 235-251.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet* (B. 12). Oslo: Universitetsforlaget

- Kittang, A., & Aarseth, A. (1998). *Lyriske strukturer : innføring i diktanalyse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldsen, J. (2006). *Retorikk i vår tid : en innføring i moderne retorisk teori* (2. utg.). Oslo: Spartacus.
- Kreativitet. (2014). I *Store norske leksikon*. Hentet 26.06.2016, fra <https://snl.no/kreativitet>
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæraren*, 36(4), 31-36.
- Krogh, C. L. (2016). Kreativitet og ambivalens. En undersøkelse av variasjoner i vurdering og kjennetegn ved sprikvurderte tekster fra eksamen i norsk hovedmål 2015 (Masteroppgave). Vestfold: Høgskolen i Sørøst-Norge, fakultetet for humaniora og utdanningsvitenskap.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk - kompetansemål: Læreplankode - NOR 1-05: Kompetansemål etter Vg3 - studieforberedende utdanningsprogram* Hentet 01.09.2015, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>
- Kvåle, G. (2005). Kå er det du er så kjepphøy for : evaluerende meninger i en samtaletekst (Masteroppgave). Kristiansand: Høgskole i Agder, institutt for nordisk og mediefag
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments* (B. 86).
- Lægreid, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk : en innføring*. Oslo: Spartacus.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (s. 33-63). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis : a multimodal introduction*. Los Angeles: Sage.
- Marti, K. T. (2013). Posisjonering i elevtekster : En tekstanalyse av kommunikasjon i fire reflekterende tekster (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo, institutt for lingvistiske og nordiske studier.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation : appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mehlum, A. (1982). *Skapende ord: kreativ skriving i grunnskolen*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning.
- Michelsen, P. A. (Red.). (1993). *Sjangeroppbrudd: om stilskriving og skriveopplæring i den videregående skolen*. Oslo: Cappelen.
- Miller, C. (2001). Genre som sosial handling (Oversatt av Kjell Lars Berge). Med introduksjon av Per Ledin og Kjell Lars Berge. *Rhetorica Scandinavica*, Nr 18/2001 17-35.
- Mose, G., Norheim, T., Andersen, P. T., & Vikingstad, M. (2012). *Litterær analyse : en innføring*. Oslo: Pax.
- Moslet, I. (2009). Norsklærer. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3. utg., s. 23-35). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, A. B. (2014). *Hatprat*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Obstfelder, S. (1893). Jeg ser. *Digte* (s. 15-16). Bergen: John Griegs forlag.
- Raddum, T., & Veum, A. (2006). Avistekstens mange stemmer. *Norsk medietidsskrift*, 13(2), 158.

- Ringdal, E. (2002). Ironi - vill og vanskelig IJ. L. Tønnesson (Red.), *Den flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds : Learning to be Creative* (2. utg.). Oxford: Wiley.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity : theories and themes : research, development, and practice*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Searle, J. R. (1975). Indirect Speech Acts IP. Cole & J. L. Morgan (Red.), *Speech acts* (B. 3). New York: Academic Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning : studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sejersted, J. M., & Vassenden, E. (2007). *Lyrikkhåndboken : 101 dikt og tolkninger*. Oslo: Spartacus.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst : et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (2013). *Skrivehjulet*. Hentet 19.02 2016, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2015). Kreative tekster? Iallfall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative elever. *Norsklæreren*, 39(2015)nr. 2, 18-29.
- Smidt, J. (Red.). (2009). *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (Red.). (2010). *Skriving i alle fag: innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (Red.). (2011). *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "normprosjektet". *Viden om læsning*(15), 76-89.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling : innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst : modeller for språklig tekstanalyse* (B. nr 89). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres! : når talent bliver innovation* (B. 5). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tirkkonen-Condit, S. (1985). *Argumentative text structure and translation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, E. S., & Maagerø, E. (2006). Å lese i alle fag. I E. S. Tønnessen & E. Maagerø (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Eksamen. NOR1211-NOR1231 Norsk hovedmål/hovedmål.
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Eksamensveiledning - om vurdering av eksamenssvar

- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Eksamensveiledning 2016, Norsk hovedmål og sidemål*. Hentet fra <https://dok.udir.no/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=Ev>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Eksamensveiledning 2016: norsk hovedmål og norsk sidemål etter 10. trinn* Hentet fra <https://dok.udir.no/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=EG&katalog=Eksamensveiledningergrunnskolen&periode=Alle>
- Vagle, W. (2005). Studie 1: Materiale og utvalg i KAL-prosjektet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I : Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 15-31). Oslo: Universitetsforlaget
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- White, P. R. R. (2001a, 27.12.2015). *Attitude/Affect*. Hentet 20.03.2016, fra <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisalguide/framed/frame.htm>
- White, P. R. R. (2001b, 27.12.2015). *Attitude/Appreciation*. Hentet 20.03.2015, fra <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisalguide/framed/frame.htm>
- White, P. R. R. (2001c, 27.12.2015). *Attitude/Judgement*. Hentet 20.03.2016, fra <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisalguide/framed/frame.htm>
- White, P. R. R. (2001d, 27.12.2015). *An introductory tour through appraisal theory*. Hentet 20.03.2016, fra <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisaloutline/framed/frame.htm>
- Øverland, A. (1937). Du må ikke sove *Den røde front: dikt* (s. 66-72). Oslo: Tiden.

OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER

Tabell 1: Skala over epistemisk og deontisk modalitet. Etter Skovholt og Veum (2014, s. 89).	43
Tabell 2: Klassifisering av AFFEKT. Basert på Martin og White (2005, s. 48-51), Kvåle (2005, s. 47) og Marti (2013, s. 30).	46
Tabell 3: Klassifisering av BEDØMMELSE. Basert på Martin og White (2005, s. 53), Kvåle (2005, s. 49) og Marti (2013, s. 31).	47
Tabell 4: Klassifisering av PÅSKJØNNELSE. Basert på Martin og White (2005, s. 56), og Marti (2013, s. 32).	48
Tabell 5: Undersøkelsens materiale.	61
Tabell 6: Forskningsdesign.	62
Tabell 7: Operasjonalisering av faser i analysearbeidet.	62
Tabell 8: Operasjonalisering av fremgangsmåte i analysearbeidet.	63
Tabell 9: Mentale prosesser i teksten	70
Tabell 10: Materielle prosesser i teksten	72
Tabell 11: Referentkjede i «Alene- Igjen»	84
Tabell 12: Karaktertrekk som viser kategorisering av to grupper engasjerte mennesker.	96
Tabell 13: Ordvalg som viser kategorisering av to grupper engasjerte mennesker	97
Tabell 14: Enkeltspråkhandlinger i «Ode til de uengasjerte»	100
Tabell 15: Komponenter i «Ode til de uengasjerte»	111
Tabell 16: Referentkjeden «Engasjement» i «Ode til de uengasjerte»	114
Tabell 17: Referentkjeden «Uengasjert» i «Ode til de uengasjerte»	114
Tabell 18: Kausale koblinger i «Ode til de uengasjerte»	116
Tabell 19: Adversative koblinger i «Ode til de uengasjerte»	116
Figur 1: Skrivehjulet (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 180).	7
Figur 2: Skrivehjulet pr. 2009 – fremheving av funksjonelle sider ved skriving (Skrivesenteret, 2013).	13
Figur 3: Skrivehjulet pr. 2009 – fremheving av semiotiske medieringsressurser (Skrivesenteret, 2013)	13
Figur 4: Skrivetdiskurser (Ivanič, 2004, s. 225)	24
Figur 5: Kjennetegn på måloppnåelse for kreative tekster. Norsk hovedmål og sidemål Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 8)	28
Figur 6: Problem-solution structure (Tirkkonen-Condit, 1985, s. 26)	51
Figur 7: Tekstens grafiske utforming	86

VEDLEGG 1: ELEVTEKSTENE I SIN HELHET

ODE TIL DE UENGASJERTE

1 Helt fra da jeg var ung og gjemte røykpakka til mora mi, til jeg slo til en gutt på ungdomsskolen fordi han mente noe annet enn meg, har jeg blitt sett på som engasjert. **2** Kanskje ikke uten grunn – jeg roper gjerne høyest av alle om det er noe jeg har lyst til å si. **3** Likevel synes jeg dette her med meninger og frihet og å skulle ytre seg er fryktelig vanskelig å forholde meg til. **4** Jeg priser meg lykkelig over friheten jeg har blitt født inn i, likevel synes jeg den også kan være så innmari slitsom. **5** Det er lite som har skapt mer problemer her i verden enn folks engasjement.

6 Ordet engasjement ringer så vakkert i øra og smaker så godt på tunga at det ikke er rart vi brukte det i enorme mengder under stortingsvalget i 2013, og at vi nå ønsker å engasjere folk i 200-årsjubileet til grunnloven. **7** At vi nok en gang har dratt opp gamle høvdinger som Øverland og roper til hverandre at selvfølgelig skal vi ikke sove, selvfølgelig skal vi ikke tåle urett! **8** Det er jo først nå det har blitt gøy å være våken, i verdens mest likestilte land, selve oljenasjonen, forkjemperne for demokrati og fred i hele verden.

9 Bare helst ikke la Dalai Lama slippe inn i landet for å snakke om sistnevnte, det kommer til å bli så kinkig med tanke på Kina.

10 Kanskje vi har misforstått friheten vår like mye som vi har misforstått kraften som ligger i likegyldighet. **11** Sånn, virkelig misforstått. **12** Dette med å prøve å få alle engasjerte – ikke la noen leve i lykkelig ignoranse – er ikke det noe av mest grusomme en kan gjøre? **13** For om vi prøver å vekke nasjonen vår fra en kollektiv, uengasjert søvn virker det som om vi har glemt en av de mest grunnleggende reglene i samfunnet vårt: Folk er ikke greie å ha med å gjøre. **14** Det kan være det kommer som et sjokk, men tro meg mine ord, jeg er nemlig folk sjøl. **15** Det er lite som gjør en mer ufyselig enn å være folk.

16 Som Jens Bjørneboe en gang sa: Helvete er de andre.

17 Hadde folk latt være å engasjere seg hadde vi for eksempel sluppet å ha kommentarfeltene til nettaviser. **18** Ingen andre steder vil man kunne se folk slenge rundt seg ord som ytringsfrihet, engasjement og snikislamisering mens de hamrer entusiastisk på tastaturet. **19** Her er de, selve kjernen av det norske folk, mine felles medmennesker, og det er vel egentlig ingen som vil ha noe med dem å gjøre. **20** Selvfølgelig kan vi prøve å forklare forskjellen på ytringsfrihet og ytringsansvar, men det er de nok ikke så interessert i. **21** I en sånn situasjon, om de hadde visst hvem Wergeland var, ville de nok nevnt hvordan naturen hater all tvang, og sagt: La meg derfor prate videre om hvordan de høye bensinprisene vil være vår undergang, eller at de snikende anti-nordmennene som lusker rundt oss snart vil fjerne korset i det norske flagget, og muligens litt om at Jens Stoltenberg er en skitten kommunist.

22 Problemet er at ytringsfriheten ikke er forbeholdt de yndige, reflekterende og helgarderende. **23** Den blir også flittig brukt av de transsynte, arge og usjarmerende.

24 Bare tenk, hadde vi oppfordra politikerne i Norge til å la være å engasjere seg hadde vi sluppet debatten om reservasjonsrett, om å ta bort sexkjøpsloven, om kRLE i skolen og amerikanisering av jordbruket. **25** Alle menneskene som skapte disse debattene gjorde det nettopp fordi de engasjerte seg.

26 Blod og brann, hatets og ondskapens glød, alt vondt her i verden har skjedd fordi folk har brydd seg nok til å handle. **27** Kanskje vårt eneste håp ligger i å bli så uengasjerte at vi rett og slett ikke gidder.

28 Nå snakker jeg jo fra et ungt perspektiv. **29** De fleste veit at unge mennesker ikke bryr seg noe særlig om det som skjer i verden. **30** Er det så farlig, liksom? **31** Der folk før kanskje søkte problemer, kanskje hele verden var fylt opp til randen av Georg Brandes-er som ville sette ting under debatt, er vi mer opptatt av underholdningsverdien. **32** Der folk før ville ha agiterende dikt fra fortidens radikale, vil vi ha Paradise Hotel. **33** Der folk før ville bli vekket, vil vi trykke på slumre-knappen på iPhoneen vår. **34** Der folk før ville ha *Den røde front*, vil vi ha *50 Shades of Grey*. **35** Eller, den siste tar jeg tilbake, alle som har lest *Sangen om den røde rubin* veit godt at de likte litt snuskete litteratur før i tida også.

36 Selvfølgelig, kan du si, har engasjement gjort noe godt for oss også. **37** Om vi ikke hadde hatt Emmeline Pankhurst og Florence Nightingale hadde jenter neppe vært på så god vei mot likestilling som vi er i dag. **38** Tanker om frihet og rettferdighet hadde kanskje ikke stått oss like nært som nasjon hadde vi ikke hatt Arnulf Øverland og Henrik Wergeland. **39** Engasjement har gitt oss demokratiet, det har gitt oss fri presse og menneskerettighetene. **40** Det har gitt oss litteraturen som har opplyst folket, som har provosert fram forandring i samfunnet og menneskesinnet. **41** Engasjement er en av de mest fundamentale kreftene for å forbedre en nasjon.

42 Men denne ymse teksten er her for å minne deg på at engasjement også har gitt oss enormt mye møkk.

43 For hver Arnljot Eggen er det en som skylder på skjebnen når forferdelige ting skjer i verden. **44** For hver kvinneforkjemper og menneskerettighetsaktivist er det en anti-feminist og et Nord-Korea. **45** Engasjement har til og med ført til at vi må tvinge oss gjennom Melodi Grand Prix en gang hvert år. **46** Ingen skal måtte gå igjennom noe sånt.

47 Så dette er min ode til dere uengasjerte; til sofavelgerne og de uinteresserte. **48** Det er min ode til dere som rett og slett ikke gidder, som har funnet ut at det er like greit å ikke bry seg. **49** Jeg synes ikke dere får nok annerkjennelse for jobben dere gjør. **50** Det krever mer enn mange tror. **51** Dere er med på å holde samfunnet litt mer stabilt, likegyldig. **52** Dere gjør kanskje ikke verden til et bedre sted, men dere gjør den søren meg ikke noe verre. **53** Og det fortjener dere en takk for.

54 Og til du som nå sitter og tenker, det finnes da vel skikkelig folk iblant?

55 Brusjan, du har ennu meget å lære.

KILDER:

Eggen, A. (1969) «Lagnad sa vi», *Sprekker i muren*.

Wergeland, H. (1840) *For trykkefriheten*. Tilgjengelig fra: www.lillebjorn.no/flere-sanger/
(Nedlastet 10.03.2014)

Øverland, A. (1937) «Du må ikke sove», *Den røde front*.

Alene - Igjen

1 Du ender alltid opp

Alene

2 Prøver du å forstå hva som egentlig

Foregår

3 Det ingenting begripelig i denne

Verden

4 Forandrer seg

Stadig

5 Spør du andre om

Hjelp

6 Deg selv, sier

De

7 Forteller deg at du skal gjøre som alle

Andre

8 Ber deg droppe

Det

9 Er bedre å gi

Opp

10 Trappene går

Du
11 Vet ikke hvor du
Skal
12 Dette være
Livet
13 Er uutholdelig
Stille
14 Roper du ut i
Evigheten
15 Svarer deg
Ikke
16 Annet enn dype
Brus
17 Som bølger mot
Båten
18 Krenger raskt og
Plutselig
19 Fylles verden med
Bilder
20 Fra en film du ikke
Kjenner
21 Du hånden på skulderen
Din
22 Tid er over, sier
Mannen
23 Kaster deg ut
Igjen

Kilder:

Tekstvedleggene til prøven

«*Som i en kinosal*» av Paal Brekke, hentet fra samlingen *Det skjeve smil i rosa* utgitt i 1965

«*Fra en annen virkelighet*» av Gunvor Hofmo, hentet fra samlingen *Fra en annen virkelighet* utgitt i 1948

«*Dropp det!*» av Franz Kafka, hentet fra side 309 i Panorama – Norsk Vg3 av Marianne Røskeland, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnens, Gunnstein Akselberg og Sveinung Time. Opprinnelig fra *Fortellinger* oversatt til norsk i 1985 av Asbjørn Aarnes (skrevet cirka 1920)

«*Foran loven*» av Franz Kafka, hentet fra side 309-310 i Panorama – Norsk Vg3 av Marianne Røskeland, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnens, Gunnstein Akselberg og Sveinung Time. Opprinnelig fra *Prosessen*, 1925

«*Jeg ser*» av Sigbjørn Obstfelder, hentet fra side 405 i Panorama – Norsk Vg3 av Marianne Røskeland, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnens, Gunnstein Akselberg og Sveinung Time. Opprinnelig fra *Digte*, utgitt i 1893

VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA

< By, Dato >

Tillatelse til bruk av Tekst 1 «Alene-igjen» som datamateriale i masteroppgave

Jeg, <fornavn, etternavn>, gir med dette Klara M. Mørenskog Luth-Hanssen og Linea Tangen min tillatelse til å bruke «Alene-igjen» som datamateriale i deres masteroppgave om kreative tekster. Jeg er inneforstått med at dette kan medføre at teksten i sin helhet blir gjort tilgjengelig for offentligheten.

Med vennlig hilsen

< fornavn, etternavn >

<By, Dato>

Tillatelse til bruk av Tekst 2 «Ode til de uengasjerte» som datamateriale i masteroppgave

Jeg, <fornavn,etternavn>, gir med dette Klara M. Mørenskog Luth-Hanssen og Linea Tangen min tillatelse til å bruke «Ode til de uengasjerte» som datamateriale i deres masteroppgave om kreative tekster. Jeg er inneforstått med at dette kan medføre at teksten i sin helhet blir gjort tilgjengelig for offentligheten.

Med vennlig hilsen

<fornavn, etternavn>

VEDLEGG 3: TILLATELSE TIL INNSYN (MARTI, 2013)

Oslo, 7/4-16

Tillatelse til innsyn i klausulert masteroppgave

Jeg, Kristin Torjesen Marti, gir med dette Klara Luth Hanssen min tillatelse til å lese masteroppgaven min på Universitetsbiblioteket ved Universitetet i Oslo. Jeg gir også Hanssen tillatelse til å sitere fra og referere til oppgaven min, forutsatt at hun ikke siterer noe som viser til elevtekstene som oppgaven min har brukt som materiale.

Med vennlig hilsen



Kristin Torjesen Marti

kristinveitortjesen@gmail.com

**VEDLEGG 4: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV
TRANSITIVITETSSYSTEMET (TEKST 1- ALENE-IGJEN)**

Du	Ender alltid opp	Alene
Deltaker	Prosess	Omstendighet
Den eksisterende	eksistensiell	Sted

Alene	Prøver	Du	Å forstå	Hva som egentlig foregår
omstendighet	Prosess	Deltaker	prosess	Deltaker
Sted	Mental prosess	Den sansende	Mental prosess	fenomen
	Kognitiv			

Foregår	Det	Ingenting Begripelig	I denne verden?
Prosess		Deltaker	Omstendighet
Eksistensiell		Den eksisterende	sted

Verden	Forandrer seg	Stadig
Deltaker	Prosess	Omstendighet
Den eksisterende	Eksistensiell	Tid

Stadig	Spør	Du	Andre	Om hjelp
omstendighet	Prosess	deltaker	deltaker	
Tid	Verbal prosess	Den talende	Den mottakende	Det utsagte

Hjelp	Deg selv	Sier	De
		Prosess	deltaker
Det utsagte		Verbal prosess	Den talende
materiell prosess	Målobjekt		

De	Forteller	Deg	At	Du	Skal gjøre	Som alle andre
Deltaker	Prosess	Deltaker	Deltaker			
Den talende	Verbal prosess	Den mottakende	Det utsagte			
			Projisert setning	Aktør	Materiell prosess	Målobjekt

**VEDLEGG 5: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV
PRESUPPOSISJONER (TEKST 2- ODE TIL DE UENGASJERTE)**

Setning	Setning	Proposisjoner
8	Det er jo først nå det har blitt gøy å være våken, i verdens mest likestilte land, selve oljenasjonen, forkjemperne for demokrati og fred i hele verden.	1. Det har vært kjedelig å være «våken»
9	Bare helst ikke la Dalai Lama slippe inn i landet for å snakke om sistnevnte, det kommer til å bli så kinkig med tanke på Kina.	1. Presupponerer bakgrunnskunnskap om det norske nyhetsbilde, norsk næringsliv og norsk utenrikspolitikk.
10	Kanskje vi har misforstått friheten vår like mye som vi har misforstått kraften som ligger i likegyldighet.	1. Vi har frihet. 2. Det går an å misforstå denne friheten. 3. Det ligger en kraft i likegyldighet 4. Det går an å misforstå kraften i likegyldighet.
11	Sånn, virkelig misforstått.	
12	Dette med å prøve å få alle engasjerte – ikke la noen leve i lykkelig ignoranse – er ikke det noe av det mest grusomme en kan gjøre?	1. Det er noen som ikke er engasjerte. 2. Vi prøver å få alle engasjerte 3. Noen lever i lykkelig ignoranse
13	For om vi prøver å vekke nasjonen vår fra en kollektiv, uengasjert søvn virker det som om vi har glemt en av de mest grunnleggende reglene i samfunnet vårt: Folk er ikke greie å ha med å gjøre.	1. Vi prøver å vekke nasjonen vår 2. Nasjonen vår er i en kollektiv uengasjert søvn 3. Det finnes en grunnleggende regel i samfunnet vårt
14	Det kan være det kommer som et sjokk, men tro meg mine ord, jeg er nemlig folk sjøl.	1. Jeg er ikke grei å ha med å gjøre.
15	Det er lite som gjør en mer ufyselig enn å være folk.	1. Noe er mer ufyselig enn noe annet. 2. Folk er mest ufyselige.
16	Som Jens Bjørneboe en gang sa: Helvete er de andre.	
17	Hadde folk latt være å engasjere seg hadde vi for eksempel sluppet å ha kommentarfeltene til nettaviser.	1. Kommentarfelter til nettaviser er negativt. 2. Vi vil slippe det. 3. Engasjerte folk skriver der.

**VEDLEGG 6: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV
SPRÅKHANDLINGER (TEKST 2- ODE TIL DE UENGASJERTE)**

Setning	Setning	Språkhandling	Kommentar
20	Selvfølgelig kan vi prøve å forklare forskjellen på ytringsfrihet og ytringsansvar, men det er de nok ikke så interessert i.	Konstativ	
21	I en sånn situasjon, om de hadde visst (mental kognitiv) hvem Wergeland var, ville de nok nevnt hvordan naturen hater all tvang, og sagt: La meg derfor prate videre om hvordan de høye bensinprisene vil være vår undergang, eller at de snikende anti-nordmennene som lusker rundt oss snart vil fjerne korset i det norske flagget, og muligens litt om at Jens Stoltenberg er en skitten kommunist.	Konstativ: fremtidspåstand	Eleven kommer med antakelser om hva som vil skje. Kvalifiserer en fremtidig tilstand.
22	Problemet er at ytringsfriheten ikke er forbeholdt de yndige, reflekterende og helgarderende.	Konstativ	
23	Den blir også flittig brukt av de trangsynte, arge og usjarmerende.	Konstativ	
24	Bare tenk, hadde vi oppfordra politikerne i Norge til å la være å engasjere seg hadde vi sluppet debatten om reservasjonsrett, om å ta bort sexkjøpsloven, om kRLE i skolen og amerikanisering av jordbruket.	Direktiv	Indirekte direktiv hvor eleven oppfordrer til mindre engasjement. Kunne vært tolket som fremtidspåstand.
25	Alle menneskene som skapte disse debattene gjorde det nettopp fordi de engasjerte seg.	Konstativ	
26	Blod og brann, hatets og ondskapens glød, alt vondt her i verden har skjedd fordi folk har brydd seg nok til å handle.	Konstativ	

VEDLEGG 7: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV HOLDNING (TEKST 2- ODE TIL DE UENGASJERTE)

Forklaring til tabellen:

- Forekomster av *AFFEKT* markeres slik: 1) om fremstillingen er positiv (+) eller negativ (-), 2) Hvilken undertype som beskrives, 3) Hvilken aktør den tilskrives, 4) hvem den er rettet mot (eks: meg → deg)
- Forekomstene av *BEDØMMELSE* markeres slik: 1) positiv (+) eller negativ (-), 2) om bedømmelsen evaluerer sanksjon eller anseelse, 3) hvem som uttrykker evalueringen, 4) hvem som blir evaluert.
- Forekomster av *PÅSKJØNNELSER* markeres slik: 1) positiv (+) eller negativ (-), 2) undertype, 3) hvem som utfører evalueringen, 4) hva som blir evaluert.

Setning	Setning	Affekt	Bedømmelse	Påskjønnelse	Kommentar
1	Helt fra da jeg var ung og gjemte røykpakka til mora mi, til jeg slo til en gutt på ungdomsskolen fordi han mente noe annet enn meg, har jeg blitt sett på som engasjert.		(+) / anseelse, dedikasjon eventuelt sanksjon, moral / Ukjent aktør evaluerer tekstens jeg.		Eleven evaluerer egen karakter og oppførsel som engasjert.
2	Kanskje ikke uten grunn – jeg roper gjerne høyest av alle om det er noe jeg har lyst til å si.		(+) / anseelse, dyktighet, tekstens jeg evaluerer seg selv.		Evaluerer implisitt egen karakter og oppførsel.
3	Likevel synes jeg dette her med meninger og frihet og å skulle ytre seg er fryktelig vanskelig å forholde meg til.	(-) / usikker, uro. Aktør = jeg. G: «fryktelig» høy.			Utrykker egne følelser om meninger, frihet og å skulle ytre seg. «Fryktelig vanskelig».
4	Jeg priser meg lykkelig over	(+) / Lykkelig,			Utrykker egne følelser om

	friheten jeg har blitt født inn i, likevel synes jeg den også kan være så innmari slitsom.	hengivenhet / Tekstens jeg → frihet G: høy (-) / Misfornøyd, misnøye/ tekstens jeg → Friheten G: «innmari» høy			friheten. Eksplisitt. «priser meg lykkelig» «innmari slitsom»
5	Det er lite som har skapt mer problemer her i verden enn folks engasjement.		(-) / anseelse, dedikasjon / tekstens jeg → engasjerte folk	(-) / reaksjon, kvalitet / tekstens jeg → Folks engasjement.	B: Folks engasjement evalueres som noe negativt. Engasjement i seg selv er positivt. Et synonym på dedikasjon. Går på negativ bedømmelse av sosial anseelse dedikasjon. P: Evaluerer engasjement som et negativt fenomen.
6	Ordet engasjement ringer så vakkert i øra og smaker så godt på tunga.	(+) / lykkelig, begeistring / skjult aktør		(+) / reaksjon, kvalitet / tekstens jeg → engasjement	A: «ringer så vakkert i øra og smaker så godt på tunga». Tydelig personlige følelser, på tross av adjektivet «vakkert». P: Evaluerer fenomenet engasjement positivt.
6	at det ikke er rart vi brukte det i enorme mengder under		(+) / anseelse, vanlighet / Tekstens jeg		B: Et inkluderende vi. «ikke er rart vi brukte det»

	stortingsvalget i 2013, og at vi nå ønsker å engasjere folk i 200-årsjubileet til grunnloven.	(+) / fornøyd, interesse/ «vi»	→ «vi»		A: Ønsker å engasjere folk. Et følelsesmessig engasjement hos et inkluderende vi. Selv uttrykk for affekt gjennom et inkluderende «vi». Eventuelt tillegger en annen aktør en affekt.
7	At vi nok en gang har dratt opp gamle høvdinger som Øverland og roper til hverandre at selvfølgelig skal vi ikke sove, selvfølgelig skal vi ikke tåle urett!		(+) / anseelse, dyktighet / tekstens jeg → Øverland. (+) / sanksjon, moral / tekstens jeg → «vi». G: høy grad gjennom!, og gjentakelse.		B1: «Gamle høvdinger som Øverland» Øverland beskrives som en gammel høvding. Høvding et positivt ladd ord i denne sammenhengen. B2: Vi-et vurderes som et folk med god moral og etikk i lys av den intertekstuelle referansen til «Du må ikke sove».
8	Det er jo først nå det har blitt gøy å være våken, i verdens mest likestilte land, selve oljenasjonen, forkjemperne for demokrati og fred i hele verden.	(+) / Lykkelig, begeistring / tekstens jeg	(+) / sanksjon, moral evt. Troverdighet / tekstens jeg → det norske folk	(+) / Reaksjon, kvalitet, tekstens jeg	B: Implisitt forstått som bedømmelse av det norske folk. Det norske folk er forkjempere for demokrati og fred i hele verden. A: viser egne følelser. P: oljenasjonen som et synonym med Norge. Positiv estetisk

					vurdering.
9	Bare helst ikke la Dalai Lama slippe inn i landet for å snakke om sistnevnte, det kommer til å bli så kinkig med tanke på Kina.		(-) / sanksjon, troverdighet evt. Moral / skjulte aktører.		Kritikk av en politisk skjult aktørs atferd. Sosial sanksjon – troverdighet
10	Kanskje vi har misforstått friheten vår like mye som vi har misforstått kraften som ligger i likegyldighet.		(-) / sanksjon, moral / tekstens jeg → vi.		Bedømmelse av et felles vi. Sosial sanksjon = moral. Ses på som galt eller umoralsk.
11	Sånn, virkelig misforstått.	(-) / misfornøyd, misnøye / tekstens jeg.			Gjentakelse, uttrykk for en affekt gjennom å understreke poenget.

VEDLEGG 8: EKSEMPEL PÅ FREMGANGSMÅTE I ANALYSE AV MODALITET
(TEKST 1- ALENE-IGJEN)

Setning	Setning	Epistemisk	Deontisk	Kommentar
1	Du ender alltid opp alene	Høy grad		Uttrykker høy grad av sikkerhet gjennom adverbet «alltid»
2	Alene prøver du å forstå hva som egentlig foregår	-	-	
3	Foregår det ingenting begripelig i denne verden?	-	-	
4	Verden forandrer seg stadig	Middels grad,		Uttrykker middels grad av sikkerhet gjennom adverbet «stadig»
5	Stadig spør du andre om hjelp	Middels grad,		Uttrykker middels grad av sikkerhet gjennom adverbet «stadig»
6	Hjelp deg selv, sier de	-	-	
7	De forteller deg at du skal gjøre som alle andre		Høy grad	Uttrykker høy grad av sikkerhet gjennom det modale hjelpeverbet «skal»
8	Andre ber deg droppe det	-	-	
9	Det er bedre å gi opp	-	-	
10	Opp trappene går du	-	-	
11	Du vet ikke hvor du skal	-	-	
12	Skal dette være livet?	Middels grad		Uttrykker middels grad av sikkerhet gjennom det modale hjelpeverbet «skal»
13	Livet er uutholdelig stille	-	-	