

HOVEDOPPGAVE I NORDISK SPRÅK

**Systemisk funksjonell lingvistikk til bruk i kreativ skriving
i grunnskolen**

Av
Anne-Grethe Hermansen



**Institutt for nordisk språk og litteratur
Det humanistiske fakultet
Universitetet i Tromsø
Våren 2001**

1. ET FUNKSJONELT SPRÅKSYN	9
1.1 EN MENINGSBASERT GRAMMATIKK OG ET METASPRÅK	10
2. L97 – LÆREPLANEN AV 1997	10
2.2. HAR L-97 ET FUNKSJONELT SPRÅKSYN? OG I SÅ FALL – HVA INNEBÆRER DET?	11
2.3. HVA SIER L-97 OM FORTELLINGER OG NOVELLER?	11
2.4. LÆREBØKER	13
2.3.1. NOVELLEDEFINISJONER ELLER KJENNETEGN	13
2.3.2. FORTELLINGER	14
2.3.3. METODER	14
2.3.4. ASKELAND, FALCK-YTTER, HILDRUM, SOLHEIM: NORSK I ÅTTENDE, ASCHEHOUG 1997	14
2.3.4.1. En kort beskrivelse	14
2.3.4.2. Modeller for undervisning	15
2.3.4.3. Betegnelser	15
2.3.5. SÆTRE OG ÅDLANSVIK: GJENNOM SPRÅKET. DET NORSKE SAMLAGET, 1997	15
2.3.5.1. En kort beskrivelse	15
2.3.5.2. Modeller for undervisning	16
2.3.5.3. Betegnelser	16
2.3.6. JENSEN OG LIEN: FRA SAGA TIL CD, FORLAGET FAG OG KULTUR, 1997	16
2.3.6.1. Modeller for undervisning	17
2.3.6.2. Betegnelser	17
2.3.7. BECH, HEGGEM OG KVERNDOKKEN: SPRÅK OG SJANGER GYLDENDAL, 1997	17
2.3.7.1. En kort beskrivelse	17
2.3.7.2. Modeller	17
2.3.7.3. Betegnelser	17
2.3.8. ALLERN OG SKJELTEN: ORDET ER DITT, J. W. CAPPELENS FORLAG, 1997.	18
2.3.6.1. En kort beskrivelse	18
2.3.8.2. Modeller for undervisning	18
2.3.8.3. Betegnelser	18
2.3.9. BONDE, ELLINGSEN OG JUSTDAL, PEGASUS, UNIVERSITETSFORLAGET, 1997	19
2.3.9.1. En kort beskrivelse	19
2.3.9.2. Modeller for undervisning	19
2.3.9.3. Betegnelser	19
2.3.10. OPPSUMMERING	20
2.5. GRAMMATISKE TILNÆRMINGSMÅTER	20
2.5.1. STRUKTURALISME	20
2.5.2. GENERATIV GRAMMATIKK	20
2.5.3. FOSSESTØLS KRITIKK - TEKSTLINGVISTIKK	21
2.5.4. BERGES AVVISNING AV FOSSESTØLS TEKSTLINGVISTIKK	21
3. EN PRESENTASJON AV SYSTEMISK FUNKSJONELL GRAMMATIKK.	23
3.1. BRUK AV BAKGRUNNSLITTERATUR	23
3.2. SPRÅKETS SOSIALE FUNKSJON	24

3.3.	KULTURKONTEKST – SOSIAL KONTEKST	24
3.4.	SITUASJONSKONTEKST	25
3.4.1.	FELT	25
3.4.2.	RELASJON	25
3.4.3.	MEDIERING	25
3.5.	SPRÅKFUNKSJONER (OGSÅ KALT METAFUNKSJONER)	26
3.5.1.	IDEASJONELL MENING (ELLER SPRÅKFUNKSJON)	26
3.5.1.1.	Prosesstypene	27
3.5.1.2.	Deltakerroller:	28
3.5.1.3.	Omstendigheter	29
3.5.2.	YTRINGSSTRUKTUR	30
3.5.3.	FAGSPRÅK ELLER HVERDAGSSPRÅK?	30
3.5.4.	METAFORER	30
3.6.	MELLOMPERSONLIG MENING (METAFUNKSJON)	30
3.6.1.	GRAMMATISKE METAFORER	31
3.6.2.	TEMPUS	31
3.6.3.	MODALITET	31
3.6.4.	PERSPEKTIVMARKØRER	32
3.6.5.	VERDISYSTEMER	32
3.6.6.	PERSONRELASJONER I TEKSTER	32
3.6.7.	EMPATI	32
3.7.	TEKSTUELL MENING (METAFUNKSJON)	33
3.7.1.	LESIKALSKE KJEDER - REFERANSER	33
3.7.2.	SETNINGSBINDING	34
3.8.	OPPSUMMERING	34
4.	DEN PEDAGOGISKE MODELLEN	35
<hr/>		
4.1.	DEKONSTRUKSJON	37
4.2.	ANALYSETABELLER	37
4.2.1.	ANALYSETABELLER I OPPSETT	38
5.	EN UTFORSKING AV FORTELLEDE SJANGER	42
<hr/>		
5.1.	STADIENE ELLER TRINNENE I FORTELLINGER	43
5.2.	OBSERVASJON	44
5.2.1.	TRINNENE I OBSERVASJONEN	44
5.2.2.	FUNKSJONEN TIL OBSERVASJONEN	44
5.2.3.	SPRÅKLIGE KJENNETEGN VED OBSERVASJONEN	44
5.2.4.	NÅR SKRIVER BARN OBSERVASJONER?	45
5.2.5.	EKSEMPEL 1	45
5.2.6.	EKSEMPEL 2	45
5.3.	EXEMPLUM	46
5.3.1.	TRINNENE I EXEMPLUM	46
5.3.2.	FUNKSJONEN TIL EXEMPLUM	47
5.3.3.	SPRÅKLIGE KJENNETEGN VED EXEMPLUM	47
5.3.4.	NÅR SKRIVER ELEVENE EXEMPLUM?	47
5.3.5.	EKSEMPEL 1.	47
5.3.6.	EKSEMPEL 2	48
5.4.	REFERERENDE FORTELLING	50
5.4.1.	TRINNENE I REFERERENDE FORTELLING	50
5.4.2.	FUNKSJONEN TIL REFERERENDE FORTELLING	50
5.4.3.	SPRÅKLIGE TREKK I REFERERENDE FORTELLING	50

5.4.4.	NÅR SKRIVER BARNA REFERERENDE FORTELLINGER?	51
5.4.5.	EKSEMPEL 1.	51
5.4.6.	EKSEMPEL 2	52
5.4.7.	EKSEMPEL 3	53
5.5.	NARRATIV ELLER EGENTLIG FORTELLING.	55
5.5.1.	TRINNENE I NARRATIV	55
5.5.2.	FUNKSJONEN TIL NARRATIVEN	55
5.5.3.	SPRÅKLIGE TREKK VED NARRATIVEN	56
5.4.4.	NÅR SKRIVER BARN NARRATIVER?	56
5.4.5.	EKSEMPEL	57
5.6.	OPPSUMMERING AV FORTELENDE SJANGER	57
6.	DEKONSTRUKSJON AV EN NOVELLE	58
<hr/>		
6.1.	HUNØRNEN	59
6.2.	KONTEKSTNIVÅ	63
6.3.	TEKSTNIVÅ	63
6.3.1.	HVILKEN SJANGER HØRER DENNE TEKSTEN TIL ?	63
6.3.2.	ER DET SJANGERBLANDINGER ELLER SJANGERBRUDD I TEKSTEN?	63
6.3.3.	RESYMÉ	63
6.3.4.	ER TEKSTEN DELT INN I EPISODER?	63
6.3.5.	HVORDAN ER STADIENE INNDELTE?	64
6.3.6.	HAR TEKSTEN AVSNITTSINNDELINGER? HVORDAN FUNGERER I SÅ FALL DISSE?	64
6.3.7.	HVILKE TYPE TEKSTSAMMENHENGER ETABLERES?	64
6.3.8.	HVILKE SAMMENHENGSMEKANISMER FINNER VI I TEKSTEN? ER TEKSTSAMMENHENGEN IMPLISITT ELLER EKSPISITT?	64
6.3.9.	HVORDAN ER DEN BESTEMTE ARTIKKELEN BRUKT?	65
6.3.10.	FINNES DET NOEN FORTOLKENDE OMFORMULERINGER I TEKSTEN?	65
6.3.11.	FINNES DET NOEN LØSE ENDER I DENNE TEKSTEN? HVIS SÅ, HVILKE(N) BETYDNING(ER) HAR DETTE FOR TOLKINGEN AV TEKSTEN?	66
6.4.	IDEASJONELL SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ	66
6.4.1.	PROSESSENE	66
6.4.2.	HVA SLAGS DELTAKERE DOMINERER?	68
6.4.3.	ER NOMINALENE ENKLE ELLER KOMPLISERTE?	69
6.4.4.	HVA SLAGS OMSTENDIGHETER (ADVERB OG PREPOSISJONSLEDD) DOMINERER?	69
6.4.5.	YTRINGSSTRUKTUR:	70
6.5.	MELLOMPERSONLIG SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ	70
6.5.1.	HVILKE SETNINGSFORMER ER BRUKT?	70
6.5.2.	HVORDAN ER DEN MELLOMPERSONLIGE MODALITETEN?	71
6.5.3.	HVOR LIGGER EMPATIEN I TEKSTEN?	71
6.5.4.	HVORDAN FORPLIKTER SENDEREN SEG TIL SANNHETEN ELLER SANNSYNLIGHETEN AV DET SOM FORTELLES?	71
6.6.	TEKSTUELL SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ:	72
6.6.1.	HVORDAN ER TEMA – REMA-STRUKTUREN BYGD OPP?	72
6.6.2.	HVORDAN ER DEN IMAGINÆRE VERDENEN I DENNE NARRATIVEN BYGD OPP?	73
6.6.3.	HVILKE TREKK KJENNETEGNER DENNE VERDENEN?	73
6.6.4.	ER DET NOEN AV DELTAKERNE SOM ER BESJELET? HVORDAN?	73
6.7.	IDEASJONELL SPRÅKFUNKSJON – ORD NIVÅ	74
6.7.1.	HVILKE ORD ER BRUKT FOR Å BESKRIVE VIRKELIGHETEN?	74
6.7.2.	FINNES DET OMLEKSIKALISERINGER?	75
6.7.3.	HVORDAN ER SAKSFORHOLDENE KATEGORISERT?	75
6.7.4.	FINS DET OVERLEKSIKALISERINGER?	75
6.7.4.1.	Synonymi – antonymi – hypotymi	75
6.7.5.	HVA SLAGS BETYDNINGRELASJONER REALISERES MELLOM ORD I TEKSTEN?	76

6.7.6.	FINS DET METAFORER I TEKSTEN?	76
6.8.	MELLOMPERSONLIG SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ.	78
6.8.1.	FINS DET NOEN MARKERTE FORMELLE ELLER UFORMELLE FORMER?	78
6.8.2.	FINS DET VURDERENDE ORD (PERSPEKTIVMARKØRER) – DEL AV VERDISYSTEMER I TEKSTEN?	78
6.8.3.	FINS DET EUFEMISKE UTTRYKK?	78
6.8.4.	FINS DET FAGUTTRYKK?	79
6.8.5.	VITNER VIRKELIGHETSPRESENTASJONEN OM ET INNEFORSTÅTT SOLIDARITETSFORHOLD?	79
6.8.6.	HVORDAN FORHOLDER FORTELLEREN SEG TIL LESEREN GJENNOM TEKSTEN?	79
6.8.7.	HVORDAN ER VI SOM LESERE SATT I POSISJON TIL Å TA IMOT ELLER FORVENTE DET UVANLIGE SOM SKJER?	79
6.9.	TEKSTUELL SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ	80
6.9.1.	HVILKE KONJUNKSJONER BINDER TEKSTEN SAMMEN?	80
6.9.2.	HVILKE LEKSİKALSKE KJEDER BINDER TEKSTEN SAMMEN?	81
6.9.3.	ANDRE SPRÅKTREKK	82
6.9.4.	HVORDAN ER DELTAKERNE I TEKSTEN INTRODUSERT?	82
6.9.5.	HVORDAN ER FOKUS I TEKSTEN?	82
6.9.6.	HVILKE TREKK ER MED PÅ Å SKAPE SPENNING I TEKSTEN?	84
6.10.	TEKSTTOLKNING – EN OPPSUMMERING AV ANALYSEN.	84
6.10.1.	BLIR VI UNDERHOLDT?	85
6.10.2.	LÆRER VI NOE AV DENNE NARRATIVEN?	85
6.10.3.	LINGVISTISKE TREKK	85
7.	ELEVTEKST – ANALYSE	86

6.1.	HAREN	86
7.2.	KONTEKSTNIVÅ	88
7.3.	TEKSTNIVÅ:	88
7.3.1.	HVILKEN SJANGER HØRER TEKSTEN TIL? STEMME DETTE MED OPPGAVEN SOM BLE GITT?	88
7.3.2.	ER DET SJANGERBLANDING ELLER SJANGERBRUDD I TEKSTEN?	88
7.3.3.	RESYMÉ	89
7.3.4.	ER TEKSTEN DELT INN I EPISODER?	89
7.3.5.	HVORDAN ER STADIENE INNDELTE? ER DETTE FUNKSJONELT FOR DENNE TEKSTEN?	89
7.3.6.	HAR TEKSTEN AVSNITTSINNDELINGER, OG HVORDAN FUNGERER I SÅ FALL DISSE?	89
7.3.7.	HVILKE TYPE TEKSTSAMMENHENG ETABLERES?	90
7.3.8.	HVA KJENNETEGNER DE FORSKJELLIGE STADIENE? ER DET NOEN SKRIVEMØNSTRE HER?	90
7.3.9.	HVILKE LEKSİKALSKE KJEDER GÅR GJENNOM HELE TEKSTEN?	90
7.3.10.	HVILKE SAMMENHENGSMEKANISMER FINNES I TEKSTEN?	91
7.3.11.	ER TEKSTSAMMENHENGEN IMPLISITT ELLER EKSP LISITT?	91
7.3.12.	HVORDAN ER DEN BESTEMTE ARTIKKELEN BRUKT?	91
7.2.11.	FINS DET FORTOLKENDE OMFORMULERINGER?	91
7.3.13.	FINS DET NOEN LØSE ENDER I DENNE TEKSTEN? – HVIS SÅ, HVILKE(N) BETYDNING HAR DETTE FOR TOLKINGEN AV TEKSTEN?	91
7.4.	IDEASJONELL SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ	91
7.4.1.	PROSESSER	91
7.4.1.1.	Orientering	91
7.4.1.2.	Komplikasjon	92
7.4.1.3.	Evaluering	93
7.4.1.4.	Løsning	94
7.4.1.5.	Avslutning	94
7.4.1.6.	Oppsummering av prosessene	94

7.4.2.	HVA SLAGS DELTAKERE DOMINERER?	94
7.4.3.	ER NOMINALENE ENKLE ELLER KOMPLISERTE?	95
7.4.4.	HVA SLAGS OMSTENDIGHETER (PREPOSISJONSLEDD/ADVERBIALER) DOMINERER?	96
7.4.5.	YTRINGSSTRUKTUR	96
7.4.6.	OPPSUMMERING AV IDEASJONELL SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ: HVA KAN ELEVEN JOBBE MER MED?	96
7.5.	MELLOMPERSONLIG SPRÅKFUNKSJON – GRAMMATISK NIVÅ:	97
7.5.1.	HVILKE SETNINGSFORMER ER BRUKT?	97
7.5.2.	HVORDAN ER DEN MELLOMPERSONLIGE MODALITETEN?	97
7.5.3.	HVOR LIGGER EMPATIEN I TEKSTEN?	97
7.5.4.	HVEM REFERERER PRONOMENORDENE DU OG VI EGENTLIG TIL?	97
7.5.5.	HVORDAN FORPLIKTER SENDEREN SEG TIL SANNHETEN ELLER SANNSYNLIGHETEN AV DENNE TEKSTEN?	98
7.5.6.	OPPSUMMERING, MELLOMPERSONLIG SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ. HVA KAN ELEVEN JOBBE MER MED?	98
7.6.	TEKSTUELL SPRÅKFUNKSJON – GRAMMATISK NIVÅ	98
7.6.1.	HVORDAN ER TEMA-REMASTRUKTUREN BYGD OPP?	98
7.6.2.	HVORDAN ER DEN IMAGINÆRE VERDEN I DENNE NARRATIVEN BYGD OPP?	98
7.6.3.	HVILKE TREKK KJENNETEGNER DENNE VERDENEN ?	98
7.6.4.	ER DET NOEN AV DELTAKERNE SOM ER BESJELET? HVORDAN?	99
7.6.5.	ER DEN TROVERDIG FOR LESEREN?	99
7.6.6.	OPPSUMMERING, TEKSTUELL SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ: HVA KAN ELEVEN JOBBE MER MED?	99
7.7.	IDEASJONELL SPRÅKFUNKSJON – ORDNIVÅ	99
7.7.1.	HVILKE ORD ER BRUKT FOR Å BESKRIVE VIRKELIGHETEN?	99
7.7.2.	FINS DET OMLEKSIKALISERINGER HER?	99
7.7.3.	HVORDAN ER SAKSFORHOLDENE KATEGORISERT?	99
7.7.4.	FINS DET OVERLEKSIKALISERINGER?	100
7.7.5.	HVA SLAGS BETYDNINGSPERSPEKTIVRELASJONER REALISERES MELLOM ORD I TEKSTEN?	100
7.7.6.	FINS DET METAFORER I DENNE TEKSTEN?	100
7.7.7.	OPPSUMMERING IDEASJONELL SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ: HVA KAN ELEVEN JOBBE MER MED?	100
7.8.	MELLOMPERSONLIG SPRÅKFUNKSJON – ORDNIVÅ:	100
7.8.1.	FINS DET NOEN MARKERTE FORMELLE ELLER UFORMELLE FORMER I TEKSTEN?	100
7.8.2.	FINS DET VURDERENDE ORD (PERSPEKTIVMARKØRER) ELLER DELER AV VERDISYSTEMER?	100
7.8.3.	FINS DET EUFEMISKE UTTRYKK	102
7.8.4.	FINS DET FAGUTTRYKK	102
7.8.5.	VITNER VIRKELIGHETSREPRESENTASJONEN OM ET INNFORSTÅTT SOLIDARITETSFORHOLD?	102
7.8.6.	HVORDAN FORHOLDER FORTELLEREN SEG TIL LESEREN GJENNOM TEKSTEN?	102
7.8.7.	HVORDAN ER VI SOM LESERE SATT I POSISJON TIL Å TA IMOT ELLER FORVENTE DET UVANLIGE SOM SKJER?	102
7.8.8.	OPPSUMMERING MELLOMPERSONLIG SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ : HVA KAN ELEVEN JOBBE MER MED?	103
7.9.	TEKSTUELL SPRÅKFUNKSJON – ORDNIVÅ.	103
7.9.1.	HVILKE KONJUNKSJONER BINDER TEKSTEN SAMMEN?	103
7.9.2.	HVILKE LEKSIKALSKE KJEDER BINDER TEKSTEN SAMMEN?	103
7.9.3.	HVORDAN ER DELTAKERNE INTRODUSERT?	104
7.9.4.	HVORDAN ER FOKUS I TEKSTEN?	104
7.9.5.	HVILKE TREKK ER MED PÅ Å SKAPE SPENNING I TEKSTEN?	105
7.9.6.	OPPSUMMERING TEKSTUELL SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ: HVA KAN ELEVEN JOBBE MER MED?	105
7.10.	TEKSTTOLKNING – EN OPPSUMMERING AV ANALYSEN	105
7.10.1.	TEMA	106

7.10.2.	TRINN	106
8. HUNØRNE OG HAREN – EN KOMPARATIV ANALYSE		107
8.1.	KONTEKSTSNIVÅ	107
8.2.	TEKSTSNIVÅ	108
8.2.1.	RESYMÉ OG EPISODEINDELING	108
8.2.2.	TEKSTLIGE SAMMENLIGNINGER	108
8.2.3.	ORIENTERINGSSEKVENSENE	108
8.2.4.	KOMPLIKASJONSSEKVENSENE	109
8.2.5.	EVALUERINGSSEKVENSENE	110
8.2.6.	LØSNINGSSEKVENSENE	110
8.2.7.	AVSLUTNINGSSEKVENSENE	110
8.2.8.	OPPSUMMERING TEKSTSNIVÅ	111
8.3.	IDEASJONELL SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ	112
8.3.1.	PROSESSER	112
8.3.2.	DELTAKERE	112
8.3.3.	OMSTENDIGHETER	112
8.3.4.	YTRINGSSTRUKTUR	113
8.3.5.	OPPSUMMERING IDEASJONELL SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ	113
8.4.	MELLOMPERSONLIG SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ	113
8.5.	TEKSTUELL SPRÅKFUNKSJON, GRAMMATISK NIVÅ	113
8.6.	IDEASJONELL SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ	114
8.6.1.	OPPSUMMERING IDEASJONELL FUNKSJON, ORD NIVÅ	115
8.7.	MELLOMPERSONLIG SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ	115
8.7.1.	OPPSUMMERING MELLOMPERSONLIG SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ	115
8.8.	TEKSTUELL SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ	116
8.8.1.	OPPSUMMERING TEKSTUELL SPRÅKFUNKSJON, ORDNIVÅ	116
8.9.	KOMPARASJONSOPPSUMMERING – HVA KAN ELEVEN LÆRE AV DETTE?	117
9. DISKUSJON		118
9.1.	FEILKILDER	118
9.2.	HVORDAN SKAL VI TOLKE L-97S FUNKSJONELLE SPRÅKSYN?	119
9.3.	HVILKEN SJANGERINDELING /OPPLÆRING LEGGER L-97 OPP TIL?	120
9.4.	HVA GIR LÆREBØKENE ROM FOR?	120
9.4.1.	VILLE DET STYRKET ELLER SVEKKET SKRIVEUNDERVISNINGA Å HA ET FELLES METASPRÅK?	121
9.4.2.	BØR DET METASPRÅKET VÆRE DET SOM HER ER PRESENTERT?	121
9.5.	ER DETTE FOR VANSKELIG FOR LÆRERNE OG EVENTUELT ELEVENE?	122
9.5.1.	SKAPER DETTE MER ARBEIDE FOR LÆRERNE?	122
9.5.2.	SKAPER DETTE MER ARBEIDE FOR ELEVENE?	123
9.5.3.	SYSTEMISK FUNKSJONELL LINGVISTIKK I SKOLEN I AUSTRALIA	123
9.6.	EN FUNKSJONELL TILNÆRMING	124
9.6.1.	BAKENFORLIGGENDE RESONNERING.	125
9.6.1.1.	Sjangre: del av skjult læreplan.	125
9.6.2.	DEN FØRSTE VIKTIGE FORSKJELLEN	128
9.6.3.	DEN ANDRE VIKTIGE FORSKJELLEN: Å KNEKKE ”SJANGERKODEN”	129
9.6.4.	ENHETSSKOLEN I NORGE	130
9.6.5.	DET DETTE KREVER AV LÆRERNE	130
9.6.6.	TREKK VED BARN- OG UNGDOMSSPRÅK	131
9.6.6.1.	Utvikling av Nominalgrupper	131
9.6.6.2.	Utvikling av omstendigheter	132

9.6.6.3.	Utvikling av prosesser	132
9.6.6.4.	Utvikling av grammatiske metaforer	132
9.6.6.5.	Agensskjuling	133
9.6.6.6.	Tekstanalyse	133
9.7.	KJØNNSSPESIFIKK SJANGERBRUK	134
9.8.	NÅR SKAL SYSTEMISK FUNKSJONELL GRAMMATIKK EVENTUELT INN I NORSK SKOLE?	134
10. MÅLSETTING FOR OPPGAVEN		135
<hr/>		
11. LITTERATUR		136
<hr/>		
12. VEDLEGG		137
<hr/>		
12.1.	VEDLEGG 1: "HUNØRNEN"	137
12.2.	VEDLEGG 2: "HAREN"	140

Forord

Denne oppgaven ble til etter et ønske, et behov jeg oppdaget som lærer i ungdomsskolen. Jeg ville bli flinkere til å undervise barna i å skrive. Jeg ville ha et system som gjorde at undervisninga fanget opp både de svake og de sterke elevene. Jeg ville finne noe som både dekket de språklige trekkene og de innholdsmessige, slik at historiene til barna ble bedre. Dette selvsagt mest for barna jeg underviste, men også for meg selv som lærer. Jeg liker å lese, og novellene og historiene til barna gleda jeg meg på mange måter til å ta inn og rette. Men det var alltid noen som ikke klarte å skjønne responsen fra meg eller medelevene, slik at deres historier ikke ble bra nok. Ikke fikk de gode karakterer, og ikke var de hyggelige å lese for meg som lærer. Jeg kunne se at en del av disse små forfatterne hadde jobba hardt, men likevel fikk de det ikke til. Jeg skjønnte at det var meg og systemet som måtte forbedres! Et annet trekk som gjaldt de elevene som var gode skrivere, var det å lage en overraskende slutt på noveller. Dette resulterte som oftest i at forfatteren tok livet av hovedpersonen, uansett hva novellen handla om. Bærturer, skiturer og båtturer endte alle med døden, og etter hvert var dette ikke noen overraskede slutt. I alle fall ikke for læreren! Dette utkrystalliserte også et annet spørsmål: Hvordan kan jeg konkretisere sjangerkjennetegnene for de flinkeste av elevene, slik at de kunne bli enda bedre skrivere? Med dette for øyet gikk jeg i gang med et nordisk-studium ved Universitetet i Tromsø.

I arbeidet med denne oppgaven, har Endre Mørck vært min støtte og veileder. Derfor vil den største takken rettes til ham. Andre som har vært til utrolig stor hjelp for meg, er bibliotekarene ved HSJ-avdelinga ved Universitetsbiblioteket. De har stått på og skaffet meg litteratur fra alle verdenshjørner, hjulpet meg å tolke utydelige litterære referanser, alltid med et hyggelig smil og et godt ord på vegen. Videre har Wenche Vagle fra Universitetet i Oslo hjulpet meg med å finne fram til en del litteratur som svarte på mine spørsmål, lest gjennom oppgaven og kritisert den. Kjell Lars Berge fra samme sted har også hjulpet med litteraturhenvisninger og gode innspill. Bjørn Vigeland fra Lærerutdanninga ved Høgskolen i Oslo sendte meg to artikler han hadde skrevet, og svarte på spørsmål både per epost og over telefon. Guri Martens fra Lærerutdanninga ved Høgskolen i Tromsø tok seg også tid til å se gjennom et utkast av oppgaven min, og gav fine innspill. Til alle disse vil jeg derfor rette stor takk.

Videre har forlagene Aschehoug, Det Norske Samlaget, Forlaget fag og Kultur, Gyldendal, J. W. Cappelens forlag, og Universitetsforlaget gratis gitt meg sine 8.klassebøker slik at jeg kunne studere dem for oppgaven min. Dem vil jeg også takke.

Feilene, både i innhold, resonnement og utførelse, står jeg helt selv for!

1. Et funksjonelt språksyn

Målsettinga for denne oppgaven er å finne en bedre måte å undervise i kreativ skriving, spesielt noveller, i skolen. I den forbindelsen har jeg sett på forskjellige retninger innenfor både litteratur og språk. På et tidlig tidspunkt ble det klart at for litteratursiden sin del var det vanskelig å finne svar. Svarene kom på språksiden, nærmere bestemt i en meningsbasert lingvistisk tilnærming.

Videre har jeg kommet fram til at et funksjonelt språksyn har mange fordeler, slik at det peker seg ut som en mulige løsning.

Derfor skal jeg i denne oppgaven ta for meg uttrykket ”funksjonelt språksyn” og prøve å gi dette litt mer innhold med henblikk på undervisning i skolen. Undervisninga i skolen er basert på ”Læreplanen av 1997”. Jeg skal ta for meg særlig den delen av språkopplæringa i skolen som har med skriving av fortellinger, nærmere bestemt noveller og også undervisningsdidaktikk, særskilt for ungdomsskolen å gjøre. Det krever også et visst innblikk i lærebøkene for ungdomsskolen.

Det jeg i hovedsak ønsker å vise, er at en lingvistisk fundert tilnærming til denne delen av språkundervisninga kan gi oss bedre muligheter til variasjon i undervisninga, slik at vi kan nå målet: Å lære alle elevene å skrive bedre.

Opgaven min er todelt: Den ene delen gjelder anvendelsesområdet, som begrenses av L-97 og lærebøkene, den andre er den lingvistiske tilnærminga, som her vil bli presentert sammen med en oversikt over det materialet jeg har sett på. Dette skaper et strukturelt problem: I vurderinga av L-97 og lærebøkene vil jeg bruke en del trekk og uttrykk henta fra systemisk funksjonell lingvistikk. Deretter vil jeg presentere systemisk funksjonell lingvistikk, og vise hvordan det kan brukes i skolen.

I tilnærminga til denne oppgaven har jeg også vurdert forskjellige pedagogiske ståsteder: Jeg har tatt stilling til to grunnleggende syn dagens pedagoger har. Den ene retninga ønsker å stimulere elevene til selv å finne ut av det meste. Metodene for denne kalles for eksempel storylinemetoden, problembasert opplæring og prosessbasert skriveopplæring. I denne

oppgaven henviser jeg til dette som problembasert opplæring. Den andre er det sosiosemiotiske som systemisk funksjonell lingvistikk tilhører.

Problembasert læring har et lærersyn der lærerne sitt mål er å tilrettelegge læringen for elevene, sørge for at de har tilgang på informasjon og tid til å bruke den. Selv skal lærerne på sikt bli unødvendige som lærere. Et slikt syn baserer seg på ideen om at språket ligger latent inni menneskene, og det er lærernes oppgave å tilrettelegge forholdene slik at det kan ”lokkes fram” (Eik 1999:29).

Det grunnleggende lærersynet jeg er tilhenger av, er det sosiosemiotiske. Kortfattet står det for et lærer/elevsyn, der læreren er svenn eller mester og elevene er lærlinger (Berge et al. 1998:19; Rothary (1996:99). Det vil altså si at jeg mener at læreren skal rettlede og undervise elevene sine i det fagfeltet hun er satt til å undervise i. Og for å hjelpe elever på forskjellig nivå til å knekke koder eller komme opp på neste nivå kan en bruke flere metoder. Derfor er det å gi respons på elevers utkast til skriving naturlig, å stimulere elever til selv å finne ut av relevante problemer en god arbeidsmetode til tider. Forskjellen er altså at ansvaret for å hjelpe elevene til å lære nye ting er lærerens, og språk læres i samhandling med andre språkbrukere. Ut ifra det lærersynet jeg har valgt, ligger systemisk funksjonell lingvistikk nærmest.

1.1 En meningsbasert grammatikk og et metaspråk

Systemisk funksjonell lingvistikk er en meningsbasert grammatikk (Berge et al. 1998:24). Men det er også et metaspråk om teksten og dens deler (Matin et al. 1997:2). Metaspråket om teksten kan bruke i undervisning, trening og evaluering.

I denne oppgaven skal jeg altså forsøke å vise hvordan en kan anvende systemisk funksjonell grammatikk i skolen.

2. L97 – Læreplanen av 1997

Jeg tar utgangspunkt i Læreplanen av 1997 (heretter kalt L-97) fordi dette er skolens grunnplan. I dette kapitlet skal jeg derfor redegjøre for hvorfor det hevdes at L-97 har et funksjonelt språksyn (Berge et al. 1998:20). Jeg ser også på hva L-97 sier om skriving av fortellinger og noveller. Senere i oppgaven vil jeg drøfte hva dette funksjonelle synet etter min mening innebærer, og hvordan jeg mener vi kan bruke det i skolen. Da legger jeg også fram et annet syn, som har kommet fram (Hertzberg 1998), og argumenterer mot dette.

2.2. Har L-97 et funksjonelt språksyn? Og i så fall – hva innebærer det?

Det hevdes fra flere hold (Berge et al. 1998, Hertzberg 1998) at L-97 har et funksjonelt språksyn. Underbygginga av dette ligger i norskplandelen:

(<http://demo.enternett.no/enterskole/oppslag/l-97/norsk.htm>) av L-97 - i dens forhold til språk og opplæring. Her finner vi at allerede i andre klasse skal elevene:

Få ei første innføring i ordklassar ved å sjå på til dømes den funksjonen adjektiv og substantiv har i språket (L97:6)

Altså skal de leke med ordene for å se hvordan de styrker og minsker krafta i ei setning. De skal se på hvordan opplevelsen av en tekst endres når enkelte ord skiftes ut med andre.

For tredje klasse finner vi at de skal:

byrja å arbeide med ulike typar hovudsetningar og teiknsetjing, mellom anna punktum, ropeteikn, spørjeteikn, arbeide med ordklassar og den funksjonen dei har i språket. (L-97:8)

For fjerde klasse står det at de skal:

lære meir om ordklassane og funksjonane deira i arbeid med tekstar, som verb til å få fram til dømes fart, pronomer til å skape samanheng og liknande. (L-97:9).

I femte klasse skal elevene m.a.:

utforske korleis vi kan variere språket gjennom ordval og syntaks, *undersøkje nokre trekk ved norsk setningsbygning, samanlikne munnleg og skriftleg uttrykksmåte*, blant anna i intervju, og bli klar over korleis dei kan lese på ulike måtar for ulike formål

og.

Undersøkje nokre særtrekk, til dømes tekstbinding og struktur, ved fagtekstane som dei arbeider med. (L-97: 12 mine uthevinger).

I sjette klasse skal de:

utforske og diskutere korleis avsnitt fungerer i skriftleg tekst. Arbeide med teiknsetjing, blant anna i forhold til skiljet mellom hovud- og leddsetningar. Undersøkje korleis ulike ordklassar kan brukast til å uttrykkje funksjonar som årsak/verknad og samanlikning/kontrast. (L-97: 13)

I planen for sjuende klasse finner vi:

-arbeide med ordklassane i tilknytning til tekstar med vekt på den funksjonen dei har i språket (L-97: 14)

Etter disse nedslagene i planen kan jeg trygt si meg enig med utsagn om at L-97 har et funksjonelt språksyn. I alle felle er ordene ”fungerer” og ”funksjon” mye i bruk her.

2.3. Hva sier L-97 om fortellinger og noveller?

Om fortellingenes plass i kulturen vår, sier L-97:

Forteljingar, litteratur og diktning er ikkje berre lesestykke, men også lærestykke, fordi vi møter situasjonar, lagnader og val som verkar formande på vår eigen karakter – ja, på karakteren og psyken til alle dei som les dei same tekstane. Lesing og litteratur er derfor ei samanbindande kraft i samfunnet.

Orda er nøkkelen til sinn og kjensler. (L-97:1)

Her blir altså fortellingene plass i kulturen vår påpekt. At fortellingene har et enestående potensiale for å påvirke barn og unge til sosialisering innen gitte retninger understrekes.

Når det gjelder sjangerinndelinger, bruker L-97 en svært vid definisjon:

Forteljingar må vere eit sentralt innslag i opplæringa, anten det dreiar seg om norrøne mytar og segner, lyrikk, noveller og romanar, eller forteljingar frå den verkelege erda: soger og skildringar frå det praktiske arbeidslivet, frå heim og samfunn, menneskeskildringar og biografiar som kan fange interessa til elevane, fremje almendanning og gi impulsar til vidare fordjupning. (L-97:2)

Men senere i L97 ligger en annen:

Skrive forteljingar og noveller, også med utgangspunkt i eiga røynsle og eigne opplevingar som hjelpemiddel (L-97:16)

Den første definisjonen setter altså opp fortellinger som et overbegrep og noveller, myter, sagn og romaner under denne. Det er en slik definisjon jeg støtter meg til i denne oppgaven. Men likevel vil jeg påpeke at den andre definisjonen setter fortellinger og noveller opp som likestilte episke sjangre.

Gjennom alle klassene i grunnskolen skal eleven lytte til fortellinger, etter hvert skal de også lære å skrive fortellinger av forskjellig slag. Og hele tida skal de snakke om dem. I første klasse skal de

-bli sedde og høyrde i faste forteljerstunder. (L-97:5)

I fjerde klasse skal de

-undersøke korleis ei god forteljing er bygd opp . (L97:9)

I femte klasse skal de

-finne ut korleis forfattarar skapar spenning, bruker humor, skildrar personar og liknande. (L.97:11)

I 8.klasse kommer novellene inn. Her skal elevene lese noveller av navngitte forfattere med vekt på spenning og fantasi, for siden å skrive slike selv. Her skal de også studere sjangertrekk i de episke tekstene og se på variasjonen innen en episke sjanger.

Ingen steder i L-97 finner jeg noe fast definisjon av sjangrenes innhold eller kjennetegn. Det som nevnes er

Bruke litteratur som inspirasjon for eigne forteljingar. Arbeide med oppbygging, mellom anna byrjing, utvikling og slutt. (L97:9)

Her har vi sett at L-97 har to former for sjangerinndeling, og at trekkene ved fortellinger eller noveller ikke blir definerte. Men vi har også sett at barna gjennom hele skoletida skal lese, skrive og se på oppbygginga av andre og egne tekster.

2.4. Lærebøker

For å se hvilke definisjoner, presentasjoner og metoder dagens lærebøker tilrårer, har jeg studert lærebøker for 8.klasse for alle de store forlagene: Aschehoug, Det Norske Samlaget, Forlaget Fag og Kultur, Gyldendal, J. W. Cappelens forlag og Universitetsforlaget, alle utkom i 1997. I 8. klasse skal barna lære om noveller, og alle bøkene har kapitler om dette. Videre er jeg ute etter å finne ut om bøkene setter grammatikk og tekstproduksjon i sammenheng, eller om grammatikken blir liggende ”utenpå” eller som oppslagsverk som bukes til andre tider enn når man selv skriver. Jeg ser også på hvilke undervisningsmodeller bøkene legger opp til.

2.3.1. *Novelledefinisjoner eller kjennetegn*

Det ville vært å forvente at bøker på dette nivået hadde samordnet definisjonen av noveller. Med dette mener jeg kjennetegn på noveller som barna skal se etter i en definisjon, eller hvilke retningslinjer de skal holde seg innenfor når de skriver slike. I L-97 står det for 8. klasse at barna skal skrive fortellinger og noveller på dette trinnet, og også at de skal studere sjangertrekk ved disse (L97, Norsk:16). Men novelledefinisjonen (kjennetegn) varierer en god del. Her er det satt opp etter hva som er felles, tallene bak hvert punkt sier hvor mange av de seks bøkene som tar dette med.

Novellen har en overraskende slutt	(6)
Novellen er (forholdsvis) kort	(5)
Det er relativt få personer med	(5)
Novellen har ett dramatisk høydepunkt	(5)
Den foregår over et kort tidsrom	(4)
Den har konsentrasjon og poengtering	(4)
Den omhandler en hendelse	(3)
Novellen har ofte et frampek om hva som skal skje	(2)
Den foregår på et lite geografisk område	(1)
Den har ofte ”in medias res” åpning	(1)

Som vi ser er det eneste bøkene er helt enige i at vi skal ha en overraskende slutt.

2.3.2. Fortellinger

I følge bøkene inneholder fortellinger

- Person (også kalt helt), plass og problem (eventuelt prosjekt).
- Spenningsstigning fram til en eller flere spenningsstopper, som følges av avklaring eller løsning.
- Veksling mellom skildring/beskrivelser, replikker og aktivitet da dette skaper en mer levende tekst.
- Forskjellige typer rekkefølger. Disse kan være kronologisk, retrospektiv eller parallelle handlinger, eventuelt en veksling mellom disse.
- En tredeling: Innledning, hoveddel og avslutning.

2.3.3. Metoder

Videre ser det ut som bøkene er enige om at modellering er den mest gangbare metoden for undervisning. Alle ser på noveller og fortellinger eller deler av disse som andre har skrevet, ber barna om å studere disse, eventuelt med gitte ting å se etter, for så å ta modell av disse når de selv skal skrive.

Den andre metoden som en del av bøkene bruker, er det som kalles hel-del-hel-metoden, som innebærer at en innimellom også øver på de forskjellige delene, men her også etter modeller, slik at disse metodene må ses i sammenheng.

Noen av bøkene går litt lenger enn andre i å se på hvilke ordklasser en bruker til skildringer, hva som skjer når verbet forandrer tider, presentasjon av dramatisk og historisk presens, hva som skjer når ledd flyttes i forfeltet, og tekstbinding. Men oftest er disse oppgavene satt i sammenheng med grammatikk- eller sidemålsopplæringa, slik at den nære sammenhengen mellom språket og den skrevne, kreative teksten ikke kommer tydelig fram.

2.3.4. Askeland, Falck-Ytter, Hildrum, Solheim: *Norsk i åttende*, Aschehoug 1997

2.3.4.1. EN KORT BESKRIVELSE

Dette læreverket har to bøker, ei tekstsamling og ei grunnbok, det er sistnevnte som blir behandla her.

Hovedveksten er lagt på å undervise i fortellinger, muntlige og skriftlige. Noveller finner vi senere (212 – 220), under hovedkapitlet ”Episk litteratur” langt bak i boka. I kapitlet ”Samtalen og intervjuet” (52) behandles en del grammatiske ting: Hvordan verbets tider er

med på å endre den fortalte situasjonen og oppgaver om hvilke ordklasser som brukes for å skildre en person.

2.3.4.2. MODELLER FOR UNDERVISNING

En original tilnærming har de i å ”kle på tekster” der bare faktabeskrivelsene er gitt, og elevene skal ”tilsette” stemning og farge.

En annen oppgave er at en liste over personer, plasser og problemer er gitt, så skal elevene plukke en fra hver, og sette sammen ei fortelling.

I underkapitlet ”Struktur i setninger” (167) tar en for seg utviding av ledd i setninger. Dette kalles ”å kle på setninger”. Her utvider man både subjektet og verbalet, og legger til omstendigheter som man i parentes benevner som objekt og adverbial.

Ellers preges boka av modelløring.

Oppgavene i grammatikkdelen er løse setninger, mens oppgavene i tekstbindingsdelen har hele tekster.

2.3.4.3. BETEGNELSER

Her forklares følgende virkemidler: Gjentakelser, bokstavrim, språklige bilder (og metaforer uten å navngi disse) og in medias res.

Man beskriver fokus i setningen som det som står først i setningene, og har oppgaver om dette. I et eget kapittel som heter ”Grammatikk og tekst” (159), ser man på tekstbindinger:

- Ordkoblinger: Gjentakelse, synonymer og pronomen.
- Setningskoblinger: De forannevnte, pluss sideordnende konjunksjoner. Til slutt vises adverb og adverbialer, uten at disse er navngitt.

2.3.5. Sætre og Ådlansvik: *Gjennom språket*. Det norske samlaget, 1997

2.3.5.1. EN KORT BESKRIVELSE

Her er det ei bok per trinn, men bokverket har også ei hjemmeside på internett som elevene inviteres til se på. Denne ser ikke ut til å ha vært oppdatert på ei stund (1999), men har lenker til bibliotek, litteratur og andre kunstnett.

Fortellinger anekdoter og noveller trekkes fram som læreverk og kulturkunnskap i både liv, verdi og moral.

2.3.5.2. MODELLER FOR UNDERVISNING

Gjennom språket viser hvordan en historie kan begynne på forskjellige måter ved at forfatterne tar en historie og varierer innledninga på forskjellige måter.

Grammatikkdelen illustreres med en del tekster: Dikt og avisartikler er de som er hyppigst brukt, men der er også ei sagafortelling.

Det er modelløring og hel-del-hel-metoden som preger denne boka.

2.3.5.3. BETEGNELSER

Ei side om tekstbinding (33), viser og beskriver synonymer, gjentakelser, pronomen, adverb og kolon som sammenbindere.

I kapitlet ”Skildring, fortelling, novelle” (37 – 79), blir sansene og substantiv/adjektiv satt sammen og bearbeidet grundig.

Kamerateknikk blir vist og illustrert, og perspektiv blir forsøkt endret.

Person-, sted- og miljøskildringer blir vist og øvd på, og beskrivelser av ting og hendelser likeså.

Fortellersynsvinkler er jeg-forteller, vi-forteller, tredjepersonsforteller og andrepersonsforteller.

Personifikasjon og besjeling blir forklart.

Det følgende kapitlet (79 – 128) omhandler grammatikk. Her blir for eksempel verb gitt 9 sider, slik at en forklarer godt hvordan de forskjellige tempus og modus brukes i språket. Historisk presens blir satt sammen med ei sagafortelling, noen tekstutdrag er brukt som eksempel- eller øvingstekster, ellers er oppfordringen at en skal variere setningenes begynnelse.

Fra Samlaget har jeg også fått tilsendt 9-klasse-boka, da en del av det jeg er ute etter er spredt på to klasser fra deres side. I 9. klasse starter det første kapitlet med språklige virkemiddel: Gjentakning, sammenlikning, metafor, besjeling, bokstavrim, kontrast, ironi, underdriving, overdriving og retoriske spørsmål.

2.3.6. Jensen og Lien: *Fra saga til CD*, Forlaget fag og Kultur, 1997

Her er det to bøker per trinn. Bøkene er delt inn slik at en i a-boka finner litteraturhistorie, kulturhistorie, språkutvikling og fortelling som sjanger og i b-boka studieteknikk,

informasjonssøking, sjangerlære, kommunikasjon, skriftforming, skrifthistorie og grammatikk.

I tillegg til bøkene har man også en CD med tekster av ulikt slag, musikk, intervjuer og dialektprøver.

2.3.6.1. MODELLER FOR UNDERVISNING

Her er det modellering og hel – del – hel-metoden som blir brukt. Men disse blir ”jazza opp” med henvisning til CD-en hvor det er et opptak med flere elever og en forfatter om det å skrive.

En øver også på å endre synsvinkel.

2.3.6.2. BETEGNELSER

A-boka har kapitlet om fortelling som sjanger (”Fortell, fortell” 125): Her blir tre fortellersynsvinkler presentert, jeg-forteller og tredjepersonsforteller navngis, mens en allvitende forteller bare refereres. Indre og ytre synsvinkel vises og forklares, in medias res kalles pangstart, og av litterære virkemidler forklares bilder og symboler. For skildringer skal elevene bruke sansen sine.

I b-boka finner vi et kapittel som heter ”Grammatikk og tekstbinding med oppgaver Oppslagsdel” (83 – 109). Her har man har prøvd å bruke tekster til en del oppgaver, ikke bare setninger. Utviding av subjektsleddet er vist og forklart. Tekstbinding er tatt opp på flere steder der det naturlig følger leddene, og man har brukt en del plass på adverbialer (to sider).

2.3.7. Bech, Heggem og Kverndokken: *Språk og sjanger* Gyldendal, 1997

2.3.7.1. EN KORT BESKRIVELSE

Gyldendal har ei bok for hvert trinn og i tillegg to litteraturbøker for hele ungdomstrinnet.

2.3.7.2. MODELLER

Modellering og hel – del – hel-metoden er mest brukt.

2.3.7.3. BETEGNELSER

Kapitlet om fortellinger går fra s. 48 til s. 94. Det starter med muntlige fortellinger, og går etter hvert over til skriftlige: Eventyr, sagn og anekdoter presenteres som fortellinger og knyttes til muntlige sjangre, mens romaner og noveller knyttes til skriftlige.

Dramatisk presens knyttes til nærhet og spenning, og noveller knyttes igjen opp mot dette. Det snakkes om og vises indre og ytre konflikter, om å få opp temperaturen i teksten (som forklares som å gjøre teksten så intens som mulig) og å tenke på mottakeren.

Videre skal man legge kjøtt på beina, hvilket vil si å fargelegge handlingen, knep blir nevnt som person- og miljøbeskrivelser, beskrivelser av det som skjer, utvidede øyeblikk, replikker, overdrivelser og gjentakelser.

Første- og tredjepersonsforteller er forklart. Indre og ytre spenning blir forklart og vist.

Tidsmarkører, istedenfor-ord (kalles også pro-ord, og defineres som pronomener eller synonymmer) og gjentakelser er bruk i sammenheng med fortellinger, men plassert lenger bak (202 – 208).

Bakerst i boka er det en oversikt over sjangre, som behandler sjangertrekk i skriftlige sjangre. Her er romaner, noveller, folkeeventyr, sagn, fabel og lignelse. Til slutt sies det at fortelling egentlig er en samlebetegnelse for all episk litteratur.

2.3.8. Allern og Skjelten: *Ordet er ditt*, J. W. Cappelens forlag, 1997.

2.3.6.1. EN KORT BESKRIVELSE

Dette forlaget har to bøker per trinn (og i forordet sier de at det hører med en CD, men den har ikke jeg fått), hvorav en kalles lesebok, og har litteratur og litteraturhistorie. Den andre har lærestoff og oppgaver.

2.3.8.2. MODELLER FOR UNDERVISNING

Her er igjen modellering og hel-del-hel-metoden brukt.

Men man har også satt opp en novelle og vist innledning, meta-kommentert innholdet, påvist høydepunkt, vendepunkt, oppsummering og slutt.

2.3.8.3. BETEGNELSER

I kapitlet "Fra tanke til tekst" (sakprosa) nevnes variasjon av oppbygningen av setninger. Her trekkes adverb inn som særlig god ordklasse for dette bruk.

I kapitlet "Fra myter til intervju" (78 – 125) behandles både episke sjangre og sakprosasjangre. Myter presenteres som de opprinnelige fortellingene, fabler omfatter legender og anekdoter, fortellinger og noveller som noe som ligner på hverandre, men der stilles strengere krav til novellen.

Av synsvinkler nevnes jeg-forteller, tredjepersonsforteller, allvitende forteller og refererende forteller. Igjen nevnes det at en bør beskrive ting og personer.

Dette verket har ingen egne grammatikkapitler, men et kapittel om rettskriving. Her brukes tekster i oppgavene, ikke bare løsrevne setninger.

2.3.9. Bonde, Ellingsen og Justdal, *Pegasus*, Universitetsforlaget, 1997

2.3.9.1. EN KORT BESKRIVELSE

Pegasus er en bok for hvert trinn, som inneholder både fag- og litteraturdelen.

Også denne boka begynner med muntlig framstilling, og tar opp litt generelle fortellertekniske ting først. De kommer tilbake til disse under ”Å skrive en fortelling” lenger bak i boka (126 – 164)

2.3.9.2. MODELLER FOR UNDERVISNING

I denne boka er det en veldig fin illustrasjon (farget grafisk framstilling) av en handlingsrekkefølge og hvilke deler som skal være med i ei fortelling.

Her er det to historier som er satt opp med inndeling og metakommentarer, en vits og en elevtekst (kriminalnovelle).

Her er det også mange del-øvelser, i en hel – del – hel –metode.

En har oppgaver det elevene blir bedt om å plukke ut for eksempel adjektiver om aldre, livskraft, aktive verb. Grammatikken er innevevd i tekstoppavene slik at kreativ skiving og skriveopplæring ses i sammenheng.

Videre er det oppgaver der elevene skal drøfte seg fram til ei felles framstilling av en tekst, plassering av høydepunkt, leserfangende begynnelser, før de til slutt skriver sin egen tekst.

2.3.9.3. BETEGNELSER

Boka forklarer at kronologisk rekkefølge ikke nødvendigvis skaper de beste fortellingene, men at avstikkere, så som skildringer, indre monolog og replikker er bra. Det er den eneste boka som gjennomgår man hvordan elevene kan avslutte ei fortelling.

Av litterære virkemidler nevnes sammenlikning, metafor, allitterasjon, kontraster, gjentakelser og personifisering.

En viser skifte av synsvinkel med en historie sett fra to ståsteder.

Her viser man en sjangermodell der fortelling er hovedsjangren, noveller er undersjanger under den, og videre fins det forskjellige typer noveller, så som kjærlighetsnovelle eller kriminalnovelle (jfr kapittel 1).

”*Pegasus*” har et eget kapittel om tekstgrammatikk, der tekstbinding og avsnitt behandles og settes i sammenheng med hele tekster.

En egen grammatikkdel er også sammen med rettskriving i et kapittel, men her er det få tekster.

2.3.10. Oppsummering

Som vi ser, er bøkene ikke særlig enige i en novelledefinisjon. Videre er det forskjellige tilnærminger både til metoder for opplæring og hvorvidt en knytter grammatikk til kreativ språkbruk. Ingen av bøkene har problembasert tilnærming, men det legges opp til både at en skal få respons på skrevne tekster, en del tverrfaglige arbeider og at en skal bruke andre kilder for å søke informasjon eller videreutvikling. At bøkene bruker en del forskjellige benevnelser på det som jeg anser for både lingvistiske og litterære trekk, var en overraskelse.

Til sist vil jeg bemerke bøkernes høye kvalitet. Her er det trykksaker som er laget for å vare, både materialer (papirkvalitet) og produksjonsmåte (innbinding, både hefta og limt). De er delikate og illustrasjonene er både estetisk vakre og illustrative.

2.5. Grammatiske tilnæringsmåter

Historiske linjer for grammatikkundervisninga her i Norge kan trekkes fra den latinske grammatikken via strukturalisme og generativ grammatikk og fram til i dag.

Den latinske grammatikken med sine kasus og konjugasjoner stod sentralt på 1800-tallet. For språkvitenskapen sin del var slektskap med tidligere språkformer og med andre språk viktig.

2.5.1. Strukturalisme

Den som ofte kalles grunnleggeren av den moderne språkvitenskap er Ferdinand de Saussure, som tidlig i forrige århundret utvikla det vi nå kaller strukturalismen. Han ønsket ikke bare å trekke diakrone linjer i språkstudiet, men hadde først og fremst et synkront perspektiv. Han delte språket inn i to deler – langue og parole, på norsk: Språkssystem og språkbruk. Langue var altså det abstraherte, overordna og stabile språkssystemet, og generaliserte mønstre en kunne trekke ut fra disse, var det interessante. Parole var det som folk snakka, og det interesserte de Saussure seg lite for. Videre avgrensa han seg til de strukturene han fant innenfor setninga, og de systemer og mønstre de skapte.

2.5.2. Generativ grammatikk

Siden slutten av 1950-tallet har Noam Chomskys teorier og forskjellige modeller rundt dette dominert paradigmet for forskning og dermed også påvirket det som det undervises i på høyskoler og universiteter, og etter hvert også i grunnskolen. Chomsky har en biologisk tilnæringsmåte til språk, der han anser at språkevna er medfødt, og at barn er for-

programmerte til å gjøre lingvistiske analyser. Språkutvikling handler om å internalisere det grammatiske systemet, å formulere grammatiske regler. Målet er her også å finne universelle regler som gjelder i språket, fokus ligger på setninga, og på en monologisk tenkemåte – det som blir uttrykt, er det som blir oppfatta av en eventuell mottaker.

Chomsky har også en todeling av språket i sin forståelse: competence og performance (kompetanse og utføring), hvor kompetanse er den ubevisse kunnskapen om regelstrukturer som individet har, og utføring er det som kommer til uttrykk.

2.5.3. Fossestøls kritikk - tekstlingvistikk

Dette ble kritisert av Fossestøl (1980), som sier at en transformasjonell-generativ grammatikk har som formulert oppgave at den skal generere alle og bare de grammatiske setningene i et språk, og en slik grammatikk er ment å være en beskrivelse av "the ideal speaker-hearer's intrinsic competence" (Chomsky 1965:4, jf. Fossestøl 1980:5). Kompetanse blir da ensbetydende med språkvidereens kunnskap om språkets grammatiske struktur (langue), den idealiserte kunnskap om språket, og den er prinsipielt identisk for sender og mottaker, sier Fossestøl. Selv vil han bruke *tekst* som den grunnleggende lingvistiske enheten. Og da må en ta hensyn til at sender og mottaker er forskjellige, at sender kan ha forskjellige strategier som han/hun kan strukturere tekstene sine etter, blant anna avhengig av hvilken stilistisk valør teksten skal ha. Det som styrer valget av strategi, vil være for eksempel situasjonen, vurdering av mottakeren, sosiale og kulturelle koder, konversasjonsmaksimer, språkhandlinger, etiske overveielser og informasjonsstruktur. Derfor vil drøftinga av tekststrategi gå rett inn i skjæringa mellom språk og pragmatikk, etter hans mening. Men selv om han kritiserer den generative grammatikken, er det ei viderutvikling av den han ønsker, slik at den kan ta en tekst som en enhet.

2.5.4. Berges avvisning av Fossestøls tekstlingvistikk

K. L. Berge (1990) tar opp dette, og viser til at normene for tekster er forskjellige fra grammatiske normer. Han ser tekstologien som en under teori av semiotikken, på lik linje med lingvistikken, slik at det systematiske studiet av tekster ikke uten videre kan legges inn under lingvistikken. Man må her skille mellom leksikogrammatisk normer som konstituerer ulike språk, og tekstnormer som konstituerer forskjellige sjangre eller ulike former for tekststrukturering. Dette innebærer likevel ikke at en ikke tar hensyn til de erkjennelsene som

er gjort innen moderne lingvistikk. Men man må se tekstnormer og deres egenskaper i sammenheng med konteksten de er ytret i, og de relasjonene som gjelder mellom sender og mottaker.

En av grunnene til at han tar opp dette, er at han reagerer på den retninga en del av tekstforskninga har tatt. Målet for en slik forskning, hevder Berge, er å bringe fram kunnskap som skal brukes som bakgrunn for å lære elever å skrive eller tale ”godt” eller ”effektivt”, men man overser ofte det konvensjonelle og vilkårlige elementet i all tekststrukturering. Dette fører til en tendens til å evaluere tekstene etter en intuisjon eller etter måter som er overført i institusjonen. Denne intuisjonen oppfattes av en del som ”naturlig”, og begrunnes ikke alltid rasjonelt. Berge karakteriserer dette som ”bevissløshet for skriveopplæring i skolen” (1990:15) og mener at skriveopplæringa i skolen vår må ta sikte på noe mer enn snevert situasjonstilpasset nytte. Ved å fokusere på normbegrepet kan en bli i stand til å sette dette i relieff, slik at variasjonene i for eksempel elevtekster kan fortolkes med mer deskriptiv teori enn den en finner i en del lærebøker i tekst- og skriveopplæring. Den egenskapen som konstituerer tekster, må oppfattes som en kulturell konvensjon, altså er den normstyrt.

En del av den tekstlingvistiske tradisjonen har hevdet at tekstfenomenet er et lingvistisk fenomen med mer grunnleggende kognitive egenskaper enn setningen. Istedenfor ”setningen” som grunnleggende enhet, setter man ”teksten” (Fossestøl). Dermed blir grammatikken egentlig en ”tekstgrammatikk”. Den tradisjonen som ligger til grunn for slike oppfatninger, er den generative grammatikken, slik den har vært lansert av Chomsky m.fl. Vi skal ikke gå nærmere inn på denne diskusjonen, mest fordi vi oppfatter den som en diskusjon mellom forskerparadigmer, ikke en diskusjon av fakta. Vi har allerede tatt stilling til denne striden ved å hevde at normene for tekster og normene for språket, dvs. de grammatiske normene, referer til de ulike delsystemer under et generelt semiotisk system.

Betraktet som normsystemer og ikke som postulerte ideale størrelser i en konstruert modell, er det klart at tekstnormer og grammatiske normer ikke er like, og derfor ikke kan reduseres til hverandre.

Normer innenfor grammatikken konstituerer det vi kaller et språk, f.eks skriftspråket ”tysk”, eller dialekten ”gotlandsk”, eller så kan kvalifikasjonsnormer presiseres med pliktnormer, slik det er vanlig i planlegging i et skriftspråk, f.eks skriftspråkene ”bokmål” og ”nynorsk”. En grammatisk norm skiller altså ulike språk fra hverandre. Tekstnormer konstituerer derimot ikke ulike språk, men ulike genrer.

(Berge 1990:51-52)

Berge går videre til å vise til at om en bryter en språknorm fordi en finner en bedre måte å presentere stoffet sitt på, endrer en strategi, men en endrer ikke språket, det trenger en ikke.

Siden det uansett eksisterer visse pragmatiske kooperasjonsprinsipper, og siden jeg ikke endrer på språket, skal teksten som bryter tekstnormen, i prinsippet kunne forstås. At teksten kan forstås, innebærer ikke at mottakerne ikke kan oppfatte teksten som ukorrekt strukturert og derfor uadekvat. Eller motsatt: mottakerne kan oppfatte dette individuelle prosjekt som mer adekvat enn normen og gjøre tekstytringen til et forbilde til konstitueringen for en ny norm. Dette innebærer at tekstnormer er betydelig mer målfølsomme og

målfleksible enn språknormer. Tekstnormene endrer seg derfor betydelig mer hurtig enn språknormene.
(Berge 1990: 53)

Her viser Berge at behovet for en overordnet modell er viktig, siden den hever seg over de raskt forandrelige tekstnormene. Og når en skal ut og se etter en modell som kan dekke noveller, må en huske på at det i stor grad er kunstnerne, i mitt tilfelle forfatterne, som står i spissen for endringer. De buttrer ofte mot konvensjonene og går foran andre for å se eller gjøre ting på nye måter. Det er derfor vi kaller dem kunstnere. Derfor trenger vi et system som kan fange opp både nye og eldre måter å formidle språk uten å måtte endre modellen.

Dette systemet mener altså Berge å finne i det som kalles systemisk funksjonell lingvistikk (eller Hallidayskolen eller Sydneyskolen). Og jeg er enig med ham.

3. En presentasjon av systemisk funksjonell grammatikk.

3.1. Bruk av bakgrunns litteratur

Til denne presentasjonen bygger jeg på oppsettet i *Write it Right* (1986). Der det finnes norske oversettelser, har jeg henta de fra Berge, Coppoc og Maagesøs presentasjon i *Å skape mening med språk* (1998) og Bjørn Vigelands upubliserte artikler *Leksikogrammatisk tekstanalyse* (1999) og *En kort framstilling av systemisk-funksjonell lingvistikk* (2000), som en finner på hans hjemmeside. Resten av uttrykkene er oversatt av meg selv, da fra Hallidays *An introduction to functional grammar* (1985, ny utgave 1994), Martin, Mathiessen & Painter: *Working with functional grammar* (1997), Eggins: *An introduction to systemic functional linguistics* (1994) og Bloor & Bloor: *The functional analysis of English* (1995).

I systemisk funksjonell lingvistikk og sosialsemiotikk er språkutviklinga sett på som noe som skjer i menneskelig samhandling. Barn lærer i samhandlinga med voksne, og de voksne tar på seg lærerrollen, om de er foreldre eller lærere. Men det er altså et behov for videreutdanning eller videreutvikling av det lærerne hittil har lært bort og her skal jeg redegjøre for en enkel tillemping av systemisk funksjonell lingvistikk og sjangerundervisning, med henblikk på narrativ sjanger. Først presenterer jeg deler av grammatikken, deretter sjangerinndeling for fortellingssjangeren, for til slutt å bruke dette på et par eksempler. Jeg vil likevel gjøre oppmerksom på at dette er bare å skimme overflaten av en stor og omfattende grammatisk teori. Utvalgene jeg har gjort, er basert på de utvalgene som er presentert i *Write it right*

(1986), Svennevig et al. (1993), Skjelbred (1999), Vigeland (2000) og egne vurderinger og tillempinger av modell og bruk.

3.2. Språkets sosiale funksjon

Den systemisk funksjonelle lingvistikken har som utgangspunkt at språkets funksjon er av sosial art. Det er et redskap for utveksling av betydninger og meninger. Lingvistikken er studiet av mønstrene for betydningsvalgene og de strukturene som blir konsekvens av betydningsvalgene, dvs. ordleggingen.

En funksjonell språkmodell ser på språket som en ressurs for meningsproduksjon, og språkutvikling som en prosess der en lærer å bruke større og videre deler av helheten for å uttrykke seg, en ekspanderer sine valg innenfor det lingvistiske systemet. Barn lærer av voksne, først de nære (foreldre, foresatte), senere av lærerne på skolen. Elevene ses på som lærlinger, lærerne som læremestre.

Som språkbrukere velger vi fra språkets ressurser for (forhåpentligvis) å uttrykke det vi mener, slik at det blir oppfattet av mottakeren og passer til omstendighetene. Den sosiale konteksten begrense valgene som gjøres fra det lingvistiske systemet.

Teksten er enheten vi går ut ifra. Når vi bruker språket til å uttrykke mening, kommuniserer vi ved å bruke tekster, ikke isolerte ord og setninger. Tekstene kan ha forskjellig lengde etter hvilket bruk de har, eller avhengig av alderen til tekstprodusenten.

3.3. Kulturkontekst – sosial kontekst

All språkbruk forekommer i sosial kontekst. Der finnes et symbiotisk forhold mellom språket og den sosiale konteksten det brukes i. Den sosiale konteksten influerer valgene som tas fra det lingvistiske systemet, og språket selv hjelper til med å skape sosial kontakt.

Når barn lærer språket til skolens forskjellige disipliner, lærer de å lage nye meninger og utvide omkretsen av de valgene de kan ta i språket.

En kultur defineres her som et sett av ulike kommunikasjonssituasjoner der språket brukes til samhandling. Vi som tilhører kulturen vår, har alle blitt sosialiserte inn i eller til å akseptere et felles potensial av oppfatninger eller fellesreferanser, samhandlingsformer og institusjoner for samhandlingsformer og lignende. Her ligger også samfunnets syn på hvilke normer for kommunikasjon som er gangbare, høyt eller lavere verdsatt. Dette lærer barna i familien, skolen og ute i vennekretsen. På dette nivået deler systemisk funksjonell lingvistik tekstene inn i sjangre – eller teksttyper. For denne oppgavens del, fokuseres det på narrativ sjanger –

fortellinger av forskjellig type, men det gjøres oppmerksom på at skolens og kulturens sjangre er langt videre. Inndelingen innenfor narrativ sjanger skal jeg komme tilbake til senere.

3.4. Situasjonstekst

Situasjonsteksten, den konteksten som teksten blir skapt i, beskrives ved hjelp av tre registervariabler, som kalles felt, relasjon og mediering. Med situasjonsteksten tenker en på den kulturelt bestemte oppfatningen av kommunikasjonssituasjonen som en tekst blir til i, og som teksten samtidig er med på å skape. Her tenkes for eksempel på en skoletime med produksjon av tekster til forskjellige formål – for narrative tekster vil situasjonsteksten domineres av kreative trekk, mens om en beskriver et naturfagsforsøk eller framfører et matematisk bevis, vil situasjonsteksten ha trekk fra dette. Situasjonstekstens tre registervariabler, vil i enhver situasjon være avgjørende for språkbrukerne. Jeg visualiserer disse som forskjellige ”briller” som en tar på når en leser teksten. Men det er forskjellige steder i teksten en setter lys på eller fokuserer.

3.4.1. Felt

Felt refererer til hva som foregår i teksten, til den type sosial handling som pågår: Hva er deltakerne opptatt med der språket utgjør en komponent? En samtale mellom to personer, en judokamp, ei forelesning, et kjærlighetsdikt, kan være eksempler. Altså: Hva handler teksten om? Hva skjer i denne teksten?

3.4.2. Relasjon

Relasjon refererer til de sosiale forbindelsene mellom de som deltar i kommunikasjonen i teksten, altså hvem som deltar, og hva deres roller er, og hvilke forbindelse det er mellom disse, både på permanent og midlertidig basis. Her tenkes på makt, status, affekt og kontakt.

3.4.3. Mediering

Mediering refererer til hvilken rolle språket spiller, til hva det er deltakerne forventer at språket skal gjøre for dem i denne situasjonen: den symbolske organiseringen av teksten, den status som den har, og dens funksjon i konteksten, inkludert kanalen (muntlig/skriftlig osv.) og også den retoriske formen, hva som oppnås ved hjelp av teksten, slik som å overtale noen, belyse noe for en, å lære bort noe til en, osv. Eksempler kan være lovtekster, som er skrevet for å regulere forhold i samfunnet, radiotale fra politikere som vil ha oss til å stemme for dem eller deres parti eller standpunkt, en tale skrevet for å leses høyt i et offentlig medium, monolog; tekstene er hele de relevante aktivitetene. De er (ment å være) retorisk og overtalende. Andre

mulige tolkinger er om språket her brukes til å handle eller å reflektere over noe. Å skrive oppskrifter eller framgangsmåter for løsning av problemer, krever en aktiv form med en del imperativer, men om en skal beskrive hvordan en har utført en handling, blir språket vanligvis brukt mer til å reflektere med, og en gradvis distansering kan ofte spores. Om en ikke vet noe om kommunikasjonssituasjonen, kan vi altså lete i teksten etter trekk som forteller oss noe om den.

3.5. Språkfunksjoner (også kalt metafunksjoner)

På samme måte som situasjonskonteksten deles i tre, er språket tredelt:

Ideasjonell mening (eller språkfunksjon).

Mellompersonlig mening eller språkfunksjon).

Tekstuell mening (eller språkfunksjon).

I denne språkmodellen er det en sterk, men ikke eksklusiv kobling mellom situasjonskontekstens tre registervariabler og disse metafunksjonene:

Felt ideasjonell mening

Relasjon mellompersonlig mening

Mediering tekstuell mening

Her skal jeg ta dem for meg en for en:

3.5.1. Ideasjonell mening (eller språkfunksjon)

Denne referer til hvordan språket representerer våre erfaringer i verden: folk, steder, ting og aktiviteter som til sammen utgjør vår fysiske og psykiske omverden. Den ideasjonelle meningen realiseres i språket gjennom noe som kalles transitivitetssystemet.

Nøkkelelementene i transitivitetssystemet er av tre slag: (1) prosess typer (hendelser, handlinger, følelser og tilstander – det som forgår), (2) deltakere, eller ulike ting i ulike deltakerroller (animate eller inanimate deltakere) og (3) omstendigheter (steder, tider, måter, årsaker). Alle disse tre elementene er til stede i for eksempel den følgende setninga:

Njål	kjøpte	bursdagsgave	til Runar	i går.
Deltaker	prosess	deltaker	deltaker	omstendighet

I denne setninga kan vi finne en prosess – *kjøpte*. Så er det flere deltakere eller deltakerroller – *Njål, bursdagsgave, til Runar*, og til slutt en omstendighet, nærmere bestemt tidsgjengivelse – *i går*.

Prosesser, deltakere og omstendigheter kan variere stort i lengde og kompleksitet – de kan bestå av ett ord hver:

Han	kom	nå.
Deltaker	prosess	omstendighet

Eller de kan bestå av en hel streng av tilhørende ord:

Den nyvalgte presidenten i USA	vil ankomme	en gang i neste måned.
Deltaker	prosess	omstendighet

Mens lengde og kompleksitet altså kan variere, er funksjonen den samme. Substitusjon kan her brukes til å sjekke om leddene henger sammen: *Den nyvalgte presidenten i USA* kan substitueres med *Han*, og *kom* og *vil ankomme* er begge en prosess, og *nå* og *en gang i neste måned* er begge omstendigheter.

Deltakere i prosessen vil gjerne være ett eller flere substantiv eller pronomener, og kalles nominaler. Tids-, steds- og kausaluttrykk er gjerne adverb- eller preposisjonsfraser. Ellers er det å si at prosessen vil være representert av ordklassen verb (kjøpte, kom, vil ankomme), og kalles verballedet.

Her skal jeg først vise prosessstypene og deres medfølgende deltakerroller og deretter omstendighetene.

3.5.1.1. PROSESSTYPENE

Det finnes seks typer prosesser:

Prosess	Innhold	Videre forklaring	Eksempel
Materielle	Gjøre, handle, skape	Kroppslig, fysisk og materielt	Per går. Barna <i>tegner</i> i boka Ordføreren <i>opløste</i> komiteen.
Mentale	Sanse (se, føle tenke)	Emosjonelt,	Jeg <i>liker</i> deg.

		kognitivt, persepsjonelt	<i>Forstår du dette?</i> Han <i>hørte</i> hva hun sa.
Relasjonelle	Ha et attributt eller en identitet, symbolisere	Være lik med	Bestemor <i>er</i> klok. Lie <i>var</i> en stor forfatter Sjur <i>er</i> lederen for gjengen.
Atferdsmessige	oppførsel	Fysiologisk, psykologisk	Han <i>snorket</i> høyt. Hun <i>smilte</i> bredt
Verbale	Si	Kroppslig, med signaler	Han <i>fortalte</i> alt. Plakaten <i>advarer</i> mot å gå på isen.
Eksistensielle	Eksistere, finnes	Noe som er	Det <i>er</i> storm i dag. Det <i>sto</i> en blomst på bordet.

3.5.1.2. DELTAKERROLLER:

Disse er som regel bestemt av prosessstypene. De forskjellige rollene (eller tinga, som B.

Vigeland (2000:5) kaller dem i sin oversettelse) hjelper oss å fokusere på hvem det er som gjør hva med hvem i teksten. De norske oversettelsene varierer litt; jeg har i hovedsak holdt meg til Berge, Coppock og Maagerøs (1999) oversettelser:

Prosesstype	Meningskategori	Deltaker 1	Deltaker 2	Eksempler
Materiell:	'gjøre'	aktør	mål(objekt)	<i>Per sparket ballen.</i>
Handling	'gjøre'		benefisient	<i>Ask gav meg en klem.</i>
Hendelse	'hende'		rekkevidde	<i>Ballen fløy til værs.</i>
Mental:	'sansse'	den Sansende	fenomen	<i>Jeg hører stormen.</i>
Persepsjon	'se'		rekkevidde,	<i>Jeg ser fjellene.</i>
Affeksjon	'føle'		omfang	<i>Han følte redselen . . .</i>
Kognisjon	'tenke'		omfang	<i>Jeg skjønner det.</i>
Relasjonell:	'være'	bærer,	attributt	<i>Morsdagen er på en</i>
Attribusjon	'gi attributt'	den utpekte,	verdi	<i>søndag.</i>
Identifikasjon	'identifiserende'	den identifiserende	det identifiserte	<i>Dronningen er en vakker kvinne.</i>
				<i>Slanger er ekle dyr.</i>
Atferdsmessig	'oppføre seg'	den handlende	omfang	<i>Hun smilte et bredt smil.</i>
			rekkevidde	<i>Læreren betraktet resultatene.</i>
Verbal	'si'	den talende	den mottakende,	<i>Hun fortalte oss en vits.</i>

			mål	<i>Mammaen fornærmet læreren.</i>
Eksistensiell	'eksistere'	den eksisterende		Det er <i>storm på havet.</i>

(tabellen er fritt etter Maagerø i Berge et al (1998:48), som igjen refererer til Halliday 1994:143).

Rollene fylles som regel av nominaler, og det vil være viktig å studere om disse er enkle eller komplekse (underordning og/eller sideordning), og om de er konkrete eller abstrakte.

3.5.1.3. OMSTENDIGHETER

Omstendighetene er det som forteller oss noe rundt prosessene. De har en utfyllende karakter, og finnes ofte i beskrivelser eller skildringer, eller i de delene av narrative tekster som beskriver eller skildrer der spesielt det fysiske miljøet spiller en viktig rolle.

De omstendighetene vi vanligvis finner i tekster, deles inn i sju hovedgrupper:

Gruppe	Undergruppe (med spørsmål)	Eksempel
Sted	Sted (hvor?) Tid (Når?)	Per la boka <i>på bordet.</i> Far kom hjem <i>ved midnatt.</i>
Tid	Varighet (Hvor lenge?) Avstand (Hvor langt?)	Marit kjørte <i>i tre timer.</i> Rita løp <i>seks kilometer.</i>
Måte	Middel (Hvordan?) Kvalitet (På hvilken måte?) Sammenligning (Som hva?)	John reiste <i>med hurtigbåt.</i> Ask våknet <i>gråtende.</i> Han snakket <i>som en prest.</i>
Kausale omstendigheter	Årsak (Hvorfor?) Hensikt (I hvilken hensikt?) Hensyn (For hvem?)	Hun hoppet <i>av glede.</i> De fisket <i>for å få mat.</i> Han laget all maten <i>for henne.</i>
Ledsagende omstendigheter	(Med hvem /hva?)	Far dro <i>med farfar.</i>
Sak	(Om hva?)	De snakket med banken <i>om lånet.</i>
Rolle	(Som hva?)	Jens kom <i>som en venn.</i>

3.5.2. Ytringsstruktur

Ei ytring kan bestå av en enkel setning. Da er det ei enkel ytring. Men den kan også bestå av setninger som er sideordnede eller underordnede i forhold til hverandre (parataksjer eller hypotaksjer). Til forskjell fra andre systemer, skiller systemisk funksjonell lingvistikk ut projeksjon: Dette er tale eller en tanke som blir projisert i ei anna setning (for eksempel: Hun tenkte *at hun måtte bli ferdig*). Projeksjonen er altså den andre delen av setninga, innholdet av det som blir sagt eller tenkt.

Men ytringsstrukturen kan også inneholde setninger med innføyde setninger som setningsledd eller deler av setningsledd. (Der er noen diskusjoner her om en skal bruke betegnelsen innføyning eller innordning i oversettelsen av ”embedding” fra engelsk.)

En gjennomgående enkel ytringsstruktur i en tekst kan være utslag av at innholdet i ei setning ikke henger sammen med innholdet i neste setning, eller at barna ikke makter å skrive kompliserte setningsstrukturer. I narrativer kan det selvsagt også være et virkemiddel for å oppnå bestemte effekter.

3.5.3. Fagspråk eller hverdagsspråk?

Narrativer i skolen har som oftest et enkelt hverdagsspråk, som er det elevene kjenner best. Men om en narrativ for eksempel handler om et emne elevene kjenner til, vil fagtermer kunne bli brukt. Jeg tenker her på fagtermer innefor data, dataspill, idrett eller andre emner. Det vil da være viktig å hjelpe elevene med å finne ut hvor mange av disse som kan brukes uten å bli forklart, eller hvordan en kan presentere dem på en opplysende måte.

3.5.4. Metaforer

Med metaforer tenker jeg på vanlige metaforer, slik de er forklart i litteraturanalyser. For å forenkle, velger jeg å se på metaforen som språklige bilder, slik at både simile og metafor slås sammen. Katakrese, som noen kaller ”død metafor” (Gaasland 1999:78) og andre ”sovende metafor” (Vagle 1995) blir kommentert for seg men under samme punkt i analysen.

3.6. Mellompersonlig mening (metafunksjon)

Det er denne funksjonen som etablerer forestillinger om sosiale relasjoner i teksten og mellom teksten og leseren.

Det første en ser på, er setningene. Er de i indikativ eller imperativ? Hvis de er indikative, er de deklorative eller interrogative?

3.6.1. Grammatiske metaforer

Det er ikke alltid at det er samsvar mellom det teksten sier og det den egentlig mener.

Ironiske uttrykk som ”Mora di arbeider ikke her ” (som betyr rydd opp etter deg), retoriske spørsmål som ”Skal du belære meg grammatikk” (Vigeland 2000:10), kommandoer som er kamouflert som spørsmål ”Kan du lukke vinduet?” er eksempler. (se videre om grammatiske metaforer i kapittel 10).

3.6.2. Tempus

Her ser en også på tempus. Narrativer er oftest skrevet i preteritum, men historisk presens kan også være i bruk. Da kan det være brukt som virkemiddel for å sette enkelte trekk i forgrunnen. Men her kan en se om elevene mestrer riktig tempusbruk.

3.6.3. Modalitet

Modalitet er avledet av ordet modus, som betyr ”måte”. Modaliteten uttrykker hvordan senderen forholder seg til det som sies i teksten. Her tenkes det på hvordan senderen forholder seg til muligheter, hvor vanlig noe er, forpliktelser, tilbøyeligheter, tid eller polaritet.

Dessuten omfatter dette talerens eller fortellerens egne kommentarer til det de sier. For å sette dette litt ryddig opp, bruker jeg tabellform:

Mulighet:	Muligens, kanskje, sannsynligvis, sikkert o.a.
Vanlighet:	Aldri, sjelden, noen ganger, vanligvis, ofte o.a.
Forpliktelse:	Absolutt, for enhver pris, med ethvert middel o.a.
Tilbøyelighet:	Gjerne, helst, nødig o.a.
Tid:	Allerede, enda, fremdeles, en gang, straks, snart, akkurat o.a.
Polaritet:	Ja, nei, ikke o.a.
Kommentarer:	Tilsynelatende, til min overraskelse, ærlig talt, forståelig nok o.a.
Modale hjelpeverb:	Burde, skulle, kunne, måtte, ville, få (for eksempel i å få sove), være o.a.

Alle disse uttrykkene, bortsett fra den rene polariteten, ligger på en glideskala mellom positivt og negativt, og er den delen av språket som gir oss muligheter til å nyansere og uttrykke akkurat hva det er vi mener. På den annen side ligger her også muligheter til (alt) for stor bruk av dempere eller forsterkere, noe som er meget relevant i all språkopplæring og skriving.

3.6.4. Perspektivmarkører

Senderen eller fortelleren kan også formulere seg slik at holdningen skinner igjennom ved hjelp av andre ressurser i språket. I valg av ord en bruker, kan positive eller negative holdninger markeres. Disse trekkene kan også kalles plussord og minusord – og er slike som sjølvbestemt abort/fosterdrap, jakt/slakt. Men de kan også være tiltaleformer så som du/De, fornavn/etternavn eller kallenavn/utnavn. I enkelte sammenhenger kan det være tabuord som markerer tilhørighet til subgrupper (ungdom, arbeidsfolk, politiske grupperinger o .a.)

3.6.5. Verdisystemer

En del tekster, både narrative og artikkel- eller essayprega, bygger opp verdisystemer. Dette kan være emotive verdisystemer, slike som går på følelser, eller det kan være andre ting som verdsettes høyt. I en av de vedlagte novellene (Jonas Lies ”Hunørnen”) bygges det opp et verdisystem rundt natur, fjell og utsyn. I den vedlagte elevteksten bygges det opp verdisystemer rundt sult og jakt. Dette vil bli påvist i analysen. Disse verdisystemene er individuelle i tekstene, men er et viktig punkt i en analyse. I litterær analyse kalles dette konnotasjoner og denotasjoner av ord, men om disse settes sammen i grupper i tekster, forsterker de hverandre.

3.6.6. Personrelasjoner i tekster

I tekster med dialoger er det viktig å se på relasjonen mellom personene i tekstene. Har de likhet eller ulikhet i status, kommuniserer de, eller snakker de forbi hverandre? Og om tredjeperson eller flere andre personer nevnes i teksten, hvordan er relasjonene mellom disse? I de vedlagte tekstene er dette ikke særlig framtreddende, men en kan for eksempel tenke seg ulikheter i status i en fortelling der elever blir irettesatt av lærere, og å snakke forbi hverandre gjør man i det gamle eventyret ”Goddag, mann. Økseskaft”.

3.6.7. Empati

I en narrativ tekst vil personene eller deltakerne bli presentert på en måte som gjør at en leser vil kjenne empati med en eller flere deltakere, mens andre vil være mer likegyldige eller en får antipati mot dem. Den vanligste måten å skape empati er ved å se hendelsene fra en deltakers synspunkt. I den vedlagte elevteksten påvises empatien som skapes med hoveddeltakeren, haren, men der skapes også empati med ulven, som jakter på haren. Deltakere fortelleren ikke ønsker å få oss til å like, blir ofte presentert i tredjeperson – de står for egne meninger.

3.7. Tekstuell mening (metafunksjon)

Tredje området for meninger innen grammatikken har å gjøre med hvordan informasjonene er distribuert i teksten. Den ligger ikke jamt utover, men har sine høydepunkter. Disse høydepunktene gir spesielt vekt eller emfase til visse deler av informasjonen. Setningas første posisjon blir sett på som et startpunkt, og kalles *temaplassen*. (Grovt sett kan dette sies å tilsvare Diderichssons forfelt.) Resten av setninga kalles rema. På temaplassen er det en tendens til at kjent informasjon kommer, mens ny informasjon legges til remadelen. Siden norsk er et V2-språk (dvs. at verbet kommer på 2. plass i setninga), betyr dette at de tunge leddene i setninga oftest kommer etter hovedverbet. I det-konstruksjoner (presenteringskonstruksjoner) blir all informasjon vanligvis lagt til rema-delen.

I en tekst er den normale tema-remafordeling slik at det som er rema i første setning, gjerne blir tema i neste setning. For oversiktens skyld kan det illustreres slik:

Tema	rema
a	b
b	c
c	d osv.

Et annet mønster som av og til brukes, illustreres slik:

Tema	rema
a	b
a	c
a	d osv.

Dette kalles temaopphopping, og kan enten være et virkemiddel eller noe en må rette på for å få flyt i historien.

Definisjonen av tema i systemisk funksjonell grammatikk er at det går fra setningas begynnelse og fram til og med den første ideasjonelle delen (prosess, deltaker eller omstendighet).

3.7.1. Leksikalske kjeder - referanser

En av måtene en tekst er holdt sammen på, er ved å bruke leksikalske kjeder. Kjeden består av innholdsordene i teksten. Alle tekster inneholder kjeder av relaterte ord som hjelper til med å bygge meningene i teksten. Disse består gjerne av nominaler – substantiver og pronomener, og hjelper til med gi teksten sammenheng eller helhet.

Referanse er ressursen for introdusering og det å holde rede på deltakerne i teksten. Gjennom referansene signaliserer vi enten at en deltaker er ny i teksten eller har vært introdusert før.

Et eksempel:

”På vegen til bestemorens hus, møtte lille Rødhette *en ulv*. *Han* spurte lille Rødhette hvor hun skulle”.

Her ser vi at ulven presenteres i ubestemt form, for siden å bli referert til med et bestemt pronomen i neste setning.

Slik som med leksikalske kjeder, blir referansekjeder skapt ved at de samme deltakerne blir referert til gjennom teksten. Referansekjedene er altså også med på skape enheten innad i teksten. Men også her kan unntak gjøres, og trykk eller forgrunnsetting oppstår: ”Øivind hette han, og gråt når han ble født . . .”

En litt annen type referanse som også er viktig å merke seg, er tekstreferanse:

”Å være eller ikke være, det er spørsmålet.”, hvor *det* refererer tilbake på hele den første delen av setninga, altså til en tekstdel.

3.7.2. Setningsbinding

Konjunksjoner (som her også innbefatter subjunksjoner) uttrykker de logiske relasjonene mellom setninger og avsnittene i en tekst. De holder teksten sammen ved å lenke sammen setningene i et logisk forhold til hverandre. Hovedtypene er :

- Addisjon (og, slik som)
- Temporal (da, mens)
- Kausal (hvis, fordi)

Enkelte tekster uttrykker de logiske relasjonene eksplisitt ved hjelp av konjunksjoner i teksten, mens andre tekster har dette implisitt – det vil si at konjunksjoner kan settes inn uten at sammenhengen i historien forandres. Eks:

Han stod opp. Han kledde på seg.

Han stod opp. Og så kledde han på seg.

3.8. Oppsummering

Her har jeg presentert et utvalg av systemisk funksjonell lingvistikk. Jeg tror at dette er nok i første omgang for å komme i gang med å forstå tenkemåten og metaspråket som systemisk funksjonell lingvistikk tilbyr oss.

Kulturkonteksten (sjanger eller teksttype) er det en bestemmer først. Sjangrene er bestemt av kulturen rundt oss, og innen narrativ sjanger finnes det flere undergrupper. Disse kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

Situasjonskonteksten ser en på i forhold til de tre registervariablene felt – hva foregår, relasjon – hvordan er forholdet mellom leser/forteller eller taler/lytter, og mediering – rollen språket spiller i situasjonen. For narrative sjangre sin del, blir det det fiktive feltet, den fiktive relasjonen og reell eller fiktiv mediering.

Ideasjonell mening er måten erfaringen er representert i språket gjennom transitivitetssystemet. Hovedelementene i transitivitetssystemet er prosesser, deltakere og omstendigheter.

Mellompersonlig mening er det interaktive eller samspillet mellom deltakerne i teksten.

Tempus, modalitet, perspektivmarkører, empati, personrelasjoner og verdisystemer som teksten bygger opp, bør studeres.

Tekstuell mening er måten språket distribueres og gir trykk eller emfase til informasjonen i teksten. Her ser vi på tema – rema-oppstillingen, leksikalske kjeder, referansekjeder og konjunksjonsbruk.

4. Den pedagogiske modellen

Som vist til tidligere, har sosialsemiotikerne også fokusert på læringssituasjonen. Metoden de bruker illustreres ved den etterfølgende modellen. Den går altså i en sirkel med dekonstruksjon, ”joint construction”(eller sammenkonstruksjon) og individuell konstruksjon. Denne modellen brukes til innlæring av alle sjangre, ikke bare fortellinger. I det etterfølgende skal jeg fokusere mest på dekonstruksjon, men først vil jeg redegjøre for helheten.

Først studerer man altså en del eksempeltekster innenfor den sjangren man arbeider med.

Man leser og prater sammen om innholdet. Dette er begynnelsen på dekonstruksjonsfasen.

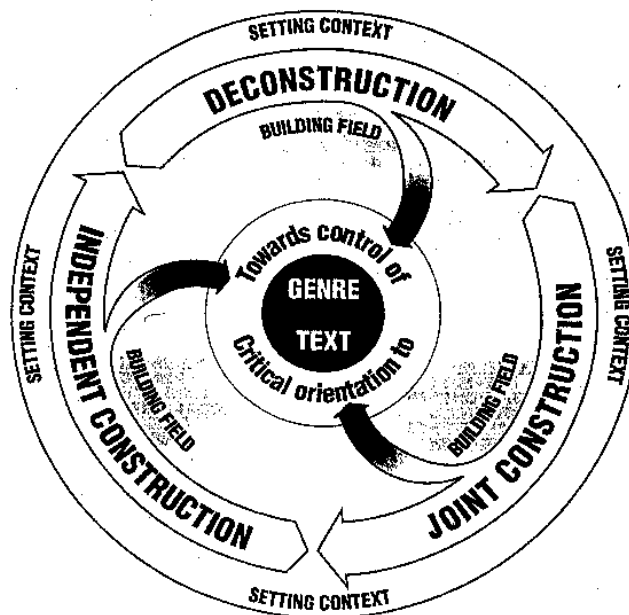
Så dekonstruere man sammen en eller flere tekster og ser på hvordan forfatterne bruker språket på de forskjellige områdene i tekstene. Deretter går man inn i en fase som i dag ikke er mye brukt i norsk skole: Sammenkonstruksjon (Joint construction). I denne fasen

konstruerer man en tekst sammen innen den oppgitte sjangren. Sammen betyr at elevene deltar i en lærerstyrt samtale, hvor læreren etter hvert skriver opp teksten (på tavla eller overhead) etter som den blir foreslått og diskutert i klassen. Deretter går man inn i en fase med individuell skriving (eller i grupper) og konstruerer egne tekster. I denne fasen er det rom for responsgrupper og skrivekonferanser med lærer. I det følgende er det dekonstruksjon

som er mest vektlagt, slik at en kan se på tekstenes forskjellige deler, og hvilke innhold de har.

Modellen (Write it Right, 1994)

The Teaching-Learning Model



4.1. Dekonstruksjon

I dette kapitlet skal jeg utdype begrepet ”dekonstruksjon” i den sammenhengen det brukes innen systemisk funksjonell lingvistikk. Deretter viser jeg en måte en kan bruke dette til analyse av tekster i dagens skole.

For først å ta begrepet dekonstruksjon, er dette et begrep som også brukes av litteraturforskere, men da for eksempel for å belyse de delene eller trekkene av teksten som ”vanlig lesing” gjerne overser. I systemisk funksjonell lingvistikk brukes dette begrepet på en annen måte:

The major difference, then, between the literary critical and the functional linguistics use of the term 'deconstruction' is that for literacy critics the social and cultural positioning of the reading practice (not just the text) is essential in order for the analysis to proceed, while for the functional linguist the text itself is a sufficient site for the analysis.

. . .

For . . . functional linguists the term deconstruction refers primarily to the process of analyzing how the mainstream reading of this text is produced; that is their concern to understand the textual strategies by which the readers are directed to make a mainstream reading. A corollary of this activity is that readers will then be able to resist these textual strategies and to change them in their own writing in order to make different readings and meanings.

. . .

deconstruction . . . might be glossed as 'taking apart' which is focused on text and textual practice.

(Dr. A.Cranny-Francis, Write it right 45:1994)

Dekonstruksjon betyr altså å ta teksten fra hverandre, se på delene, for å se hvordan de forskjellige meningene er skapt.

4.2. Analysetabeller

Den vanlige måten å gjøre dette på innen systemisk funksjonell lingvistikk er å gå mer eller mindre rett på grammatikken, men Wenche Vagle har (i Svennevig et al., 197:1995) presentert en annen måte å gjøre dette på. Hun har satt opp en tabell med de spørsmålene som de forskjellige nivåene av analysen gir oss svar på. Dette gir et ryddig og systematisk verktøy for å tolke de analyse spørsmålene en systemisk analyse kan gi svar på. Jeg har derfor tillempet denne for bruk på narrative tekster. Dette er i tråd med Valges intensjoner ettersom hun selv uttrykker at:

Ikke alle punktene er like relevante for alle tekster, og andre potensielt viktige trekk er utelatt av plasshensyn. Den drevne diskursanalytiker lar analyse spørsmålene vokse ut av sine data og problemstillinger. (Svennevig et al. 136:1995)

I tillegg har jeg sett på og henta noe fra Skjelbred (1999). Det som er aller viktigst, er å holde målet vårt i fokus – dekonstruerer vi elevtekster, kan vi ha to hovedmål:

1. Evaluering – altså det å sette karakter på en innlevert tekst.
2. Skaffe oss en bakgrunnskunnskap om hva eleven kan og hva hun/han trenger å øve mer på.

Dekonstruerer vi publiserte tekster av anerkjente forfattere, endres dette:

1. Hvordan har forfatteren her uttrykt seg?
2. Hva kan vi lære av ham/henne?
3. Skal vi gå inn på spesifikke deler av teksten for å se hvordan forfatteren har gjort noe, for å trekke lærdom fra dette?

I tillegg er det å bemerke at ikke alle spørsmål er relevant for alle tekster, og ikke alle lingvistiske trekk er brukt eller kommer til syne i alle tekster. Det er ikke slik at en elev skal skrive slik at vi dekker alle disse punktene.

Tabellen er delt inn i kontekstnivå, tekstnivå, grammatisk nivå og ordnivå. Svarene vi får på de spørsmålene som tabellen stiller, skulle gi oss en god mulighet til å dekonstruere de fleste narrative tekstene.

4.2.1. Analysetabeller i oppsett

Kontekstnivå	Vet vi noe som kaster lys over teksten? Her tenkes på oppgavesituasjonen, skriveren, mottakersituasjonen, formålet med skrivinga og arbeidsprosessen. Hvem skriver eleven for? Viser hun mottakerbevissthet? Har hun sans for ”leserens behov” og hvilke opplysninger leseren trenger? Hvilket forhold ser eleven ut til å ha til sin egen tekst? Er hun for eksempel engasjert og har noe hun vil fortelle, er hun synlig i egen tekst, skriver hun med distanse, ser skrivinga ut til å være et pliktlop? Hva er tekstens overskrift? Har teksten sammenheng med denne? Er det et tema som skulle vært belyst, men som forsvinner? Hva er tekstens tema, hva vil eleven formidle, og hvordan lykkes hun med det?
---------------------	--

Tekstnivå	<p>Hvilken sjanger hører teksten til? Stemmer dette med den oppgaven som ble gitt?</p> <p>Er det sjangerblandinger eller sjangerbrudd i teksten? Hvordan fungerer disse?</p> <p>Lag et resymé av teksten.</p> <p>Er den delt inn i episoder? Hvilke episoder finner vi og hvordan er de vevd sammen?</p> <p>Hvor er stadiene (se neste kapittel) inndelt? Er dette funksjonelt for denne teksten?</p> <p>Hva kjennetegner de forskjellige stadiene? Finner vi noen skrivemønstre her?</p> <p>Har teksten avsnittsinndelinger, og hvordan fungerer i så fall disse?</p> <p>Hvilken type tekstsammenheng etableres? (Tid, kausal, kontrastering etc)</p> <p>Hvilke leksikalske kjeder går gjennom hele teksten?</p> <p>Hvilke sammenhengsmekanismer finner vi i teksten?</p> <p>Er tekstsammenhengen eksplisitt eller implisitt?</p> <p>Hvordan er den bestemte artikkelen brukt?</p> <p>Fins det fortolkende omformuleringer?</p> <p>Fins det noen løse ender i denne teksten? – Hvis så, hvilke betydninger har dette for tolkingen av teksten?</p>
------------------	---

Tekstnivået for de narrative tekstenes del må en komme tilbake til etter at alle delene er undersøkt og studert. Da må tolkingen sammenfattes, og litterære begrep som tema, budskap og motiv må plukkes ut og påpekes.

Mening/språkfunksjon

Mening/språkfunksjon			
Grammatisk nivå	Ideasjonell Hva foregår? Hva slags prosesytyper dominerer? Hva slags deltakere dominerer? Hva slags omstendigheter dominerer? Er nominalene enkle eller kompliserte? Hvordan er variasjonen i de to foregående – kan eleven jobbe mer med dette? Er agens uklar? Er prosessene det de framstår som? Er setningene aktive eller passive? Ytringsstruktur: Er setningene enkle eller komplekse? Finner vi hypotakser, paratakser, ellipser eller innføyninger? Dominerer noen av disse formene? Er det bra eller dårlig gjennomført?	Mellompersonlig Hvilke setningsformer er brukt? Hvordan ser setningsforståelsen til eleven ut til å være – bruker hun fullstendige setninger, ufullstendige, er dette virkemidler eller feil? Fins det indirekte språkhandlinger (retoriske spørsmål, skjulte kommandoer, påbud etc?) i teksten? Hvordan er den mellompersonlige modaliteten: Hvilke grader av nødvendighet uttrykkes i teksten? Hvor ligger empatien i teksten? Hvem referer pronomenerne <i>vi</i> og <i>du</i> egentlig til? Hvordan forplikter senderen seg til sannheten eller sannsynligheten av det som fortelles?	Tekstuell Hvordan er tema-remastrukturen bygd opp? Varierer eleven setningene begynnelse (forfeltet)? Er det annen variasjon i rekkefølgen av ledd? Hvordan virker dette inn på teksten? Hvordan er den imaginære verden i denne narrativen bygd opp? Hvilke trekke kjennetegner denne verdenen? Er det noen deltakere som er besjelet? Hvordan? Er den troverdig for leseren?

Mening/språkfunksjon			
Ordnivå	Ideasjonell Hvilke ord bruker eleven, og viser hun forståelse for disse? Er det eksempler på sammenskrivninger eller særskrivinger av ord? Hvilke ord er brukt for å beskrive virkeligheten? Er de vanlige, eller uttrykker de spesielle trekk? Fins det omleksikaliseringer (politisk eller subkulturell ordbruk)? Hvordan er saksforholdene kategorisert? Fins det overleksikaliseringer (mange ord brukt om samme fenomen)? Hva slags betydningsrelasjoner realiseres mellom ord i teksten? Fins det metaforer i teksten? Her må både grammatiske metaforer og billedlige metaforer kommenteres.	Mellompersonlig Fins det noen markerte formelle eller uformelle former? Fins det vurderende ord, del av vurderingssystemer i teksten? Hvilke tiltaleformer bruker deltakerne? Fins det eufemiske uttrykk? Fins det faguttrykk? Hvordan er empatien i teksten? Vitner virkelighetspresentasjonen om et innforstått solidaritetsforhold? Hvordan forholder fortelleren seg til leseren gjennom teksten? Hvordan er vi som lesere satt i posisjon til å ta imot eller forvente det uvanlige som skjer? Er det frampek i teksten?	Tekstuell Hvilke konjunksjoner binder teksten sammen? Hvilke leksikalske kjeder binder teksten sammen? Referanse: Hvordan er deltakerne i teksten introdusert? Hvilke andre referentkjeder finnes? Hvordan er fokus i teksten? Hvor ligger empatien i teksten, og hvordan er den skapt? Hvilke trekk er med på å skape spenning i teksten? Andre kommentarer om informasjonstettheten i teksten?

For videre arbeid: Hvordan kan teksten samlet sett karakteriseres eller vurderes? Hva kan eleven godt – hva bør hun jobbe mer med?

Her må det igjen påpekes at lista ikke passer til alle tekster, og at det ikke forventes at selv den ivrigste lærer går gjennom alle disse punktene for hver innlevering elevene har. Men den kan gi oss en pekepinn om hva det er mulig å finne ut, hvilke styrker eller svakheter elevene har, og hvor det er en skal sette kreftene og undervisningstida inn.

5. En utforsking av fortellende sjanger

I dette kapitlet skal jeg vise hvordan fortellingssjangren videre kan deles inn i skolesammenheng. Denne inndeling er ikke basert på litterære prestasjoner i samfunnet, men på skolebarnas prestasjoner i skolen.

Den språkmodellen og det analyseredskapet som nå er presentert gir oss muligheter til å beskrive og utforske sjangre og registre i kulturen vår, og kan hjelpe oss til en bevisstgjøring om hvilke narrative sjangre som finnes, eller som undervises i dagens skole. Dette er fordi systemisk funksjonell lingvistikk gir oss et metaspråk til å snakke om de forskjellige delene av sjangrene, og fordi målet hele tiden er å tolke kodene – hva er det egentlig vi forlanger av elevene – hva er det vi ønsker at de skal skrive når vi gir dem skriveoppgaver.

Innenfor Write it right-prosjektet har de delt inn narrativ sjanger i følgende:

	Navn	Kjennetegn
Fortellinger:	Observasjon	Personlig respons til ting eller hendelser
	Exemplum (en slags moderne fabel med et moralsk poeng)	Omhandler hendelser og gir dem signifikans i gitte kulturelle sammenhenger
	Refererende fortelling	Temporal suksesjon av hendelser og det å gi dem signifikans.
	Narrativ (også kalt egentlig fortelling eller bare fortelling)	Omhandler og vurderer problematiske hendelser og deres resultater (utgang)

Denne inndelingen er basert på undersøkelser av elevsvar ved avslutningen av grunnskolen i Sydney (Martin & Rothery 1980). For disse sjangrene er det slik at begynnelsen og avslutninga som oftest er lik, det vil si at de stadiene er de samme. Men i midtdelen er de forskjellige – og dette skal jeg gå gjennom senere.

I Skjelbred (1999) brukes bare en todeling, nemlig fortelling (hos meg kalt narrativ) og refererende fortelling. Videre er det slik at noveller regnes som en undergruppe av narrativer (jfr. Kap . 2.3.) som hos andre kalles egentlige fortellinger eller bare fortellinger. Jeg har likevel tatt med de fire som er med i Write it right-prosjektet fordi jeg finner denne inndeling

opplysende og fordi jeg tror det vil avhjelpe en del av definisjonsproblematikken vi som lærere har når vi gir elevene oppgaver. Skjelbred vurderer også skildring i sin bok, men påpeker at det kan diskuteres om dette er en sjanger. Hun mener at skildring er en del av de andre sjangrene, hvilket jeg også mener.

Men det som er interessant, er at Rothery og de andre medarbeidere i prosjektet avdekket en skjult læreplan innenfor skrivinga. Lærerne ba elevene skrive en historie (fortelling), og var mest fornøyd med narrative – de fikk i snitt høyest karakter.

5.1. Stadiene eller trinnene i fortellinger

Navna på stadiene i fortellingene er henta fra Labov og Waletzky (1967), men da disse ikke redegjorde for valget av disse termene og ei heller ga noen lingvistisk analyse av teksten eller beskrev funksjonene til hvert trinn, går Write it Right en del ut over dette. Termene til Labov og Waletzky er i bruk i læreplanene i Australia, og her i Norge blir de m.a. presentert av Vagle et al. (1993). En beskrivelse av Labov og Waletskys komponenter kan se slik ut:

Sammendrag (parafraze): Hva handler fortellinga om?

Orientering: Hvem, hva, hvor og når – inneholder informasjon om den situasjonen handlinga foregår i, tid, sted og relevante tilstander, en miljøbeskrivelse.

Komplikasjon. Hva skjer? Her presenteres vi for en handling, en forvikling, som det er verdt å fortelle om.

Evaluering: Så hva – hvordan er dette interessant? Her er det en kan avdekke fortellerens holdning. Den kan være mer eller mindre tildekket.

Løsning: Hva skjedde til slutt? Resultatet av fortellinga.

Avslutning: En hale, enten bringes vi tilbake til her og nå, en av aktørenes bringes hit, eller så trekkes en persons (gjerne fortellerens) erfaringer fram.

Ikke alle komponentene er like viktige, og ikke alle er med hele tida. Både sammendrag og avslutning er sjeldne i forhold til de andre komponentene. Komplikasjon er den eneste delen som må være med, og oftest tilhører da en løsning.

Dette er en inndeling av fortellinger som Labov og Waletzky fant at folk naturlig gjør når de forteller noe, og senere har andre (Martin & Rothary 1980, Rothary & Stenglin 1997, Wagle et al. 1993) funnet at dette stemmer. Men som alle modeller må den brukes der den passer. I systemisk funksjonell lingvistik går man altså et skritt videre inn i komponentinndeling. For de forskjellige typene fortellinger har man utviklet også andre trinnbetegnelser, og beskrevet disse. Fokus i analysen er på funksjonene til de forskjellige trinnene og deres lingvistiske realisering.

Det er de overstående fire hovedtypene historier som går igjen i elevarbeider. Her skal jeg presentere dem, og si litt om hver og en, før jeg fokuserer spesielt på narrativ, med undergruppe novelle.

5.2. Observasjon

Observasjoner handler vanligvis om hverdagserfaringer, enten ekte eller fiktive, og forteller/leser-forholdet fokuserer på det å dele egne erfaringer med andre. Erfaringene er gitt signifikans gjennom personlig respons.

5.2.1. Trinnene i observasjonen

Sammendrag er et valgfritt trinn. Det gir en evaluerende oppsummering av det påfølgende. (Dette trinnet er mer vanlig i talesjangre – om for eksempel eleven i tekst 2 hadde starta den første setninga med ”Eg veit også om et høgt tre”, kunne vi godt tenke oss at dette var en del av en samtale, der eleven bygger opp solidariteten med den hun eller han snakker med – og forteller om treet.)

Orientering er det samme som tidligere.

Hendingsbeskrivelse gir en beskrivelse av ei hending.

Kommentar er en bemerkning tilknytta hendinga, den gir signifikans til denne. Kommentaren kan komme som et separat trinn, eller være lagt inn i teksten innimellom hendingsbeskrivelsen(e).

Avslutning er et valgfritt avsluttende trinn, som gir et retrospektivt blikk over teksten (Vi var alle enige om at det hadde vært en fin dag – dette var den beste skituren i år osv.) Orientering, hendingsbeskrivelse og kommentar er obligatoriske trinn i observasjonen.

5.2.2. Funksjonen til observasjonen

Observasjonen morer og underholder ved å etablere en følelse av solidaritet med hensyn på innholdet i teksten. Der ligger en implisitt forventning om at selv om leserne ikke har hatt akkurat den samme opplevelsen, har de opplevd noe lignende, slik at fortellerens reaksjon kan deles.

5.2.3. Språklige kjennetegn ved observasjonen

Det er lite eller ingen temporal suksesjon av hendelsene – vi har ofte ikke en tidslinje å holde oss til. Derfor er det få konjunksjoner som *da* og *når*, men hendelser kan bli tilføyd hverandre, slik at *og* kan forekomme.

På kommentartrinnet kan det forekomme skifte fra utsagn til spørsmål, slik som i eksempel 1 (punkt 5.2.5.). Siden det er dette stadiet som forgrunnsetter fortellerens reaksjon på det som forgår, forventer man slike skifter.

5.2.4. Når skriver barn observasjoner?

Dette er en sjanger for personlig respons. Elevene skriver ofte observasjoner når de blir bedt å mene noe om noe, gi sine personlige reaksjoner til hendelser eller ting de har lest. Da vil en ikke nødvendigvis ha et fiksjon/fakta-skille, som ofte har vært den tradisjonelle måten å dele opp sjangrene innen norskfaget på. For vi har jo likevel gitt barna oppgaver av typen ”Fortell om en dag i sommerferien – vinterferien – den beste skituren etc” og bedt elevene fokusere på en enkelthendelse og utbrodere denne.

Observasjonene kan også være et godt utgangspunkt for skriving som beveger seg fra en lokal, individuell respons til noe mer kulturelt, en respons på sosiokulturelle verdier vi har i samfunnet.

5.2.5. Eksempel 1

Sammendrag/orientering	I had an experience at school that wasn't very pleasant. It was when I was in second class.
Hendingsbeskrivelse/kommentar: Forteller oss om hendelsene eller tingene som er i fokus. Kommentarene står i kursiv og gir signifikans til hendelsene.	We had a teacher who was always hitting us. If one person spoke we would all get into trouble. <i>And guess what she hit us with? The back of the feather duster which did hurt.</i> And one day she left us so we went home early.
Avslutning En avslutning eller avrunding av trinnet som gir en helhetskommentar til teksten.	At the end of the year we found out she had a nervous breakdown.

(Write it right 1994)

5.2.6. Eksempel 2

Orientering	Eg veit om et høgt tre. Det likar eg og klatre i og alltid då eg skjem meg opp. Så eg er glad
-------------	---

	for det. Det finst så mange andre tre enn akorat det eg skriv om. Det finst store, små, tynne skjoke, høge, lange og mange andre.
Hendelse	Då eg var i barnehagen klatra eg i treet då merka eg eit lite hål eg fann meg ein barkbit og gravd det støre så leikte eg te vi skulle gå inn.
Kommentar	Eg fortalte at eg hadde klatra i treet tantene i barnehagen sa eg var flink te og klatre.
Avslutning	Det var nåken andre som prøvde og klatre i det høge treet, men dei greid det ikkje.

(Skjelbred 1999)

Alle fortellingssjangrene omhandler personer (eller karakterer om man vil), i disse eksempelobservasjonene er det en førstepersonsforteller, som er en akseptert fortellerform. De andre personene er i eksemplene presentert som ”a teacher” og ”tantene i barnehagen”. I den første introduseres en ny tekstdeltaker i ukjent form, hvilket er det mest vanlige, mens ”tantene i barnehagen” jo formelt sett er bestemt form. Men i vår kultur vil de fleste kjenne igjen begrepet – det er ”tanter” i alle barnehager fremdeles (om enn de kaller seg assistenter), og jeg vil egentlig se på dette som en normal introduksjon i teksten.

5.3. Exemplum

Exemplum har jeg enda ikke funnet et godt norsk ord for. Det er altså en slags moralsk fortelling som har innebygd et potensiale for å utfordre eller endre sosiokulturelle verdier eller stand. Men de kan også stadfeste eller underbygge sosialt aksepterte verdier. De kan omhandle hverdags erfaringer eller mer distanserte temaer. Men det er viktig å merke seg for en lærer at det å distansere seg fra hverdags erfaringene ofte krever at elevene bevisst utvider erfaringsfeltene sine ved lesing, studier eller deltakelse i nye ting.

5.3.1. Trinnene i exemplum

Sammendrag er lik for alle sjangrene. Videre er den ”frivillig”, det behøver ikke å være med.

Orientering er også er lik, men obligatorisk for sjangrene.

Hendelse beskriver noe som kan være problematisk for de involverte personene. Men det er ikke poenget med dette stadiet, her skisseres hendelsen.

Tolking er det stadiet som gir signifikans til hendelsen.

Man kan ha flere hendelser med én felles tolkning, eller én tolking per hendelse.

Avslutning er et valgfritt trinn. Det gir en helhetlig tolking av innholdet.

5.3.2. Funksjonen til exemplum

Exemplum har også til funksjon å more eller underholde, men den har også potensiale til å utfordre sosiokulturelle verdier eller vedtatte sannheter gjennom tolkinga som gis til de beskrevne hendelsene.

5.3.3. Språklige kjennetegn ved exemplum

Hendelsestrinnene omhandler vanligvis ting som skjer, slik at materielle prosesser er vanlige. I tolkingstrinnene derimot, skjer det ofte et skifte fra dette og til spørsmål, utrop eller ren tolking. Da blir relasjonelle prosesser vanlige.

Der kan være en tidssekvens mellom noen av hendelsene i hendelsesstadiet eller hendelsesstadiene som indikeres ved tidsreferanser som etter, før eller mens.

5.3.4. Når skriver elevene exemplum?

For australske elever sin del, er svaret at de ofte skrives i respons til en oppgave som spør etter en historie, og dette kan muligens også være for de norske, selv om vi også her har sett et eksempel på at det spørres etter ”Mine tanker” om et tema, altså egne refleksjoner.

5.3.5. Eksempel 1.

Sammendrag	I have a heartbreak story.
Orientering	This young dog here (pointing to a photo) he was my first, big-winning dog. And he reigned supreme here for two and a half, nearly three years. And he did an incredible amount of winning. He’s a multiple all-breads best-in-show winner. He’s taken two reserves at Royals, Sydney and Melbourne, two reserves at speciality shows, which draw massive entries, you know, between three-fifty, sometimes four hundred.

Hendelse	He was running around in our exercise yard and just slipped. He was turning and slipped and dislocated his hip. And from that day on I have not been able to show that dog.
Tolking	And he's in immaculate coat. He's even more coat than that (pointing to a photo). That's a twelve months old photo. And that broke our hearts, because this dog could have done wonders.
Avslutning	As a stud dog he's proved to be more than successful. He's produced some beautiful progeny. You know, that's going to be his forte now. He'll be a stud dog now, and not a show dog.

(Christie and Martin red. *Genre and Institutions*, Rothary and Stenglin: "Entertaining and instructing: Exploring experience through story" 1997: 235)

Om denne teksten skriver Rothary and Stenglin:

Exemplums articulate moral judgements. The events written about in the exemplums serve to illustrate that judgement. In the following (her: foregående) text the moral judgement is specific to the field of animal breeding and showing, where the goals of physical perfection are man-made. They lie in a realm beyond the general good health of the animal. The judgement about the value of the dog as an animal suited for showing is implicit in the text. The interviewer and the respondent both know the criteria for judging the quality of the dog. There is no need to articulate them in this context of shared knowledge. (Rothary and Stenglin 1997:234)

5.3.6. Eksempel 2

Denne teksten har jeg henta fra Skjelbred (1999:39). Den er et svar på oppgaven "Mine tanker om snøballkasting i friminuttene", og Skjelbred (1999:40) kaller den en tekst som er ordna etter ei tidslinje. Men etter min mening representerer den også et ønske fra eleven om to ting: Kontrollert snøballkasting med elevene imellom og et ønske om mer medbestemmelse for elevene. I tillegg representerer den et ønske om flere ressurser til skolen i form av vinteruteleker.

Overskrift	Mine tanker om snøballkasting i friminuttene
Orientering	En dag kom jeg opp på skolen. Det var kommet mye snø den natten, og det var mange som kastet snøball på hverandre.
Første hendelse: Eleven får en ide, og presenterer den for oss	Vi kunne kaste snøball i skogen og gjerde inn et område der. Bare den som hadde lyst til og kaste kunne være med.
Hendelse to: Eleven tar det opp. Tolking: Alle de andre liker forslaget – det er et godt forslag. Men det forsvinner i byråkratiet.	Jeg tok det opp i klasserådet og alle syntes det var en god ide. Frøken fortalte forslaget til rektor og han tok det opp i skolestyret. Det ble diskutert i lange tider, men så ble det glemt.
Hendelse tre: Eleven gir seg ikke, men forslaget forsvinner igjen.	Men jeg tenkte: jeg gir meg ikke så lett. Så jeg tok det opp på nytt, men det ble glemt igjen.
Hendelse fire: Forslaget går endelig igjennom, og området blir satt i stand. (Her kan en kanskje mistenke eleven for å bruke eventyrets virkemidler – eller at han kjenner til det norske byråkratiet . .)	Men da jeg hadde sagt det for tredje gang, ble det ikke glemt lenger. Etter noen veker begynte de å bygge. Det ble også satt opp en stor blink, men vi fikk også lov å kaste på hverandre.
Tolking: Signifikansen av hendelsen: resultatet uteble ikke.	I den første tiden var nesten hele skolen der men etter hvert ble det mindre.
Hendelse fire: Noen følger ikke reglene, men blir straffet; nye sosiokulturelle verdier som eleven har vært med på å skape, opprettholdes.	Likevel var det noen som gikk utenfor og kastet, og de fikk så klart straffelekse. Men flesteparten holdt seg innafor gjerdet og kastet der.
Tolking: Siden så mange egentlig ikke vil leke med snøballkasting, er det et behov for andre leker for barna.	Vi her på skolen fikk også mye mer leker, til å være i snøen med.
Avslutning: Når barna får	Jeg synes elevene skulle få mere lov å bestemme åssen

bestemme, blir det bedre for alle på skolen.	vi vil ha det.
--	----------------

(Skjelbred 1999)

Her er det slik at eleven ønsker å forandre på noe – og teksten kan kalles et eksempel.

5.4. Refererende fortelling

Refererende fortelling omhandler sekvenser av handlinger, og ofte om å komme seg fra punkt a til punkt b. Uvanlige eller problematiske hendelser kan forekomme, men lite blir gjort ut av dem.

5.4.1. Trinnene i refererende fortelling

Den har vanligvis disse tre stadiene:

Orientering, der en blir orientert om det som skal følge.

Registrering av hendelser. Her får en høre om hva som skjedde, ofte uten at signifikante eller spesielle hendelser blir særlig fokusert på. Ut igjennom dette stadiet kan mellompersonlige meninger forkomme, for eksempel ”dette var den mest spennende dagen i ferien”, ”jeg ble helt utslitt av å gå så langt” etc. Men det er egentlig ingen stadier som forgrunnsetter meninger og dermed gir signifikans til deler av teksten.

Reorientering, her er vi tilbake der vi starta, eller til endepunktet av hendelsene – ofte lages en full sirkel av hjemme-borte-hjemme.

5.4.2. Funksjonen til refererende fortelling

Refererende fortelling omhandler sekvenser av hendelser. Vanligvis omhandler de hvordan hovedpersonen kommer seg fra punkt A til punkt B og eventuelt hjem igjen. Uvanlige eller problematiske ting kan skje, men det blir som oftest gjort lite ut av dem, de er bare deler av en hendelseskjede.

5.4.3. Språklige trekk i refererende fortelling

Refererende fortelling er om hendelser slik at materielle prosesser er vanlige. Videre er det en temporal suksesjon av hendelser, slik at tidsuttrykk er vanlige, enten adverb eller nominale.

5.4.4. Når skriver barna refererende fortellinger?

Fra Australia rapporteres det at dette ser ut til å være den sjangren som oftest skrives i australske skoler som respons på en oppgave om å skrive en historie (Write it Right, 1994:110). Fra norsk hold kommenteres det samme hos Skjelbred (1999:55):

Refererende fortellinger er svært vanlige i barns skrivning i grunnskolen. Disse fortellingene kjennetegnes som vist ovafor, gjerne ved at de har en forteller i 1. person, et realistisk, hverdagslig innhold, og en komposisjon som har preg av referat eller reportasje. Det strukturerende prinsippet er tid, og hendingene er lista opp etter hverandre uten typisk høgdepunkt, de har en ”og så, og så”- struktur, mens de mangler en fortellergrammatikk.

De fleste av oss lærere har fått mange av disse fortellingene innlevert fra barn i skolen. Og vi har kanskje skrevet dem selv.

5.4.5. Eksempel 1.

Orientering	My first trip to Greece I didn't know what to expect from a country like Greece. I had heard good and bad things about it. The trip was 33 hours long and I can remember hoping that it was worth the trouble to get there.
Registrering av Hendinger	When the plane landed in Athens airport we had to wait an additional 10 hours for another domestic flight to Kos, which is the island my dad comes from. When we got to Kos all my relatives were waiting for us. We picked up our luggage and it took us another half an hour to get to the village that my father comes from. It was the most exhausting day I ever had. When we got to my Grandmother's place I was very tired. The only thing I wanted to do was to sleep. It was a bit unfair because I had never seen them before. Before I knew it, I was fast sleep. At the crack of dawn I was awake, not because I wanted to, but because the roosters were so loud that they wouldn't let anyone sleep. That was the one time I would have liked to be in a place that had no roosters to wake me up. After breakfast we caught the bus to the city. I saw some shops

	<p>which reminded me of Sydney I didn't think Greece was that modern. The city had a Pizza bar an many cafe bars. One thing I forgot to mention is that is it was summer in Australia while it was winter in Greece. In Greece not too many shops open during winter because not too many tourists go there, that's why the place is quiet.</p> <p>I also went to Neapolis which is a port city, situated on the coast road of Greece. This is where my mother was born. I must admit Greece is a very beautiful country.</p>
Reorientering	<p>The whole trip lasted seven weeks (almost 2 months). These seven weeks went by quickly which proves time does fly when you're having fun.</p>

(Write it Right, 1994, Year 7 student)

5.4.6. Eksempel 2

Orientering	<p>Sydentur</p> <p>Det var ein dag at pappa sa, Jo no har eg fått billetter til syden. Egentlig hadde eg ikkje lov og vera med. Men papan ringde til sjefen og spurde om eg fekk vera med. Og det fekk eg.</p>
Registrering av Hendelser	<p>Vi reiste med bil til Oslo, så tok vi fly til Malaga flyet heitte Harald Harfagre og det var Braaten Safe så tok vi buss til hotelet i Torremolinos. Hotellet heitte Don Pablo. Det var to badebasseng der eit varmt og eitt litt kaldare og djupare. Det var fint ver heile veka, unntaken ein dag, då var det litt overslya. Ein dag skulle eg og ein annan utpå med trøbat. Det var moro med det var og veldig tungt å trø når den eine slutta og trø. Så var vi på demonstrasjonstelt der vi såg maskiner demonstrerte for oss. Det var di aller fleste av oss interiserte i unntaken alle kvinnfolka. Så var vi på kveldstur utpå ein</p>

	resturant som ”Maskin” A/S spanderte. Det var svært moro der og, med folk som spelte for oss, og det var veldig god mat der også.
Reorientering. (Her er det klart at eleven har glemt ei setning fra turen, og føyer den på etterpå.)	Så var det turen heimat til vinter, snø og kulde. Gjennomsnitts temperaturen var på 25 C.

(Henta fra Skjelbred 55:1999, elevtekst fra gutt, 8. klasse)

Oftest følger den refererende fortellinga ei tidslinje, og Registreringa av hendelser er ”flat”, det vil si at intet trekkes ut og forstørres. Disse refererende fortellingene kan bli bra noveller, om de for eksempel er øyeblikksbilder med overraskende slutt, om de bygger opp spenning ved å skape usikkerhet omkring identiteten til feltet eller rollene til deltakerne i feltet, for til slutt å komme med en vri på slutten. Men ofte viser de tidslinjene for klart, og har ingen vri på slutten.

5.4.7. Eksempel 3

Orientering	<p>The short but happy life of Julia Redbone</p> <p>Julia Redbone came into the world on the same day as me, but we didn't meet until 2 years later. She had long, blonde hair, and blue eyes as big as saucers. She always wore beautiful dresses with lots of frills and had lots of friends.</p>
-------------	---

Registrering av hendelser	<p>On the day I started school, Julia Redbone was there. Unlike all the other kids who seemed to cry when their mothers left, I didn't need to worry because I knew that Julia Redbone would be right behind me all the way.</p> <p>Although I had no brothers or sisters, I was never lonely because Julia and I would play for hours on end. We ran around and played "chasing" or "hide and seek" until the days end. And then at night when my mother came in to turn off the light, I never needed to be scared because Julia Redbone could always protect me.</p> <p>Julia was my very best friend in the whole world – until one day, the summer after I had turned six. I got up that morning and Daddy made me breakfast. Daddy never did anything in the kitchen so I asked him where Mummy was. He explained that Mummy had gone to the hospital and that later on we could go and pick up her and my new baby brother!</p> <p>Mattew and my mother came home later that afternoon. He was still too little yet, but when he got bigger, Mattew was going to sleep in my room.</p> <p>Julia stayed a while longer – until Mattew was big enough to be able to play with me and come and sleep in my room. After that she left, I don't know where she went or how she got there, but now that Mattew was here it didn't matter – I could always play with him.</p>
Reorientering – Full sirkel	Julia did live a very short life but when you look back on it, it was indeed a very happy one.

Teksten er fra Write it right – text 1.8 – Secondary Schools board 1987: Sample answers, og ble belønnet med A-, som tredje beste karakter. (A, B, C, D, E med + og -).

5.5. Narrativ eller egentlig fortelling.

Begrepet narrativ (fra latin – narrare - fortelle) betyr å framsi deltajene i en historie og brukes her synonymt med Skjelbreds (1999) ”egentlige fortellinger”. En velkrevet narrativ bygger opp spenning slik at leserens oppmerksomhet skjerpes, mens hun/han venter på hvordan utgangen blir. I hovedsak ser det ut til at vi synes det er spennende å lese om uvanlige hendelser der utkommet er problematisk. Dette blir betrakta som underholdende.

5.5.1. Trinnene i narrativ

Orientering som forteller leseren om det som skal følge

Komplikasjon, her kommer det uvanlige inn, noe går galt eller et problem oppstår.

Evaluering, et stadium som ofte er blanda inn i komplikasjonen, gir signifikans til hendelsene som beskrives i komplikasjonen gjennom for eksempel fortellerens reaksjoner til dem.

Løsning, problemet er løst som en konsekvens av det noen gjorde eller det som skjedde.

I tillegg er *sammendrag* og *avslutning* mulige stadier.

5.5.2. Funksjonen til narrativen

Av alle historiesjangrene er narrativen betraktet som den mest underholdende, hevdes det fra australsk hold (Write it Right 1994:114). Dette utsagnet er basert på undersøkelser blant lærere og gjennomgåing av evalueringen av mange tusen avgangssoppgaver fra Sydney-området. I strukturen til narrativen ligger det oftest et gjemt budskap som leseren skal tolke – det kan være kompliserte temaer, eller det kan være samfunnsmessige instruksjoner om at vi som individer skal konfrontere problemer og løse dem, ikke løpe fra dem. Fra de første eventyrene vi hører, lærer vi at det å konfrontere problemer er en høyt ansett reaksjonsmåte. Narrativer er den historiesjangeren som er høyest verdsatt i mange kulturkontekster (Write it right 1994:132, Rothery 1996:94, L-97:1). Om en gjenfortelling kan beskrives som en reise, kan narrative ses på som en opplevelse. De omhandler sammenbrudd av felt (situasjoner) som konstituerer en krise hvis utgang eller resultat er problematisk for de involverte parter (for eksempel i ”Hunørnen” at ungen hennes er blitt stjålet). Utfordringen til deltakerne er å konfrontere krisa og lege bruddet. Komplikasjon- og løsningstrinnene omhandler henholdsvis bruddet på en aktivitetssekvens og retur til en slags stabilitet. Evalueringen forgrunnsetter mellompersonlige meninger som gir signifikans til eller framhever betydninga av bruddet som omhandles i Komplikasjonen. Evalueringen i narrative har potensiale til å fungere annerledes enn lignende trinn i andre historiesjangre i det at den kan gi signifikans retrospektivt og prospektivt, slik som det gjør i elevteksten ”Haren” i kapittel 7. I

imperativsetningen ”Ikke gjør det, Jan!”, er identiteten til *det* aktiviteten som er avbildet i komplikasjonen, men i fortsettelsen ”du kommer til å ende opp med å bli skadd” er en predikasjon blitt gjort om et sannsynlig resultat av Jans oppførsel.

Narrativer er ofte motsetningsfylte i det at deltakere er stilt mot hverandre, slik som i elevteksten ”Haren” som følger. Dette kan ses i mønstrene av roller som deltakerne tar i materielle prosesser. En eller flere deltakere har rollen som aktør(er) i komplikasjonstrinnet, mens andre har rollen som mål. Disse rollene er ofte reversert på løsningstrinnet.

Men merk at det vil være galt å alltid se på dette mønstret av skifter i deltakerroller bare i henhold til antagonist/ protagonist-forholdet. Narrativer kan omhandle felt som ulykker, katastrofer og redninger hvor hoveddeltakeren sloss mot elementene for å redde andre. I så tilfelle blir rollene mer nøyaktig karakterisert som ”heroiske”. Men uavhengig av typene av forholdene mellom deltakerne, handler narrativene om individer som kjemper mot motstandere som representeres ved brudd i aktivitetssekvenser som leder hen til en krise eller et krisepunkt. Måten en omhandler eller takler denne krisen på, er knuten i narrativen slik at ”vanlighet – normalitet” blir gjenopprettet i aktivitetssekvensen til feltet.

5.5.3. *Språklige trekk ved narrativen*

Narrativer handler ofte om ting som skjer, slik at materielle prosesser ofte dominerer. Men om en ser på hver trinn for seg, vil orienteringstrinnet ofte inneha en del relasjonelle prosesser, der en fiktiv verden etableres. Komplikasjonstrinnet domineres ofte av materielle prosesser, for det er her det er ”action”. Tidslinjene er ofte klare på dette trinnet. På evalueringstrinnet finner vi ofte utrop, spørsmål og kommentarer til det som skjer, slik at relasjonelle og mentale prosesser kan dominere. Løsningstrinnet er der vi kommer tilbake til en eller annen form for normalitet, og en blanding av materielle, relasjonelle og mentale prosesser er vanlig. Tidsaspektet er igjen ofte klart her.

5.4.4. *Når skriver barn narrativer?*

Barn skriver narrativer som respons på skriveoppgaver i skolen. Der en bruker tid på for eksempel eventyr, skriver barna eventyr. Der en gir novelleoppgaver, vil en del av elevene skrive noveller, andre skriver refererende fortellinger (og andre igjen kanskje andre sjangre, eller ikke levere noe i det hele tatt). Strukturen til narrativen er den mest kompliserte vi har skissert her, og derfor kan en gå ut fra at uten hjelp til å mestre sjangren, vil en del elever aldri lære å skrive narrativer.

5.4.5. Eksempel

Orientering	Det var ein drake som var sint
Komplikasjon	Det k�am ein ridr som drepte drakn
Avslutning	Han drepte drakn og alle folka fant ein skat

(Skjelbred 1999:51, gutt, 2. klasse)

Her er det en lite trent skriver som lager et utkast til et eventyr, men man kan klart se at han vet hvordan det skal v ere. Evalueringsstadiet er totalt frav erende. Det er noe som l eres, og det har ikke enda denne eleven l ert.

Siden narrativer er det som jeg ønsker   vektlegge i denne oppgaven, vil flere analyser av narrativer komme senere (en novelle og en elevtekst).

Dette er en mektig sjanger til   indusere kulturens medlemmer inn i verdsatte måter av oppførsel, spesielt det   se problemene i øynene uansett hvor personlig truende de er, for så   prøve   overkomme dem slik at stabiliteten blir gjenopprettet. Med andre ord har narrativen en viktig rolle i   vise verdien av individuell handling og fokusere på nødvendigheten av   opprettholde feltet slik at man opprettholder stabiliteten i kulturen. Den ideologiske signifikansen til narrativen veier mer enn de andre fortellingssjangrene gjør.

5.6. Oppsummering av fortellende sjanger

Tegnsystemet nedenfor er en måte   uttrykke det som lingvister mener er stadier som er valgbare eller obligatoriske trekk ved en sjanger. Aksangen \wedge betyr at trinnet til venstre kommer før trinnet til høyre for tegnet. Klammeparentesen $\{\}$ indikerer at trinnene inni er rekursive, og trinnene inni vanlig parentes $()$ er valgbare trekk ved sjangren. Hvert trinn i hver sjanger er gitt et funksjonelt navn som prøver   representere innholdet – hva det 'gjør' på semantisk vis. For de forskjellige fortellingene er det her oppsummert hvilke trinn som må være med, hvilke som er rekursive og hvilke som er valgbare.

Observasjon

(Sammendrag) \wedge (Oversikt) \wedge Orientering \wedge Hendingsbeskrivelse \wedge Kommentar

Exemplum

(Sammendrag) \wedge (Oversikt) \wedge Orientering \wedge {Tilfelle} \wedge {Tolking} \wedge (Avslutning)

Refererende fortelling

(Sammendrag) \wedge (Oversikt) \wedge Orientering \wedge {Registrering av hendelser}

\wedge Reorientering \wedge Avslutning

Narrativ

6. Dekonstruksjon av en novelle

I dette kapitlet skal jeg vise hvordan jeg tenker analysemodellen brukt. Kapitlet presenterer en novelle som er skrevet av Jonas Lie i 1892. Den ble gitt ut i samlingen ”Troll”. Her ser jeg altså på en forfatters novelle, og derfor vil ikke vurderende trekk bli vektlagt, men heller hvordan det er forfatteren bruker språket for å skape bilder hos leseren. Grunnen til at denne novellen er valgt, er at den ligger i pensum på en av ungdomsskolene her i området. Videre er den relativt kort og den omhandler en hovedmotsetning i vår kultur, som er natur mot kultur. Den skaper mektige bilder av hoveddeltakeren, naturen rundt den og hendelsene som fører fram til avslutningen. Fortelleren selv er lite synlig i teksten, slik at evalueringsdelen kan ses på som relativt liten.

Tolkinga jeg gjør her, vil være den ”vanlige” tolkinga av denne novella. Ved en akademisk analyse på for eksempel universitetsnivå, vil nok andre kunne komme fram til andre ting, men her er målet å se på hvordan teksten er skrevet for å skape bilder hos leseren.

I denne novellen er evalueringsssekvensen liten, delvis lagt inn i setninger som tilhører andre trinn. Derfor er den utheva med fet skrift.

<p>Orientering</p>	<p>6.1. Hunørnen av Jonas Lie</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Der langt, langt borte, hvor fjellene blånet mot himmelen, og topper, takker og tinder skjød glimt og glød i underlige fiolette farver, hadde den veldige hunørnen sitt rede i en vill, steil klippevegg. 2. Skogkledde dalfører, hvori elvene suste, furet seg dit oppover som stedse smalere, til slutt forsvinnende revner. 3. Når ørnen på de mektige vinger i gryet av en ny dag seilte speidende efter bytte høyere enn noe menneskeblikk kunne øyne, skjelnet den grant den minste markmus, som rørte seg nede på jorden. 4. Den fornøyelseslystne geitekillling, som lekte og danset og forviste det kunststykke å balansere på gjerdestolpen, kom uventet til å gjøre en annerledes vidløftig fart til vær. 5. Og haren, som ennu satt og gned øynene og pusset og morgnet seg, fikk plutselig et syn på verden så høyt oppe fra at kirkespirene i syv sogn svimlet den for øynene. 6. Andre jaktdager kretset ørnen de hundre mil innover stenvidden med ville klipper, skyggesorte avgrunner og mosegrå sletter under seg. 7. Og langt ute blånet bergkjede bak bergkjede så fjernt vest som ut til det ville ishav. 8. Fjellrekkene var grensegjerder for riker bortenfor riker, hvori ørnen gjennom årene hadde innsatt sitt avkom som eneveldige konger og dronninger. 9. Og ve den som uberettiget våget å trenge seg inn på deres jaktgebet. 10. Selv måtte den gamle hunørn også av og til bestå en kamp mot den fordrevet fyrste av egen ætt. 11. Det ble et luftens slag, så fjærene sank og snedde mere og mere blodige, inntil én av de kjempende plutselig styrtet ned som en
--------------------	---

<p>Evaluering</p>	<p>livløs klump til jorden.</p> <p>12. Der var ørneblod på grensestenene.</p>
<p>Komplikasjon</p>	<p>13. En dag suste den, fra en hundre mils morgenjakt innover stenviddene, hjem til sin unge med en nybåren rensimle i klørne.</p> <p>14. Som den dalte ned mot redet, slo den hastig og voldsomt med vingene, og et vilt, skurrende skrik gjenlød mangfoldig i fjellgryten.</p> <p>15. De sterke gener som hadde dannet redets underlag, hang med lange trevler av smussig, fjæret og blodig mose på avsatser nedover klippeveggen.</p> <p>16. Dens bo var plyndret og ødelagt, og ungen, som daglig hadde øvet sin vinge og prøvet klo og nebb på stedse større bytte, var borte.</p> <p>17. Hunørnen løftet høyere og høyere, inntil ekkoet av dens skrik ikke lenger lød i fjellensomheten.</p> <p>18. Den kretset speidende.</p> <p>19. Plutselig heste og hveste det over hodene på to jegere, som styrte ut fra en sti i skogen langt nede.</p> <p>20. Den ene bar en fangen ørnunge på ryggen i en vidjekurv.</p> <p>21. Og mens to menn skrittet mil etter mil den lange vei nedover til en av de øverste bondegårder i dalen, seilte ørnen høyt i luften årvåkent vaktende.</p> <p>22. Gjennom forrevne blå åpninger i skyene iakttok dens gløgge øyne hvorledes store og små ved ankomsten inne på tunet stimlet om vidjekurven.</p> <p>23. Hele dagen kretset den der oppe.</p> <p>24. Da skumringen falt på, dalte den lavt den mot husrøken.</p> <p>25. Og i mørket om kvelden hørte folkene på gården et underlig fælt skrik over taket.</p> <p>26. Tidligst, - som solen bare begynte å gylle i morgengryet, - svevet den igjen høyt der oppe med det skarpe blikk den på bondegården.</p> <p>27. Den iakttok hvorledes bondens sønner teljet med øks og skar trestikker utenfor døren, mens barna stod og så på.</p>

<p>Evaluering</p>	<p>28. Lenger ut på morgenen bar de på gårdsplassen et bur, gjennom hvis åpne sprinkler den tydelig kunne følge hvorledes ungen flakset og hugget der inne under uavlatelig arbeide for å befri seg.</p> <p>29. Buret ble stående der forlatt, uten at noe menneske lenger viste seg.</p> <p>30. Det stod der, mens solen steg høyere og høyere utover den varme formiddag.</p> <p>31. Ørnen seilte og kretset der oppe bak skyene og skjelnet hver bevegelse av ungen, hvorledes den satte det krumme nebb i været og hveste, mens klørne i fortvilelse grep om spildrene.</p> <p>32. Det led mot middagstid.</p> <p>33. Ennu viste det seg intet levende vesen der ute ved buret.</p> <p>34. En gul katt forlot søvnig den solhete husvegg og strøk nysgjerrig om i en stor respektfull bue, idet den angstfullt skjøt rygg.</p> <p>35. Og hunørnen hvilte alltid med samme rolige fart på vingene, skjult der oppe mellom skyene.</p> <p>36. Dens vare sans hadde latt den dra mistanke av stillheten der nede på gården, og den holdt seg iakttagende.</p> <p>37. Den hadde sin erfaring og kløktige gjetning om fare.</p> <p>38. Mang en felle var det oppstilt for den, og med mangt et lekkert dyr var den blitt fristet, mens jegeren selv lå og lurte.</p> <p>39. Og mang en kule var sust gjennom dens vingefjær i alle de år den hadde svevet over dalen, lik en blodig tiendetager, som valgte sin tid til å slå ned.</p> <p>40. Skyggen av husene, trærne og innhegningene ble lengre og lengre.</p> <p>41. Buret hadde stått der nede på den folketomme gårdsplass hele den varme lange dag og fristet og lokket, mens bondens sønner skjult inne i huset vekselvis stod beredt og ferdige med geværet.</p> <p>42. Ørnungen hakket uavlatelig med nebbet og trykket og pinte hode og hals og den ene vinge ut av snart en, snart en annen av de rommelige sprinkler.</p> <p>43. Men nu det lakkete mot aften, begynte barna å løpe fram og tilbake mellom husdøren og buret; og litt efter lekte de alle lystig på tunet.</p> <p>44. En og annen voksen kom ut og opptok sin vanlige gårdsgjærning.</p>
--------------------------	--

	<p>45. I den stille kveld hadde den unge sønnkone lagt diebarnet fra seg på bleken, mens hun skyllet noe linnen ved brønnen.</p> <p>46. På låvetaket vippet et par travle skjærer, som hadde sitt rede i piletreet ved hovedbygningen, og nede på gårdsplassen hoppet noen spurver og plukket korn mellom avfallet.</p>
Løsning	<p>47. Med ett mørknet det som en lynsnar skygge gjennom luften.</p> <p>48. Der lød i stillheten en underlig brusende lyd, et mektig vingesus.</p> <p>49. Idet konen hastig så seg om, lettet en svær ørn seg opp fra bakken.</p> <p>50. Hun reiste seg i isende redsel, ennu med det våte tøy i hånden.</p> <p>51. Rovfuglen holde hennes barn mellom klørne, og hennes stive blikk fulgte et langt sekund hvorledes den steg, og luften blånet mellom barnet og jorden.</p> <p>52. Den ville, vanvittige angst inngav henne inspirasjonen.</p> <p>53. Hun for hen til buret, trakk ørnungen ut og holdt den jamrende og skrikende med begge hender i været, uten å bry seg om at den hakket og hugg hennes ansikt og hode blodig.</p> <p>54. Hunørnen svevet et øyeblikk stille i luften, og konen så med blinkende øyne for hver enkelt gang den slo med vingene for å holde seg oppe, barnet henge i sitt svøp, som en orm i ned mellom dens klør.</p> <p>55. Plutselig syntes hun den senket seg.</p> <p>56. Og åndeløs fulgte hun hvorledes rovfuglen sakte dalte ned igjen på vollen.</p> <p>57. Hun slapp ørnungen og tumlet sanseløs hen til sitt barn.</p> <p>58. De to nødstilte morsinnstinkter hadde forstått hinannen.</p>
Evaluering	
Avslutning	<p>59. Men, som ørnen slapp sitt bytte, og igjen hevet seg, glimtet et skudd inne fra huset.</p> <p>60. Og den mektige hunørn styrtet med vidstrakte vinger livløs ned på bleken, mens den befridde ørnunge stilte med kort hastig flukt innover skogtoppene.</p>

6.2. Kontekstnivå

Novellen er henta fra Jonas Lies "Troid - Ny samling" som kom ut i 1892. Den utgaven jeg bruker, kom ut i 1995 (Jonas Lie: Samlede verker, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo).

Alle andre vurderinger som vi ville hatt på en elevtekst, kutter jeg her. Dette er uten tvil en god tekst som er skrevet av en forfatter som vet hva han gjør, kan sitt handverk, og er i tillegg en stor kunstner.

6.3. Tekstnivå

6.3.1. Hvilken sjanger hører denne teksten til ?

Denne teksten tilhører hovedgruppen historiesjanger, undergruppe narrativ sjanger. Inne denne undergruppen finner vi både eventyr og noveller, og denne teksten er en novelle som låner en del trekk fra eventyret i oppbygningen av tekstens fiktive verden i orienteringskomponenten. De andre komponentene tilhører novellesjangren, hvilket gjør at teksten som et hele ses som en novelle.

6.3.2. Er det sjangerblandinger eller sjangerbrudd i teksten?

Av sjangerbrudd eller sjangerblandinger her er det eventyrtrekkene, som er tidligere nevnt. Ellers er evalueringskomponenten innimellom komplikasjonskomponenten, hvilket er relativt vanlig.

6.3.3. Resymé

En rutinert gammel hunørns rede ble plyndra for hennes ene unge, for at denne skulle lokke mora innen skuddhold. Ørna venta til en baby lå ubevokta på bakken og grep denne. Barnets mor skjønnte ørnas ønske, slapp løs ørnungen, og fikk til gjengjeld sin baby igjen; men ørna ble skutt innenfra huset. Ørnungen gikk fri.

6.3.4. Er teksten delt inn i episoder?

Denne teksten har to klart avgrensede episoder. Den ene er at jegerne fjerner ørnungen for å bruke den til å lokke mora innen skuddhold, så de kan skyte mora. De lykkes.

Den andre episoden er mødrenes forståelse for hverandre, hvordan de begge selv vil ha barna sine, fri og levende. Disse to episodene er i teksten fletta inn i hverandre, slik at episode to i sin helhet ligger inni episode en. Teksten starter og slutter altså med episode en.

6.3.5. *Hvordan er stadiene inndelt?*

Orienteringskomponent – I ytterkanten av det vi kan se og fatte av vill natur, ligger ørnas rike. Går fram til og med setning 11.

Komplikasjonskomponent – Fra og med setning 12 til og med setning 43. Ørnas rede blir plyndra. Hun finner gjerningsmennene og holder øye med dem og ørnungen.

Løsningskomponent – Ørna stjeler er baby, og moren dens skjønner problemet, slipper ørnungen fri, og får babyen tilbake, setning 44 - 56.

Evalueringskomponent – Det er få steder en kan se fortelleren vise seg, bare to korte setninger. Den ene ligger mellom orienteringa og komplikasjonen (11), den neste midt i komplikasjonen (38), den siste i løsninga (57). Kanskje kan det vurderes om setning 37 – 39 også kan regnes som tilhørende denne komponenten, men det er det ikke helt essensielt å ta stilling til.

Avslutningskomponent – Ørna blir skutt inne fra huset, mens ørnungen slipper fri i setning 59-60.

6.3.6. *Har teksten avsnittsinnodelinger? Hvordan fungerer i så fall disse?*

Hele novella er på to og ei halv side i den originalen jeg bruker. Den er delt inn i 51 avsnitt med innrykk. Det lengste er på sju linjer, de fleste på to; mange på under ei linje. For hvert avsnitt endrer fokus seg. Dette er et fortellergrep som virker meget billedlig, og bilder er det denne teksten er meget sterk på.

6.3.7. *Hvilke type tekstsammenhenger etableres?*

Denne teksten har både ei klar tidslinje, kausale trekk og kontraster

6.3.8. *Hvilke sammenhengsmekanismer finner vi i teksten? Er tekstsammenhengen implisitt eller eksplisitt?*

I orienteringssekvensen er tekstsammenhengen additiv. Her bygges det opp en verden, novellens verden, som vi skal kunne kjenne igjen. Tre av elleve setninger starter med den additive markøren ”Og” (5, 7, 9). For flere av de andre setningene kan en hevde at det er en implisitt additiv sammenheng – det vi si at en kunne tilføyd et ”og” uten at teksten ble endret. For eksempel ville det ikke egentlig forringe fortellingen om setning tre ble heftet sammen

med en og to med et ”og”. Slike eksempler finner vi flere av (for eksempel i setning 6), der altså additivt tekstlig ”kitt” (uttrykk henta fra Svennevig et al. 1995: 189) kan leses inn i teksten. Dette kalles implisitte bindinger, til forskjell fra de eksplisitte, der konjunksjonene er i teksten. Resten av teksten er i hovedsak temporal, men med en del kausale innslag. Dette er en normal utvikling i en narrativ. Om en ønsker, kan en igjen sette inn konjunksjonene der de mangler:

Setning 12: En dag . . .

Setning 13: Som (Da)

Setning 14: (Fordi) De sterke grener . .

Setning 15: (Den kunne se at) Dens bo var . . .

Setning 16: (Da løftet hunørnen . .) Hunørnen løftet seg

Setning 17: (Så kretset den speidende) Den kretset speidende. . . .

For de kausale innslagene sin del, er de også implisitte for en stor grad:

Setning 35: Dens vare sans . . og (derfor holdt den seg) den holdt seg iakttagende.

Setning 36: (Det var fordi) Den hadde sin kløktige . .

Men vi har altså en klar tidslinje i denne narrativen, der hendelse følger på hendelse, noen foregår på samme tid, de fleste følger etter hverandre.

Forgrunnsatt her er avslutningen, som starter med ”Men” (58), en adversativ konjunksjon, som varsler at noe står i motsetning til det foregående. Den knyttes sammen med setning 50 med et ”Og” i neste setning.

6.3.9. *Hvordan er den bestemte artikkelen brukt?*

Den bestemte artikkelen brukes her mest i sammenheng med nominaluttrykk, så som ”den veldige hunørn”, ”den unge sønnkone” og ”det ville ishav”. Ellers referer den tilbake på deltakere og omstendigheter. Den brukes ikke til å lure inn presupposisjoner i teksten.

6.3.10. *Finnes det noen fortolkende omformuleringer i teksten?*

Setning 4 og 5, der henholdsvis geitekillingen og haren blir fanget av ørna. Her ”kom geitekillingen . . . til å gjøre en annerledes og vidløftig fart til vær” og ”haren . . . fikk plutselig et syn på verden så høyt oppe fra at kirkespirene i syv sogn svimlet den for øynene” Om en skulle ha sett den først setninga fra en annens ståsted, ville den kanskje lydt: Den fornøyleslystne geitekilling, som lekte og danset og foreviste det kunststykke å balansere på

gjerdestolpen ble brutalt angrepet av en stor, grådig rovfugl, bortført drept og spist, og vi ville fått kontrasten mellom leken og det å bli fanget (og spist) klart fram. Men her gjør vi altså ikke det. Både fordi setninga har et humoristisk tilsnitt der leken ”fortsettes” med en tur til værs, og fordi fortelleren allerede har satt oss i posisjon til å se på jakt og byttedyr som en del av bildet av den mektige ørna. Neste setning følger samme agensskjuling og humoristiske tilsnitt.

6.3.11. Finnes det noen løse ender i denne teksten? Hvis så, hvilke(n) betydning(er) har dette for tolkingen av teksten?

Det finnes noen deltakere som blir presentert, men som ikke har noen betydning annet enn for å skape spenning ved å gi lengre grafisk avstand mellom delene i komplikasjonen. Det er så som de stirrende eller lekende barna (21, 42), en gul katt (34), en og annen voksen (44), et par travle skjærer og noen spurver (45). Dessuten er det to jegere (18), som muligens er de samme som bondens sønner (41), som igjen sannsynligvis er de som skyter ørna. Ellers er det en ikke-nevnt far eller bestefar her, som er bonden. Andre løse ender fins ikke.

6.4. Ideasjonell språkfunksjon, grammatisk nivå

Her skal jeg se på hvilke valg forfatteren har gjort i språket for å skape denne historien. Hvilke realiseringsmåter er det han bruker for å skape de stemninger teksten lager i leseren? Her kan det være snakk om aktivisering eller pasifisering av prosesser for å vise eller ikke vise ansvarsforhold, hvilke prosesser som dominerer, eventuelt i hvilke deler av teksten, og hvilke deltakere og omstendigheter det er som dominerer.

6.4.1. Prosessene

I orienteringssekvensen er det 11 markerte setninger eller perioder. I disse er det 30 prosesser som foregår, altså mer enn to per setning. Av disse er 12 materielle, 6 relasjonelle 4 mentale, 4 atferdsmessige, 4 eksistensielle, 0 verbale. Av de materielle prosessene er 11 handlingsprosesser, altså der vi har en ytre utøver til stede. Bare en er en hendelse, der vi ikke har utøver til stede. Dette er setning 4, hvor agensskjuling er resultatet. Metaforisk bruk av prosessene, så som metaforer av typen ” fjellene blånet mot himmelen” – ”skjøt glimt og glød”(1) – ”blånet bergkjede bak bergkjede” (7) - ”til en av de kjempende plutselig styrtet ned” (10), ”elvene . . furet seg dit oppover” (2) har jeg flyttet til den prosessgruppa de

egentlig tilhører. Men de nevnes også i forkant av prosessanalysen fordi de er med på å gi teksten et mer aktivt handlende inntrykk enn det den egentlig er.

Videre har jeg her plukket ut og presentert alle prosessene i orienteringssekvensen, men nøyer meg med å gjengi antallet og type i de andre trinnene.

Materiell	Atferd	Mental	Verbal	Relasjon	Eksistens
(Blånet(1))	Satt (5)	Sanset (2)		Blånet(1)	Suste (1)
Skjøt (1)	Gned (5)	Svimlet(5)		Hadde (1)	Furet (1)
(Suste (2))	Pusset (5)	Fikk {et		Blånet (4)	Sank(7)
(Furet (2)	Morgnet (5)	syn}(5)		Blånet (7)	Snedde (7)
Seilte (3)				Var (8)	
Rørte (3)				Ble (11)	
Lekte (4)					
Danset (4)					
Foreviste (4)					
Kom til å					
gjøre (4)					
Kretset (8)					
Hadde innsatt					
(8)					
Våget å					
trengte (5)					
Måtte . .bestå					
(6)					
(Sank(7))					
(Snedde (7))					
Styrtet (7)					

Der prosessene står i parentes, er de prosessene som egentlig tilhører andre , altså en metaforisk bruk av prosessene.

Komplikasjon – på dette trinnet går de vanlige, daglige hendelsene i stå – det skjer noe uvanlig. Her er det at ørna kommer hjem og finner redet plyndra og ungen stjålet. Hun finner

tyvene, vokter over dem, og finner et tidspunkt og en måte å få tilbake ungen sin på (setning 13 – 46).

De fleste prosessene i denne sekvensen er materielle handlingsprosesser (67 av 106). I de fleste av disse igjen, er agenten klar og årsakene kjente. Det er seks prosessene som jeg her har tolket til verbale prosesser. Disse ville kanskje i andre sammenhenger blitt tolket som atferdsmessige. Det er de stedene der ørna ”sier noe”, for eksempel ” så heste og hveste det over hodene på to jegere . . .”(19). Her tolker jeg altså dette som en form for språk – en advarsel om at ørna har sett dem, og vil gjøre sitt for å få ungen sin tilbake. Et annet eksempel er ”hvorledes den satte sitt krumme nebb i været og hveste” (31). Her tolker jeg igjen hvesinga som ørnungens måte å kommunisere sitt sinne og sin mistriivsel på.

Da ender jeg opp med at det ikke er noen atferdsmessige prosesser i komplikasjonen, det er 18 mentale, 9 relasjonelle og 7 eksistensielle.

Denne novellen har en del forsterkninger i måten en del prosesser er formulert:

”lekte og danset og foreviste . . . å balansere” (4) er verb på verb, men virker likevel forsterkende framfor overflødig. Tilsvarende er det i neste setning, der vi får ”gned . . . og pusset og morgnet”.

I Evalueringssekvensene – Der var ørneblod på grensestenene. (12)– lik en blodig tiendetager som valgte sin tid til å slå ned (32) – De to nødstilte morsinnstinkter hadde forstått hinannen (58) – er det relasjonelle prosesser.

I løsningssekvensen og Avslutningssekvensen dominerer igjen Materielle handlingsprosesser.

6.4.2. Hva slags deltakere dominerer?

Deltakerne i orienteringa er: den veldige hunørn (1), den minste markmus (3), den fornøyleslystne geitekilling (4), haren, (5) ørnas avkom (8), en fordrevet fyrste av egen ætt (10).

I Komplikasjonen tilkommer: Ungen (16), to jegere (19), folkene på gården (25), bondens sønner (27), barna (27,) en gul katt (34), en og annen voksen (44,) sønnekonen (45) diebarnet (45), et par travle skjærer(46), noen spurver (46).

Av disse er det ørna og dens unge, sønnekonen og hennes unge og jegerne som er sentrale. Ørna er oftest nevnt, og ungen hennes fokuseres gjennom ørnas øyne. Så snart sønnekonen nevnes, skiftes fokus fra ørna til henne, ørna kalles – en svær ørn (49) og rovfuglen(50).

Jegerne er ikke mye nevnt, men har sentrale roller: De fanger ungen, lager buret og bærer det på gårdsplassen, og de skyter ørna.

6.4.3. Er nominalene enkle eller kompliserte?

Nominalene i teksten er gjennomgående kompliserte. De er karakteriserte av flere ledd som utvider bildene av deltakerne, spesielt ørna og dens verden (den veldige hunørn (1), den fornøyleslystne geitekillen, det ville ishav, den gamle hunørn (10). Men selv om nominalene er komplekse, er de konkrete. På en del steder er det også flere nominaler etter hverandre, slik at de til sammen virker utvidede (topper, takker og tinder (1).

I tillegg er det slik at vi også har andre forsterkninger:

”Hunørnen løftet seg høyere og høyere inntil ekkoet av dens skrik ikke lengre lød i fjellensomheten”(17). Her er det ikke bare skriket, men ekkoet av skriket som er hørbart. Det gjør at skriket blir forsterket som subjekt. Og ”gjennom forrevne blå åpninger i skyene iakttok dens gløgge øyne”(22) Her er det ikke bare ørna som ser, men dens gløgge øyne, hvilket vil si at forfatteren sier både at den ser og at den er gløgg (smart, rask, intelligent kan muligens være synonymmer, men ville være mere pretensiøse i denne sammenheng)

6.4.4. Hva slags omstendigheter (adverb og preposisjonsledd) dominerer?

Her kommer først en oppramsing av omstendighetene i de første setningene i orienteringssekvensen, etterpå kommer tolkingen.

Langt, langt borte (1), mot himmelen (1), i underlige fiolette farger (1), i en vill, steil klippevegg (1), . . . til slutt forsvinnende revner (2). På de mektige vinger (3), i gryet av en ny dag (3), etter bytte (3), høyere enn noe menneskeblikk kunne øyne (3), nede på jorden (3). På gjerdestolpen (4) til værs (4). På verden (5) i syv sogn (5) for øynene (5). Andre jakt dager (6) den hundre mil innover stenvidden (6) med ville klipper, skyggesorte avgrunner og mosegrå sletter (6) under seg. Til det ville ishav (7). For riker bortenfor riker (8). På deres jaktgebet (9). Mot en fordrevet fyrste (10) av egen ætt (10). Til jorden (11).

Her har jeg plukket ut alle deltakerne og omstendighetene i Orienteringskomponenten for å vise hvor stor bredde det er i dem. Det er altså i Orienteringssekvensen den fiktive verdenen vanligvis blir skapt, og her er et eksempel på en meget god orientering. Variasjonene i lengde og utvidelser av de forskjellige leddene, gjør at vi ikke føler at noe er ”for mye”. Dette vil, sammen med ytringsstrukturen, være det som gir denne novellen slik stor kraft.

I resten av novellen er det også utvidede omstendigheter, men ikke i den grad som i begynnelsen.

6.4.5. Ytringsstruktur:

Ytringene i teksten er meget varierte. Vi har mange eksempler på paratakser, hypotakser, innføring og enkle setninger. Igjen er det variasjonen som skaper språkbredden. Også i de innføyde leddene er det side- og underordning, slik som for eksempel i (1), hvor det deiktiske leddet "Der" blir utvidet med : "langt, langt borte", som igjen utvides med "hvor fjellene blånet mot himmelen **og** topper, takker og tinder skjøt glimt og glød i underlige fiolette farver" så kommer hovedverbet, en relasjonell prosess: " hadde", et utvidet subjekt, "den **veldige** hunørn", komplementet: "sitt rede", for så å avslutte med en innføyd kvalifiserer – stedsomstendighet med to nesten synonyme adjektiv –"i en **vill, steil** klippevegg". Denne setningen, eller perioden om man vil, kan en altså greit substituere leddene slik: *Der hadde den det.* Dette gjør at vi klart kan se at prosessen, eller det finitte verbet, er det eneste leddet som ikke er utvidet.

I setning (4) derimot er det tre finitte verb på rekke og rad som beskriver et utvidet subjekt pluss en infinitivskonstruksjon, "Den **fornøyleslystne** geitekillling [[som **lekte** og **danset** og **foreviste** det kunststykke å balansere på gjerdestolpen,]]", og fortsetter med en utvidet infinitivskonstruksjon: "kom **uventet** til å gjøre" og et utvidet komplement: "en **annerledes** og **vidløftig** fart", pluss stedsomstendigheten " til vær". Setningslengden i Orienteringssekvensen varierer mellom 34 og 19 ord, og dette "oppsummeres" i Evalueringssætninga som følger – som er på fem ord – *Det var ørneblod på grensestenene.*

I de resterende komponentene er det også utviding av ledd og stor variasjon i setningslengde.

6.5. Mellompersonlig språkfunksjon, grammatisk nivå

6.5.1. Hvilke setningsformer er brukt?

Setningsformene som er brukt er gjennomgående indikativ fortellende setninger. Vi har en forteller, som forteller sin historie. Bortsett fra enkelte helt korte setninger innimellom, er denne fortelleren skjult, han forteller altså historien, men venter ingen respons fra en lytter.

Tempus er gjennomgående preteritum. Men det er også anterioritet, altså noe innslag av pluskvamperfekum og perfektum ("hadde innsatt sitt avkom" (8), "hadde øvet sin vinge og prøvet klo" (15) "hadde latt den dra mistanke" (35) "var det oppstilt . . var den blitt fristet" (37) "var sust" (38) "hadde forstått" (57) og infinitivskonstruksjoner – "kom uventet til å

gjøre” (4) ”våget å trenge” (8) ”bestå en kamp” (10). Infinitivkonstruksjonene er konsentrerte i Orienteringssekvensen, mens perfektumkonstruksjonene er i Orienteringa og i den delen av Komplikasjonssekvensen som omhandler ørnas tidligere erfaringer, som muligens kan ses på som del av Orienteringa, eller i alle fall tilhører bakgrunnsfortellinga om ørna.

Det er ingen setningsemner eller henvendelser til leseren. Fortelleren er så og si ”usynlig”, bortsett fra i de tidligere nevnte Evalueringssetningene.

6.5.2. Hvordan er den mellompersonlige modaliteten?

Der uttrykkes ingen modalitet ved hjelp av modale hjelpeverb i teksten.

Det er morskjærligheten eller ansvar for eget avkom som er drivkrafta i teksten, og denne finner vi både hos ørna og hos sønnekonen. I denne framstillinga er det ingen begrensninger for denne, den ene mora dør for sin unge, den andre blir hugget til blods.

Ellers inneholder denne teksten ingen former for solidaritetskapende trekk, ingen pronomener som ”du” eller ”vi”.

6.5.3. Hvor ligger empatien i teksten?

Empati skapes oftest ved fokus. Det vil si at vi får empati med den personen eller det vesenet vi ser situasjonene ut ifra. Under fokuspunktet (ordnivå, tekstuell metafunksjon), ser vi på den geografiske fokuseringa. Her skal vi se på fokus på en annen måte, nemlig i samband med empati. Og i denne historien er det ørna som har fokus i størstedelen, nemlig omlag fram til setning 46. Et par av setningene foran (42 – 45) kan også ses på som en slags overgang fra ørnas til sønnekonas perspektiv. Fra setning 46 til 57 ser vi med sønnekonas perspektiv. Og de siste to setningene har ikke noe klart perspektiv. Dette gjør det klart at empatien som denne narrativen skaper, er ørnas og sønnekonas. Det er dem vi som lesere følger, det er dem vi føler med.

6.5.4. Hvordan forplikter senderen seg til sannheten eller sannsynligheten av det som fortelles?

Fortelleren forplikter seg til sannheten i denne teksten ved å fortelle en historie. Det er ingen steder at fortelleren viser usikkerhet eller at han ikke tror på eller aksepterer det som skjer eller fortelles i historien.

6.6. Tekstuell språkfunksjon, grammatisk nivå:

6.6.1. *Hvordan er tema – rema-strukturen bygd opp?*

På samme måte som det meste i denne teksten er temaene av variabel lengde. Der leddene har innføyde kvalifiseringsledd- eller setninger, er de lange, andre steder er de korte. Det er i Orienteringssekvensen vi har de fleste lange temaene, hvilket igjen speiler det at det er der den fiktive verdenen bygges opp, mens de følgende komponentene er de det skapes mer fart i.

Eksempler er:

Orienteringskomponenten

(2): Skogkledte dalfører,[hvor i elvene suste] . . .

(3): Når ørnen[på de mektige vinger i gryet av en ny dag] . .

(4): Den fornøyleslystne geitekillling [som lekte og danset og forviste det kunststykke å balansere på gjerdestolpen . . .

(5): Og haren,[som ennå satt og gned øynene og morgnet seg] . .

Komplikasjonskomponenten:

(12): En dag . . .

(13): Som den . . .

(14): De sterke grener [som hadde dannet redets underlag] . .

(15): Dens bo . . .

(16): Hunørnen . .

Løsningskomponenten:

(46): Med ett mørknet . . .

(47): Der (formelt) . . .

(48): Idet konen . . .

(49): Hun . . .

(50): Rovfuglen . . .

Så det vi kan si om tema-remastrukturen, er at Orienteringskomponenten er preget av flere lengre temaer enn resten av teksten. Ellers er strukturen ”normal” i det at den ikke er noen hull – det er ikke noe som mangler. Manipulering av tema – for eksempel opphoping av tema, er ikke her brukt som virkemiddel. Stort sett er tema-remastruktur bygd opp a – b, b – c, c – d.

6.6.2. *Hvordan er den imaginære verdenen i denne narrativen bygd opp?*

Den verdenen som bygges opp, er lik vår egen, men var kanskje enda mer lik verdenen som var den tida dette ble skrevet. Men enda har vi stykker uberørt natur her i Norge, så vi kjenner oss godt igjen. Mennesker på min alder (40-årene) er vokst opp med den norske ”ut-på-tur” –ideologien, hvor det å respektere naturen og beundre den formen for natur som vi har her, faller helt naturlig. Her snakker vi ikke om regnskog eller ørkenlandskap, men ville, utemmede fjellrekker så langt øyet kan se. Vi er også vokst opp med jakt og fiske, ser klart vår stilling i næringskjeden, men har samtidig en beundring for det eller de som gjør noe bedre enn oss, enten det er å fly, kjempe eller å ha et skarpt syn. Denne historien bygger videre på dette, og tar med seg respekten for kongehus som noe stort og mektig.

Morsinnstinktet hos rasene er med og blir her framhevet som noe universelt.

For meg er denne historien meget troverdig. Den ville lignet eventyrets rosenrøde verden, om det ikke hadde vært for avslutningen, der ørna blir skutt. Denne avslutningen er noe brutal, men ikke helt fatal, ettersom ungen unnslipper. Istedet får vi morsinnstinktenes parallellitet nok en gang understreket – den ene er villig til å bli hugget til blods, den andre dør for barna sine.

6.6.3. *Hvilke trekk kjennetegner denne verdenen?*

De første setningene i komplikasjonskomponenten har også utvidede ledd som understreker ørnas mektighet og styrke. Avstandene er allerede nevnt, likeså forsterkningen av skriket, og hvordan ørna betrakter det som foregår nede på bakken. Ellers er det en ”normal” temporal fortelling.

6.6.4. *Er det noen av deltakerne som er besjelet? Hvordan?*

Ørna er besjelet til en viss grad. Den er ikke menneskeligjort, men til noe mektigere og mer majestetisk enn mennesker, smart og kløktig, og en god mor for sine barn. Når hun viser følelser, blir disse beskrevet ved fysiske (re)aksjoner.

Sønnekona derimot, føler på menneskevis ”Hun reiste seg i isende redsel” (49) og ”Den ville vanvittige angst gav henne inspirasjonen ” (51).

6.7. Ideasjonell språkfunksjon – ordnivå

6.7.1. Hvilke ord er brukt for å beskrive virkeligheten?

Orienteringskomponenten - det som forteller bakgrunnen, altså fram til selve historien, orienterer leseren om det som følger: Det er her, altså tekstens setning 1 til og med 10 at eventyrligheta skapes.

Det første ordet i teksten - *Der* - er et deiktisk uttrykk, som bestemmer et gitt sted. Det er et pekende ord, som om fortelleren understreker at dette stedet fins. Vi blir altså allerede fra første stund satt i posisjon til å "se" stedet denne novellen utspinner seg. Så fortsetter teksten med en eventyrlig beskrivelse av stedet og en kongelig sådan for stedets innbyggere, ørna og hennes unger.

For orienteringa sin del er de leksikalske kjedene som bygges opp med på å etablere en bakgrunn for ørna. Denne skapes med eventyrets trekk, bortsett fra det aller første ordet – *Der* – som jeg har kommentert før. *-langt, lengt borte* introduserer vanligvis eventyrene, og teksten fortsetter i en stil som ligner eventyrets og som i tillegg har allitterasjon "*topper, takker og tinder skjøtt glimt og glød i underlige fiolette farver, hadde den veldige hunørn sitt rede i en vill, steil klippevegg*. Deretter følger en setning som både kunne tilhørt et eventyr og en novelle - men med et poetisk skildrende tilsnitt. Den skaper en slags kamerateknikk, der vi langsomt nærmer oss stedet der ørna bor, med både lyd, aktivitet og beskrivelser (setning 2).

Neste avsnitt tar for seg hvordan ørna jakter. Igjen er det et malerisk språk hvor ørnas jakt framstilles som noe fantastisk og dertil med et humoristisk tilsnitt. Fortelleren går ikke inn i hvordan geitekillingen eller haren muligens følte det å bli fanget og gjort til mat, han bare slår fast et de *får en annerledes og vidløftig fart til værs og . . . fikk plutselig syn på verden så høyt oppe at kirkespir i syv sogn svimlet foran øynene*. Dette er gjort ved å bruke konstruksjoner der det handlende subjektet ikke synes i setninga (ørna), vi legger ikke skyld på noen for det som skjedde (agensskjuling).

Resten av orienteringskomponenten fortsetter med å underbygge ørnas styrke og eventyrlige kongelighet, både innholdsmessig og språklig. Ørna selv introduseres i bestemt form "den veldige hunørn" – "Når ørnen på de mektige vinger i gryet av en ny dag seilte speidende etter bytte høyere enn noe menneskeblikk kunne øyne", altså har vi både "mektig, i gryet av og høyere enn noe menneskeblikk," da så den alt. Her framstilles ørna som mektigere enn mennesket. De neste referansene er "ørnen - ørnen – den gamle hunørn – en fordrevet fyrste

av egen ætt ” altså varieres det en del på dette. Den kalles ikke alltid ved utvidede ledd, men nok til å skape en mektig stemning rundt den.

Kongeligheta, som følger ”naturlig” (vi er satt i posisjon av introduksjonen med eventyrtilsnitt til å akseptere dette) i denne sammenhengen, starter med ”grensegjerder for riker bortenfor riker” i avsnitt 5, og fortsetter med ”-innsatt som eneveldige konger og dronninger – jaktgebet – en fordrevet fyrste av egen ætt – et luftens slag – grensestenene”. Alt dette er språk som tilhører kongelig uttrykksmåter.

6.7.2. Finnes det omleksikaliseringer?

Omlleksikaliseringer – disse defineres og forklares av Vagle (Svennevig et al. 161:1995) som ”mot-ord” som mer eller mindre politisk motiverte markerer en distanse eller fremmedhet overfor gjengse sosiale normer. De finnes ikke i denne teksten.

6.7.3. Hvordan er saksforholdene kategorisert?

Kontroversielle saksforhold kategoriseres ulikt etter hvem sine øyne det er som ser. I denne teksten ser vi at ørna og dens jakt i hovedsak framstilles som en positiv opplevelse for flere av byttedyrene. Vi tror nok ikke egentlig på at verken haren eller geitekillingen syntes det var interessant eller hyggelig på noen måte å bli fanget og spist. Men i setning 38 karakteriseres ørna som – en blodig tiendetager – så denne teksten inneholder begge deler.

6.7.4. Fins det overleksikaliseringer?

Overleksikaliseringer er gjentakelser av ord, synonym, nestensynonym – ses oftest som tette referentkjeder. Her er igjen setning 1s *topper, takker og tinder skjøt glimt og glød* eksempler på nominaler, og setning 4s *lekte, danset og forviste . . .å balansere* eksempler på verbaler. Det er altså en del av disse i denne teksten, nærmere bestemt i orienteringa.

6.7.4.1. SYNONYMI – ANTONYMI – HYPOTYMI

Fjellene – topper, takker og tinder – vill, steil klippevegg (1) – ville klipper (6) – bergkjeder bak bergkjede (7)– fjellrekkene var grensegjerder for riker bortenfor riker (8) er synonyme eller nestensynonymer og en betydningsrelasjon som er med på å skape et bilde av landskapet som vilt og utilgjengelig for andre enn flygende vesener. Dessuten blir altså fjellrekkene etter hvert grenselinjer for kongedømmer der forskjellige ørner, ”vår” ørns etterkommere, regjerer.

Ørnekjeden går gjennom hele teksten. Det viktige med den er at den endrer karakter, ettersom fokus endrer. Dette er også kommentert under Tekstuell språkfunksjon, her er det nok å kommentere at ørna både beskrives som mektig og kongelig og som en blodig rovfugl.

6.7.5. Hva slags betydningsrelasjoner realiseres mellom ord i teksten?

Jakt – mat. Ørna jakter og fanger mat. ”Maten” sine tanker eller reaksjoner er ikke viktige. Jeger – mennesker som fanger, setter i bur og skyter.

Her ser vi at ørnas jakt for å fange mat blir presentert på en annen måte en jegerens ønske om å drepe ørna. Jegerne bruker andre midler (fanger avkommet) og skyter for å drepe, mens ørna skaffer mat ved direkte angrep. De setningene eller setningsdelene som omhandler ørnas jakt fokuserer ikke på at byttedyrene drepes. De ”omskrives”, slik som setning 4 og setning 5, settes sammen med ørnas ”mektighet” som i setning 6, eller presenteres som det å skaffe mat til (seg selv og) ungen.

Ørna er mektig og kongelig i tillegg til å være jeger og mor.

Morsinnstinkter er universelle, både ørna og ”sønnekonen” er villige til å ofre seg for sitt avkom. Dette punktet forstår de hverandre på (setning 58).

6.7.6. Fins det metaforer i teksten?

De fleste av de litterære metaforene befinner seg i orienteringskomponenten. En del av disse metaforene vil i dag kanskje ses på som sovende – de har gått inn i vanlig språkbruk. Men det er det ikke sikkert at de var da denne novellen ble skrevet. Men uansett er de i teksten, og skal derfor kommenteres. Den første litterære metaforen er i første del av første setning: - ”hvor fjellene blånet mot himmelen”. Her er fjellene tillagt en inntredende handling – de blåner, hvor de i realiteten altså er så langt borte at lufta får dem til å se blå ut. I tillegg kan det også tolkes slik at det er en viss form for besjeling i dette uttrykket – som om fjellene gjør noe aktivt selv. Denne tolkingen underbygges i fortsettelsen av setninga ” og topper, takker og tunder skjøt glimt og glød i underlige fiolette farver ”– der (det utvidede) subjektet, som er en del av fjellene, som igjen var subjektet i forrige del av setninga, blir tillagt en materiell handlingsprosess. Denne handlingsprosessen er igjen en tilstand – lyset reflekterte på denne måten i fjellene. Videre i denne setninga, har ørna rede ”i en vill, steil klippevegg” – som også er en metafor, et bilde på utilgjengeligheten for mennesker og for mektigheten av ørna.

I neste setning (2) er det igjen en del metaforer som underbygger det samme ville trekket: ”Skogkledde dalfører” (dalfører med skog i) ”hvor elvene suste ” (hvor elvene laget en lyd som kunne kalles susing) ”furet seg dit oppover ”– (aktivisering av prosessen til elvene. De renner jo nedover) ”som stedse smalere, til slutt forsvinnende revner” (de starter som små revner på toppen, og går sammen og blir større på vegen nedover).

De neste tre setningene beskriver jakta til ørna og også her finner vi metaforer som 1) bygger opp rundt at ørna er stor, vill, mektig og har et godt syn (-” på de mektige vinger” - ”i gryet på en ny dag” - ”høyere enn noe menneskeblikk kunne øyne” – ”skjelnet den grant ”) og 2) glorifiserer jaktprosessen (”kom uventet til å gjøre en annerledes vidløftig fart til vær” – ”fikk plutselig et syn på verden så høyt opp fra at kirkespirene i syv sogn svimlet den for øynene”).

Setning 6 understreker og avslutter jaktsekvensen –”de hundre mil innover stenvidden –ville klipper, skyggesorte avgrunner og mosegrå sletter”, hvor det metaforiske er avstanden, og trekket ved klippene, som jeg før har kommentert.

Setning 7 har ”blånet”-metaforen igjen, og introduserer kongeligheta og ei utviding av ørnas områder.

Setning 8 har ”grensegjerder” som metafor, et bilde på at jaktområdene til ørna og hennes unger egentlig er deres kongedømmer – deres land. Om ”riker bortenfor riker” – skal ses på som en metafor eller en eventyrformel, er valgfritt, men at ørna skal kunne gi bort riker til avkommet sitt, og at hun skal ha et forhold til disse i det hele tatt, er jo egentlig naturstridig. Men teksten her bygger det opp.

Setning 9 har ingen metaforer, men er en trussel.

Setning 10 har ”fordrevet fyrste av egen ætt ” som igjen understreker kongeligheta.

Setning 11 har ”snedde” som metafor, men den er bare en forsterkning av verbet ”sank”, og disse står sammen.

Setning 12 avslutter orienteringssekvensen, er egentlig en del av Evaluering, og er i seg selv et meget sterkt bilde på at ørnene kjemper for hvert område de ”eier”.

Oppsummering:

Metaforene i orienteringa er med på å skape et aktiviserende bilde av naturprosesser og andre prosesser med tilhørighet til naturen. Det gjør at teksten virker som en mer aktiv tekst, på et vis virker det som om det skjer mer enn det egentlig gjør.

I resten av teksten er det få metaforer vi i dag ville kjenne igjen som språklige bilder – vi kaller dem sovende metaforer. De fleste er i samband med døgnets syklus ”da skumringen falt på” (24), ”solen steg høyere og høyere” (30), ”det led mot middagstid” (32), ”det lakket mot aften” (42), og har nå gått inn i språket som en naturlig måte å uttrykke disse prosessene på, selv om vi vet at dette er feil (sola beveger seg ikke – det er jorda som spinner rundt sin egen akse). Dessuten : ”den satte sitt krumme nebb i været” (31), og ”skjøt rygg”(34) – igjen er dette metaforer som har gått inn i dagligtalen, hvor det nesten er umulig å finne andre dekkende uttrykk.

6.8. Mellompersonlig språkfunksjon, ordnivå.

6.8.1. Fins det noen markerte formelle eller uformelle former?

Denne teksten har ingen dialog, og derfor ingen markerte formelle eller uformelle former . Spørsmålet er likevel med da mange fortellinger og noveller har dialog.

6.8.2. Fins det vurderende ord (perspektivmarkører) – del av verdisystemer i teksten?

Vagle (1995:161) kaller disse vurderende ord (”pluss-ord og minus-ord”) og verdiord. Verdisystemene i denne teksten er de som bygger opp ørna, spesielt i orienteringskomponenten. Her er det spesielt uttrykk som ”den veldige hunørn” (1) ”ørnen på de mektige vinger” (3) som bygger opp verdiene rundt ørna.

I vår norske kulturbakgrunn er det i tillegg slik at dette med ville topper, fjell og vidder er noe en setter høyt. Det er en skattet del av nasjonal arven vår, og derfor noe som vi forbinder med noe positivt. Andre mennesker, som kommer fra andre deler av verden ville kanskje ikke sette slik pris på dette, kanskje de ville føle seg tynget og sperret inne av høye fjell. Videre er det slik at Norge er et kongedømme, og konger og dronninger har tradisjonelt vært høyt aktet og respektert her. Til sist er det å kunne eie sitt eget stykke land ofte referert til som ens eget kongedømme (jfr. Hávamál) så begreper som ”riker bortenfor riker” (8), er noe som vi kjenner og setter høyt, både i hverdagslivet og som eventyrfraser. Derfor vil det som referer til konger, dronninger, riker og vill, utemmet natur være positivt verdiladede ord for de fleste av oss.

6.8.3. Fins det eufemiske uttrykk?

Nei, ikke egentlig.

6.8.4. Fins det faguttrykk?

Det eneste som kunne nærme seg en slik betegnelse er *–tiendetager* i setning 38. Tiende er det en tidligere betalte i skatt eller ofret til Gud (representert ved kirka), basert på at det var den tiendepart - en 10-del, oftest av landbruksprodukter. Her kalles altså ørna en blodig tiendetager – en blodig skatteopprekker ville muligens være dagens synonym, men det har slett ikke den samme klang.

6.8.5. Vitner virkelighetspresentasjonen om et inneforstått solidaritetsforhold?

Nei. Her går solidariteten klart i ørneætta og mellom menneskene.

Men i Evalueringssetninga (57) solidariserer mødrene seg med hverandre ("De to nødstilte morsinnstinkter hadde forstått hinannen"). Det tolkes her dit hen at det å være mor er en universell beskytterfunksjon, der barnet (avkommet) framfor alt må beskyttes.

6.8.6. Hvordan forholder fortelleren seg til leseren gjennom teksten?

I denne novellen har vi en allvitende tredjepersonsforteller. Den er meget lite synlig i teksten, det er få evalueringstrinn hvor vi hører forfatterstemmen. De sekvensene som allerede er merka i teksten som evaluering, er setning 11: "Der var ørneblod på grensestenene", og del av setning 38: "lik en blodig tiendetager som valgte sin tid til å slå ned", og setning 57: "De to nødstilte morsinnstinkter hadde forstått hinannen".

Ingen av disse uttalelsene har egentlig noe med selve historien å gjøre, men kan anses som kommentarer fra fortelleren. De motvirker entydigheten i bildet av ørna som allmektig og god, og påpeker at jakt forårsaker blod. Morsinnstinktene er kommentert overfor.

Videre er novellens første ord – der – med på å ta oss med til stedet vi skal. Det gjør at vi "ser" verdenen novellen bygger opp. Det er en henvendelse direkte fra fortelleren til leseren, og den tar oss med rett inn i fortellinga.

6.8.7. Hvordan er vi som lesere satt i posisjon til å ta imot eller forvente det uvanlige som skjer?

I denne novellen er det ingen egentlige frampek i orienteringskomponenten. Komplikasjonen markeres ved tidsreferansen – "En dag" (12) - som markerer at vi nå er ferdige med det generelle, og den at "egentlige" historien begynner. Ørnas raseri eller fortvilelse blir forsterket ved at fortelleren ikke beskriver at ørna skrek, men at – "et vilt skurrende skrik gjenglød

mangfoldig i fjellgryten”. Altså ikke noe fortvilet, stakkarslig, men noe sterkt. Videre følger vi ørna oppover for å se etter gjerningsmennene. ”Hunørnen løftet seg høyere og høyere, inntil ekkoet av dens skrik ikke lengre lød i fjellensomheten. Den kretset speidende. Plutselig heste og hveste det over hodene på to jegere . . .” viser at ørna ikke på noen måte har tenkt å gi seg.

Frampeket for avslutninga ligger i komplikasjonskomponenten: Allerede i setning 41 blir vi fortalt ”at bondens sønner skjult inne i huset vekselvis stod beredt og ferdige med geværet”, slik at faren for at ørna skal bli skutt er varslet.

6.9. Tekstuell språkfunksjon, ordnivå

6.9.1. Hvilke konjunksjoner binder teksten sammen?

Dette er også delvis kommentert under tekstnivå, om tekstsammenhenger tidligere i analysen. Konjunksjoner uttrykker de logiske relasjonene mellom setningene i teksten. De holder sammen teksten ved å koble setningene sammen. I denne tekstens orienteringskomponent har vi kompliserte setningskonstruksjoner med mange innføyde ledd og setninger.

Den første konjunksjonen vi møter på, er ”Når” (avsnitt 2, setning 3), og det er en tydelig ”hver gang når” -binding, altså noe som indikerer at dette skjer hver morgen. ”Og” brukes som setningsbinder i tre av de til sammen 11 setningene i orienteringskomponenten. Det viser at her er det snakk om å bygge opp en verden – additive bindinger. Her kan vi også merke oss at fra setning 4 til setning 10 bindes setningene sammen to og to med den sideordnede konjunksjonen ”og”, altså innleder den hver andre setning.

I komplikasjonskomponenten er det det første temaet – En dag – som markerer starten på den egentlige fortellinga. Det er ei klar tidslinje i hele komplikasjonskomponenten, som både binder historien sammen, og skaper spenning ved å forstørre situasjonen. Vi starter altså med en tidlig morgenjakt (12), ”Hele dagen” (22), ”Og i mørket om kvelden” (24), ”Tidligst,- som solen bare var begynt å gylle” (25), ”Lengre ut på morgenen” (27), ”mens solen steg høyere og høyere” (29), ”Det led mot middagstid” (31), ”Skyggen av husene, trærne og innhegningen ble lengre og lengre” (38), ”hele den varme lange dag”(41), ”Men nu det lakkot mot aften” (42), ”I den stille kveld” (44).

Ellers er ”og” brukt som forbinder i begynnelsen av setninger i 9 av tekstens 60 setninger., Avslutningskomponentens to setninger starter med henholdsvis ”Men”, en adversativ kobling, og ”Og”, en additiv kobling.

6.9.2. *Hvilke leksikalske kjeder binder teksten sammen?*

De leksikalske kjedene som går gjennom hele teksten er primært ørna og ting assosiert med den. For ørna sin del er det: – Den veldige hunørn (1)– ørnen (3) – den (3) – ørnen(6) – ørnen (8) – den gamle hunørn (9) – den (12) – den (13)– den (13)-hunørnen (16) –{ekkoet av dens skrik (16)} den (17) – ørnen(20) {dens gløgge øyne (21) – den (22) – den (23) – {et underlig fælt skrik (24)} – den (25) – den (26) Ørnen (31) - hunørnen (34) – {dens vare sans (35)} – den (35) – den (36) – den (37) – den (37) – {dens vingefjær (38)} – den (38) - {en blodig tiendetager (38)} – den (38) – en svær ørn (55) – rovfuglen (52) – hunørnen (55) – den (55) – den (56) – rovfuglen (57) – {de to nødstilte morsinnstinkter (59)} – ørnen (60) den mektige hunørn(61). Dette er den eneste kjeden som går gjennom hele teksten.

{ } betyr at det ikke er en direkte referering til ørna, men en fysisk del av den som representerer et hele (synékdoke).

Leddene i setningene er nesten alle utvidede fargelagte og stemningsskapende, så som:

"stenviddene med ville klipper, skyggesorte avgrunner og mosegrå sletter». Dette understrekes i neste setning/avsnitt, som starter med konjunksjonen *og* som i begynnelsen av ei setning har en emfatisk (framhevende) funksjon.

Setning 7 danner dessuten en kjede med den første setninga i teksten med eventyrlighet og avstand og setning 8 og 9, som understreker kongeligheta til ørna og ætta hennes. Setning 10 inneholder både *slag*, som vi forbinder med krig som utspilles mellom to nasjoner (til forskjell fra kamp, som er mellom to individer), og *-fyrste av egen ætt*, som understeker adelighet. Setning 11 kommer som en avslutning på denne sekvensen, men en tørr, konstaterende kommentar, som både kan oppfattes bokstavelig og symbolsk:

1. Der var blod der. (Bokstavelig)
2. Der er kanskje ikke synlig blod på steinene, men en kan tenke seg at store eller harde kamper har vært utkjempet her, derfor representerer de blodet som har vært utgytt og kampene som har vært utkjempet her. (Symbolsk).

Komplikasjonskomponenten - det som skjer i denne historien - går fram til avsnitt 47.

Overgangen til denne, er klar: *-En dag* (12). . – vi er ferdige med bakgrunnssettingen og kommer til der det uvanlige skjer – det som her skal fortelles om, sier den markøren.

Her begynner også referentkjeden som tilhører hennes unge og andre, mer eller mindre fokuserte barn i denne teksten.. For ørna sin unge, går kjeden slik: - sin unge (12) – ungen

[[som daglig hadde øvet sin vinge og prøvet klo og nebb på stedse større bytte]] (15) – en fangen ørnunge (19) – {vidjekurven (22)} – {et bur, gjennom hvis sprinkler den tydelig kunne følge hvorledes} ungen (28) – {buret (29)} – {det (30)} – ungen (31) – den (31) – {buret (33)} – {Buret (41)} – Ørnungen (42) – ørnungen (53) – ørnungen (57) den befridde ørnunge (60).

For andre barn i historien, er empatien svakere: - den fornøyelseslystne geitekillling (4) {ble spist} – en nybåren rensimle (12) (skulle spises) – barna (44) – diebarnet (45) – hennes barn (51) – barnet (51) – barnet (55) – sitt barn (57).

6.9.3. Andre språktrekk

Andre språktrekk som umiddelbart slår en, er utviding av ledd av varierende slag. Både nominaler, verballer og adverbialer utvides på forskjellig tidspunkt. Dette utvider og forsterker bildene teksten skaper. Språkvariasjonen til denne novellen ligger i utvidede ledd i variasjon. Her er det ikke bare snakk om å utvide deltakerne eller omstendighetene, men også prosessene.

Om vi substituerer og bruker pronomer i stedet for og omstendigheter, ville setning (1) for eksempel kunne blitt: *Der hadde den det*, og setning 5 kunne blitt: *Den fikk det*. Det vil altså si at for disse to setningenes del, finnes en del underordnede leddeler i setningene. Slike finnes også i mange av de andre setningene. Og det veksler hvem eller hva det er som er utvidet.

6.9.4. Hvordan er deltakerne i teksten introdusert?

Det som er litt uvanlig i denne historien, er en blanding av bestemt og ubestemt form i introduksjonen av nye deltakere. Bestemt form har vi i ”den veldige hunørn”(1), ”Den fornøyelseslystne geitekillling”(4), ”De sterke grener”(14) ”den unge sønnkone”(44). Dette er ikke en gangbar form i dag, men på det tidspunktet novellen ble skrevet var danskpåvirkninga sterkere i det norske språket, og slike former (enkel bestemming vs. dobbel bestemming) var i bruk. Selvsagt kan en bare spekulere på hva forfatteren ville ha skrevet i dag, men det ser ut som om dette er et bevisst virkemiddel, ettersom andre deltakere i narrativen blir introdusert på vanlig måte, dvs. i ubestemt form.

6.9.5. Hvordan er fokus i teksten?

Fokus er her definert som hvem vi ser med og hva vi ser på.

I denne historien har vi altså en ekstern synsvinkel, som beveger seg en del fram og tilbake i forhold til det bildet den beskriver.

Om vi ser på setning etter setning, får vi:

1. Fjernt – stort bilde.
2. Zoomer langsomt inn på høyfjellet
3. Høyt oppe fra
- 4-5. Nedenfra og oppover
6. Ovenfra
- 7.-10 Fjernt oppover, lengre og lengre, fram til ”verdens ende”
11. Nærmere, men høyt oppe fra.
12. Nede på jorden igjen.
13. Fra fjern til nær
14. –16. Nær
17. Høyere og høyere
18. Høyt oppe i luften
19. –20. Rett over hodene
21. Samme, men zoomer opp
22. Oppe, ser nedover
- 23.– 24 Daler nedover
25. – 27 Høyt oppe igjen
28. – 29. Fokus på buret
30. Høyt oppe fra, med fokus nedover.
31. –33. Nede ved buret
34. Oppefra, men skjult fra bakken
35. – 38.Tilbakeblikk
39. Nedefra
40. Buret
41. Inni buret
42. – 46. Bevegelser på gårdsplassen
47. Samme, men med fokus på lyd.
48. Fokalskifte – ser på konen
49. Nærmere konen
50. Ser med konens øyne
51. Innefra konens tanker

52. Delvis utenfra og delvis innenfra konen.
53. Konen ser på hunørnen som svever
54. Innenfra kones øyne
55. Innenfra konen
56. Konen utenfra
57. Evalueringssætning, generelt utsagn.
58. Ørnen, sett utenfra, muligens fra konen
59. Ørnen, sett utenfra, muligens fra konen, eller et stykke lengre borte.
60. Samme, men i tillegg kommer ørnungens flukt

Her har vi altså store bevegelser i hvorfra vi ser situasjonen utspiller seg, fra høyt oppe til langt nede, fra fjernt (eller fjernest) til helt nært, utenfra og innenfra. Det skifter ofte.

Dette fører til at vi som lesere føler at vi har et stort overblikk over geografien og hendelsene i historien. I tillegg gir det oss aspektet med at ørna er fri og "eier" alt, mens menneskene er små, bundet til jorden, og det er trangt der de er.

6.9.6. Hvilke trekk er med på å skape spenning i teksten?

Denne teksten strekker seg altså fra en morgen fram til neste kveld. Den første dagen går fra setning 12 til 24. Neste dag, derimot, trekker mer ut: Vi får vekslende beskrivelser av naturfenomener: Sol, temperatur, middagstid (sult) mellom ørnas iakttakelser fra oven.

Dessuten kommer – "en gul katt" med i bildet, uten at den har annen funksjon enn å skape avstand eller spenning. Det samme gjelder – "et par travle skjærer" og – "noen spurver".

Disse, sammen med de andre voksne og barna på gården, har ingen egentlig funksjon i teksten, bortsett fra å skape en bakgrunn og å skape spenning ved å dra ut teksten for oss (leserne).

Kontrastene mellom ørnas veldige rike og den lille gården med en masse folk er stadig tilbakevendende her, og skaper spenning.

Og så er historien i seg selv dramatisk nok.

6.10. Teksttolkning – en oppsummering av analysen.

Når jeg nå skal tolke helheten i denne teksten, beveger jeg meg på neste nivå. De forskjellige delene av teksten har blitt plukket fra hverandre og studert nærmere. Det er på tide å sette inntrykkene sammen igjen til den hele historien som dette er.

Dette er altså en novelle som er publisert sammen med andre noveller og kunsteventyr. De fleste fiksjonsfortellinger har to hovedfunksjoner. Den ene er å underholde, den andre er å forme menneskene inn i kulturen de tilhører. Hvis vi ser på disse to funksjonene, vil følgende konklusjoner komme fram:

6.10.1. Blir vi underholdt?

Utvilsomt. Denne novellen bygger opp en troverdig verden, like vår egen, med deltakere som er litt ekstra flinke. Den forteller om en situasjon der våre følelser lett kommer i sving, både for den majestetiske naturen og styrken i denne, representert ved ørna, og for morskjærligheten, representert av begge de to mødrene.

6.10.2. Lærer vi noe av denne narrativen?

Vi lærer om naturen som verdsatt, vill og vakker. Vi lærer om ørnas mektighet og om mødres villighet til å blø eller dø for sine barn. Dessuten lærer vi at naturen må bøye av for kulturen, her representert ved jegerne, bonden sønner, eller husdyrholdere som var lei av å miste dyr til ørna. Men disse sistnevnte skapes det ingen empati med. Derfor blir de stående som ”skurkene” de slemme, som dreper dette majestetiske dyret, denne fantastiske mora, den gamle, mektige hunørna.

Men vi lærer også at menneskene ikke vinner fullt og helt. Vi som lesere ser i avslutningen ei framtid for ørnungen, kanskje til og med i moras jaktmarker eller rike. Derfor avsluttes novellen med et håp, i stedet for et smell og en total seier for kulturen over naturen.

6.10.3. Lingvistiske trekk

Oppsummeringsmessig kan vi si at de lingvistiske trekkene som vi har studert i denne novellen, viser oss et bredt spekter av variasjon i det norske språket. Her er utvidelser av ledd blandet inn med økonomisk bruk av ord og vendinger. Som jeg påpekte i begynnelsen, er dette en kort novelle, men siden forfatteren har brukt språket på den måten som vi har sett, er det veldig mange følelser og refleksjoner den skaper i oss. Spesielt vil jeg trekke fram orienteringssekvensen, der han bygger opp verdenen for oss med trekk fra eventyr, poesi og den norske folkesjela: Vill natur og kongelighet.

Dessuten er fokusskiftene med på å skape luft og oversikt i historien og å skape kontrasten mellom naturen, representert ved ørna og dens oversikt, og menneskene i deres trangboddhet.

7. Elevtekst – analyse

Her følger en dekonstruksjon eller analyse av en elevtekst. I den grad jeg kan, følger jeg spørsmålene som er satt opp i analyseskjemaet i kapittel 4 . Enkelte spørsmål vil være irrelevante for en del tekster. Da trenger en ikke å ta de med.

In medias res-åpning Komplikasjon	6.1. Haren 1. Haren sprang fort bortover den lange snøhvite sletta.
Orientering	2. Ved enden var det en stor skog, trærne stod tett i tett. 3. Midt inni den var hiet hennes.
Komplikasjon	4. Rett bak seg hadde haren en jaktende ulv.
Evaluering	5. Ulven hadde ikke spist på lange tider, og sulten gnagde i magen dens. 6. Vanligvis jaget bare ulver harer i flokk, harene var mye raskere enn dem, men sammen kunne de klare å slite den ut. 7. Det var en liten sjangse for at en ensom ulv kunne klare å drepe en hare, og denne ulven var desperat nok til å ta sjansen. 8. Som oftest ville de bare oppnå å bli utslitt, og kanskje ikke klare å ta et lettere bytte.
Orientering	9. I hiet hadde haren fem små hareunger som ventet på henne, de ville ikke overleve vinteren alene.
Evaluering	10. Hun måtte komme seg hjem!
Orientering	11. Egentlig pleide ikke haren å dra så langt bort for å spise, men denne vinteren hadde vart så mye lengre enn vanlig og det var ikke noe mat igjen i skogen. 12. I et siste fortvilet forsøk hadde hun dratt til bondegården. 13. Rett utenfor det røde store huset, var det et stort beitemarked til de to hestene. 14. Det lå høy og havre i trauet, og endelig hadde haren kunnet spise seg mett.
Komplikasjon	15. Men plutselig hadde hestene blitt urolige, de snøftet, steilet og travet rundt. 16. Haren hadde vært så opptatt med spisingen at hun ikke hadde merket faren før i siste sekund. 17. Ulven derimot, hadde lusket rundt haren lenge og ventet på det rette øyeblikket.
Evaluering	18. 18. Kanskje var det nettopp idag han endelig skulle få mat?
Komplikasjon	19. I øyenkroken hadde haren sett ulven og lagt på sprang.

	<p>20. Hun hoppet over gjerdet til beitet og i fullt firsprang bortover sletta.</p> <p>21. Haren som ikke hadde spist på flere uker saknet mer og mer av, og ulven tok innpå.</p>
Evaluering	<p>22. Var det her hun skulle ende sine dager?</p> <p>23. Her på den lange fredfulle sletta som blomstret så fint om sommeren i flerfoldige farger?</p> <p>24. Her hvor de forrige ungene hennes hadde lekt og moret seg?</p> <p>25. Bare hun kom seg hjem til hiet sitt.</p> <p>26. Inngangen var for trang for ulven, og han orket ikke å vente utenfor på henne der.</p> <p>27. Der ville hun være trygg.</p>
Komplikasjon	<p>28. Haren samlet de siste kreftene og spurtet inn i skogen.</p> <p>29. Snart var hun hjemme.</p> <p>30. Men så orket hun ikke mer.</p> <p>31. De siste metrene hadde vært for mye for henne.</p>
Evaluering	<p>32. Hun så for seg ungene hennes, hun var det eneste de hadde.</p> <p>33. Synet gav henne de ekstra kreftene hun trengte.</p>
Komplikasjon	<p>34. Ulven kom bare lengre og lengre bak, til den til slutt gav opp.</p>
Evaluering	<p>35. Det var nok ikke lykkedagen dens i dag.</p>
Komplikasjon	<p>36. Haren pustet lettet ut og hoppet videre mye saktere nå.</p>
Evaluering	<p>37. Hun hadde klart det!</p>
Midlertidig løsning	<p>38. Hiet kom til syne, og haren krøp inn huleinngangen.</p>
Ny komplikasjon	<p>39. Plutselig lød det et smell og haren datt om.</p> <p>40. Ungene kom forsiktig bort til henne, snuste i været og viste ikke helt hva som hadde skjedd.</p> <p>41. Hun lukket øynene sakte.</p>
Evaluering	<p>42. Nå som hun endelig hadde vært trygg.</p> <p>43. De stakkars ungene hennes!</p> <p>44. 44. Hva kom til å skje med dem nå?</p>
Løsning	<p>45. Utenfor hiet stod en far og en sønn, de smilte fornøyd.</p> <p>46. Dette var hans første jaktutbytte!</p> <p>47. De hadde stått utenfor hiet i flere timer nå, ventet på haren.</p> <p>48. De viste at haren kom hjem en gang, den ville jo ikke forlate ungene sine . . .</p>

	49. 49. Glade vandret de hjemover, dette var noe å fortelle familien.
Avslutning	50. Sommeren kom, hareungene klarte seg ikke gjennom vinteren alene. 51. Den solfylte plassen fikk besøk av noen barn. 52. De lekte og moret seg, riktig storkoste seg der.
Evaluering	53. Hvordan kunne de vite hva som hadde skjedd her? 54. Om sorgen, savnet og døden . . .

7.2. Kontekstnivå

Elevt teksten er fra en 9.klasseelev (ettersom vi fikk ny skoleordning her for et par år siden, er det på sin plass å nevne at reelt sett er dette det 8. året eleven går på skolen), og er skrevet i februar 2001. Jeg hadde elevene i to undervisningstimer. Sammen leste vi novellen ”Hunørnen” av Jonas Lie og snakket om innholdet i den. Vi så på de forskjellige stadiene i novellen og hva som kjennetegnet disse. Dernest klargjorde vi at elevene skulle skrive en tekst hver hvor de skulle la seg inspirere av Lies tekst. Den skulle handle om et dyr – og ha både orienteringssekvens, komplikasjon og løsning. Evalueringssekvenser ble også forklart, men ikke like godt mestra av alle elevene. Elevene fikk tilbud om å levere et utkast inn til lærerrespons hos meg, hvilket denne eleven gjorde. Hun ser ut til å like og å være flink til å skrive, dette er intet pliktlop. Temaet hun ønsker å formidle, er harens liv som likeverdig deltaker i naturen, men ulikeverdig i forhold til menneskene. Dette har hun for en stor del lyktes med.

7.3. Tekstnivå:

7.3.1. *Hvilken sjanger hører teksten til? Stemmer dette med oppgaven som ble gitt?*

Dette er en novelle, og eleven har holdt seg både til oppgaven som ble gitt, og klart å holde seg til de stadiene som også ble oppgitt å måtte være med. Siden eleven bare hadde to timer med innføring i dette, hvorav en del av tida ble brukt til å lese ”Hunørnen” og å diskutere, har eleven tydeligvis evnet å trekke en god del lærdom fra å lese andres tekster.

7.3.2. *Er det sjangerblanding eller sjangerbrudd i teksten?*

Nei.

7.3.3. Resymé

Haren, som var ute å lette etter mat til seg selv og barna sine, ble jaktet på av en ulv. Med en siste kraftanstrengelse kommer hun seg hjem til hiet og ungene, for der å bli skutt ned av en jeger. Hareungene omkommer av sult, men neste sommer er barna og leker på dette ”fredfulle” stedet.

7.3.4. Er teksten delt inn i episoder?

Her kan vi se to episoder, hvorav den ene er klart definert og avgrenset. Det er episoden der ulven jakter haren, og haren til sist kommer seg i sikkerhet. Den andre episoden omhandler det at haren blir skutt av menneskene. Denne episoden starter brått (”Plutselig lød det et høyt smell.” (39)), og skaper en stor kontrast til den foregående. Den første episoden er en jakt mellom to ”likeverdige” aktører, mens i den andre er aktørene ulike.

7.3.5. Hvordan er stadiene inndelt? Er dette funksjonelt for denne teksten?

Stadiene er flettet inn i hverandre på en fin måte: Novellen starter in medias res – rett inn i komplikasjonen. Siden blandes orientering, komplikasjon og evaluering sammen på en fin måte, slik at spenningen skapes og opprettholdes under hele den første jaktsekvensen. Den andre jaktsekvensen er noe mindre god, dette blir kommentert senere. Det språklige innholdet blir kommentert senere, men her er det nok å si at overgangene mellom stadiene er fine, og stadiene representerer det de skal: Orientering forteller om deltakerne, tid, sted og verden. Evalueringen er tankene som deltakerne har, refleksjoner over situasjonen og bekymringer for hva som skjer om det går galt. Den endelige løsningen kommer noe brått på, men er forsåvidt logisk, og avslutningen og evalueringen som er tilknyttet denne, viser at eleven er reflektert. Kanskje kunne dette poenget vært formulert litt mer stillferdig, men det tror jeg er noe som kommer med modenhet og alder. Her viser eleven at hun er oppmerksom på et slikt poeng, og det er bra.

7.3.6. Har teksten avsnittsinndelinger, og hvordan fungerer i så fall disse?

Denne eleven kan bruke avsnitt, og bruker dem på en korrekt måte (til forskjell fra mange av hennes klassekamerater). Hvert trinnskifte blir markert med et innrykket avsnitt bortsett fra at setning 17 og 18 er sammen i ett avsnitt (men tilhører henholdsvis komplikasjon og evaluering). Teksten er på tre og ei halv håndskrevne sider, og har 17 avsnitt.

7.3.7. *Hvilke type tekstsammenheng etableres?*

Tekstsammenhengen i denne novella er både tidsmessig, kausal og kontrastmessig, slik at vi både skjønner hvorfor ting skjer, og i hvilken rekkefølge. Vi skifter fokus fra den ene til den andre deltakeren, hvilket fører til at det ikke kun er én sammenhengende tidslinje, og for hvert brudd får vi kausale evalueringsssekvenser. Kontrastene følger fokusskiftene.

7.3.8. *Hva kjennetegner de forskjellige stadiene? Er det noen skrivemønstre her?*

I orienteringssekvensen, som her er ganske kort, bygges harens verden opp. Den har ei slette og en skog med hennes hi i. Videre er det en gård et stykke unna, der hun kunne stjele mat. Evalueringsssekvensen er tillagt flere spørsmål og utrop for harens del. I ulvens evalueringsssekvens får vi først litt bakgrunn om sult og jakt. Dette kunne muligens også ses på som en orienteringssekvens, med innslag av evaluering, men jeg har valgt å se det hele som evaluering. Men i setning 18 er ulvens evaluering helt klar ("Kanskje det var nettopp i dag han endelig skulle få mat?").

Komplikasjonssekvensene i den første episoden starter novellen. Her kastes vi rett inn i harens flukt med to helsetninger. De to neste komplikasjonssekvensene er tilbakeblikk på det som hadde leda opp til jakta og kontrastem mellom orienteringa og komplikasjonen starter med et "Men", en adversativ kobling.

Denne teksten har en midlertidig løsning, der tilsynelatende trygghet følger. Men allerede i neste setning kastes vi ut i en ny komplikasjon, lettelsen brytes og døden er et faktum. Denne sekvensen er relativt kort (tre setninger).

I den endelige løsninga er perspektivet lagt til menneskene, og de er glade og fornøyde (. . ."de smilte fornøyd" (45). Menneskene er ikke fra før introduserte i teksten, og blir det heller ikke nå. Kontrasten mellom denne komplikasjonen og avslutninga blir også stor, med menneskenes fornøyde "gladhet", og hareungenes stille død. Igjen kontrasteres dette med (menneske)barns glade lek på det samme geografiske området. Den siste evalueringsssekvensen består av et spørsmål og et setningsfragment. Det er ingen gjennomgående feil i denne teksten.

7.3.9. *Hvilke leksikalske kjeder går gjennom hele teksten?*

Det er kun harens kjede som går gjennom hele teksten, og den kunne vært utvida en del. Men den holder teksten sammen, og er den som referer tilbake til overskrifta.

7.3.10. Hvilke sammenhengsmekanismer finnes i teksten?

Denne eleven har god flyt i språket og i historien hun forteller. Det vil da si at teksten bindes sammen på en variert måte, hvor alle de vanlige tekstbindingene er representerte. (Se forøvrig tekstuell språkfunksjon, grammatisk nivå).

7.3.11. Er tekstsammenhengen implisitt eller eksplisitt?

For en stor del er tekstsammenhengen implisitt i denne teksten, slik den ofte er i velskrevne narrative tekster. Et par sideordnende konjunksjoner er med, men de har adversativ funksjon og fungerer som varslere for vendinger i historien.

7.3.12. Hvordan er den bestemte artikkelen brukt?

Den bestemte artikkelen brukes her til referering tilbake til deltakerne og omstendighetene, og brukes ikke til å lure inn presupposisjoner i teksten.

7.2.11. Fins det fortolkende omformuleringer?

Nei

7.3.13. Fins det noen løse ender i denne teksten? – Hvis så, hvilke(n) betydning har dette for tolkingen av teksten?

Her finnes ingen løse ender.

7.4. Ideasjonell språkfunksjon, grammatisk nivå

Her skal jeg se på hvilke valg eleven har gjort i språket for å skape denne historien.

Hvilke realiseringsmåter er det hun bruker for å skape de stemninger teksten lager i leseren?

Her kan det være snakk om aktivisering eller pasifisering av prosesser for å vise eller ikke vise ansvarsforhold, hvilke prosesser som dominerer, eventuelt i hvilke deler av teksten, og hvilke deltakere og omstendigheter det er som dominerer.

7.4.1. Prosesser

7.4.1.1. ORIENTERING

Materiell	Relasjonell	Mental	Verbal	Atferd	Eksistens
Pleide ikke å	Var (2)			Ville ikke	Stod (2)

dra (11)	Var (2)			overleve (9)	
Hadde dratt (12)	Hadde (9)				
Hadde kunnet spise (14)	Hadde vart (11)				
	Var (11)				
	Var (13)				
	Lå (13)				

Orienteringssekvensen har en lett overvekt av relasjonelle prosesser.

7.4.1.2. KOMPLIKASJON

Materiell	Relasjonell	Mental	Verbal	Atferd	Eksistens
Sprang (1)	Hadde (4)	Hadde merket		Orket (30)	Lød (39)
Snøftet (15)	Hadde vært	(16)		Pustet (36)	
Steilet (15)	(16)	Hadde sett		Datt om (39)	
Travet (15)	Var (29)	(19)		Snuste (40)	
Hadde lusket (17)	Hadde vært (30)	Gav opp (34)			
Ventet (17)		Visste (40)			
Hoppet (19)					
Hadde spist (21)					
Saknet (21)					
Tok (21)					
Samlet (28)					
Spurtet (28)					
Kom (34)					
Hoppet (36)					
Kom (40)					
Hadde skjedd (40)					

Komplikasjonsssekvensen har en stor overvekt av materielle prosesser, hvilket også er helt naturlig, da det er her ting foregår – eller det uvanlige skjer.

7.4.1.3. EVALUERING

Materiell	Relasjonell	Mental	Verbal	Atferd	Eksistens
Hadde Gnagde (5) Jaget (6) Kunne de klare (å slite den ut) (6) Kunne klare (å drepe) (7) Klare å ta (8) Måtte komme (9) Skulle ende (22) Hadde lekt og moret (24) Kom (25) Orket . . å vente (25) Gav (33) Kom til å skje (44) Hadde skjedd (53)	Var (6) Var (7) Var (18) Skulle få (18) Var (18) Var (25) Ville . .være trygg (26) Var (32) Hadde (32) Var (35) Hadde vært (42)	Så (31) Kunne . . vite (52)		Hadde spist (5) Ville . .bli utslitt (8)	Blomstret (23)

Evalueringsssekvensen har også overvekt av materielle prosesser. Men en god del av dem er framtds- eller hypotetiske former. Dette gjør forbindelsen mellom leser og hoveddeltakere god, leserne får del i deltakernes bekymringer og tanker.

7.4.1.4. LØSNING

Materiell	Relasjonell	Mental	Verbal	Atferd	Eksistens
Krøp (38) Stod (45) Hadde stått (47) og ventet (46) Ville forlate (48)	Var (45)	Kom (til syne) (38) Visste (48)		Smilte (45)	

Løsningen har også overvekt av materielle prosesser i en kombinasjon av preteritum og mer distanserte former. Her er kun en relasjonell prosess. Den atferdsmessige prosessen *smilte* viser at de er stolte av det de har gjort, hvilket fortelleren (og vi) ikke er. Dette fører til et meget negativt tegnet bilde.

7.4.1.5. AVSLUTNING

Materiell	Relasjonell	Mental	Verbal	Atferd	Eksistens
Kom (50) Fikk (51) Lekte (51) Moret (51) Hadde skjedd (53)		Vite (53)			Klarte (50)

I avslutningen dominerer igjen materielle prosesser.

7.4.1.6. OPPSUMMERING AV PROSESSENE

Her har jeg tatt med alle prosessene teksten. Det dette viser om elevens språkbruk, er at hun har et godt grep om hvordan en historie skal fortelles og hvilke prosesser som tilhører de forskjellige stadiene. Men likevel er de ikke utvidet, slik en kan se i forfatter teksten, slik at en her kunne tenke seg å jobbe med en utviding og variasjon i ordene som beskriver de forskjellige prosessene med denne eleven.

7.4.2. Hva slags deltakere dominerer?

Haren deltar gjennom hele teksten. Referansene er:

Haren – haren – hiet hennes – haren – harer – harene – en hare – haren – hun – haren – hun – haren – haren – hun – haren – hun – haren – hun – hun – hun – haren – hun – hun – henne – haren – hun – haren – haren – hun – hun – hun – hun – haren – haren – den.

Ulven er med en del av vegen:

En jaktende ulv – ulven – magen dens – ulver – dem – sammen – en ensom ulv – denne ulven – de – Ulven – han – ulven – ulven – han – ulven – den – dens.

De andre deltakerne i teksten er

Harens unger:

Fem små hareunger – de – ungene hennes – de – ungene – de stakkars ungen hennes – hareungene

Hestene:

De to hestene – hestene.

Jegerne:

En far og en sønn – de – hans – de – de – de.

Her er det lite variasjon – eleven kan jobbe med å finne synonymmer og betegnelser som kan gi mer til historiene når deltakernes referanser utvides.

7.4.3. *Er nominalene enkle eller kompliserte?*

Andre nominaler som finnes i teksten er også gjennomgående enkle. Bare én har kvalifiserer – en innføyddel som forteller litt mer om tingen. Eleven kan tjene på å øve utviding, for å bruke dette enkelte steder.

<i>Utpeker</i>	<i>Karakteriserer</i>	<i>Ting/hovedord</i>	<i>Kvalifiserer</i>
(1)den	lange snøhvite	sletta	som blomstret så fint om sommeren i flerfoldige farger
(2)en	stor	skog	
(3)det	røde store	huset	
(13)et	stort	beitemarked	
(23)den	lange fredfulle	sletta	
(50)den	solfylte	plassen	

7.4.4. Hva slags omstendigheter (preposisjonsledd/adverbialer) dominerer?

Her er et knippe av omstendigheter som viser at denne eleven har godt grep om denne delen av språkbruken: ”Midt inni den (sted) . . . – på lange tider (tid) . . . – i magen dens (sted) – i flokk (rolle) . . . – vanligvis (tid) . . . – i flokk (måte) . . . – mye raskere enn dem (måte, smmenligning) . . . – (desperat) nok til å ta sjansen (kausalt, hensikt) . . . – Som oftest (tid) . . . i flere timer (tid).

Likevel kan det være rom for utvidelser også her.

7.4.5. Ytringsstruktur

Her viser igjen eleven at hun mestrer både de enkle og de kompliserte formene.

Variasjon mellom enkle hovedsetninger og paratakser/hypotakser er god:

(5) Ulven hadde ikke spist på lange tider, og sulten gnagde i magen dens (Paratakse).

(6) Vanligvis jaget bare ulver harer i flokk, harene var mye raskere enn dem, men sammen kunne de klare å slite den ut. (Paratakse).

(7) Som oftest ville de bare oppnå å bli utslitt, og [de ville]kanskje ikke klare å ta et lettere bytte [etterpå/i stedet]. (Paratakse, ellipse).

(21) Haren som ikke hadde spist på flere uker, saknet mer og mer av, og ulven tok innpå den. (Innføying, paratakse)

Eleven mestrer både tidslinjer og kausalkoblinger, side- og underordninger, ellipser og innføyinger.

7.4.6. Oppsummering av ideasjonell språkfunksjon, grammatisk nivå: Hva kan eleven jobbe mer med?

Her viser eleven både meget sterke og svake trekk. Prosessene er i hovedsak normale og varierte, men en del deltakere kunne vært referert til på mer varierte måter. Ytringsstruktur og omstendigheter er derimot bedre utført. Likevel viser analysen at alle disse trekkene kan arbeides mer med, slik at variasjonen blir større, og språket ressurser utnyttes bedre.

7.5. Mellompersonlig språkfunksjon – grammatisk nivå:

7.5.1. *Hvilke setningsformer er brukt?*

Setningsformene i denne teksten er i hovedsak deklorative, slik vi venter oss av denne typer tekster. Der er to interrogativer, men de blir mest å betrakte som retoriske spørsmål.

Tempus er gjennomgående preteritum, men det er også innslag av anterioritet, altså noe innslag av pluskvamperfektum både i evalueringsskvensene og i tilbakeblikket i orienteringsskvensen. Det er fire infinitivkonstruksjoner, hvorav tre er i ulvens evalueringsskvens og en i tilbakeblikket i orienteringa. Teksten slutter med et setningsemne, som er å betrakte som et fortellergrep.

7.5.2. *Hvordan er den mellompersonlige modaliteten?*

Haren reflekterer over ungenes avhengighet orienteringsskvensen, hun må overleve for at den skal det. Det er drivkraften hennes for å klare å løpe fra ulven. Dette uttrykkes ved hjelp av modalitet ("... de ville ikke overleve vinteren alene" (9) og "Hun måtte komme seg hjem!" (10)).

Ulven reflekterer over det at han kanskje blir mett ("Kanskje det var nettopp i dag han endelig skulle få mat?")

Begge disse konstruksjonene referer tankene til deltakerne, og viser oss hva som er drivkrafta i deres gjerninger. Denne typen refleksjon mangler i forhold til menneskene.

7.5.3. *Hvor ligger empatien i teksten?*

Empatien ligger som oftest hos den som har synsvinkelen. I begynnelsen av denne teksten ligger den skiftvis hos haren og ulven, men haren tar etter hvert over. I den siste komplikasjonssekvensen (Ny komplikasjon) ligger empatien hos haren. Det har sammenheng med den store kontrasten som oppstår når de inntreer i historien, og at fokus, som ligger hos den døende harens evalueringsskvens like før, er så mye nærmere enn fokuset som rettes på menneskene.

7.5.4. *Hvem referer pronomenerne du og vi egentlig til?*

Ikke relevant for denne teksten.

7.5.5. *Hvordan forplikter senderen seg til sannheten eller sannsynligheten av denne teksten?*

Her fortelles en ”sann” historie uten forbehold.

7.5.6. *Oppsummering, mellompersonlig språkfunksjon, grammatisk nivå. Hva kan eleven jobbe mer med?*

Her har eleven jobba bra. Hun har korrekte setningsformer og klare empatier. Den mellompersonlige modaliteten er til stede og er en naturlig del. Videre jobbing fra elevens side ville muligens forutsatt en annen type historie (novelle), der denne funksjonen kom klarere fram.

7.6. Tekstuell språkfunksjon – grammatisk nivå

7.6.1. *Hvordan er tema-remastrukturen bygd opp?*

Temaene i denne teksten er som oftest korte (et til tre ord). De er varierte, eleven mestrer setningsvariasjon, men ikke utviding av tema.

Tema – rema sammenfaller med gitt og ny informasjon av typen

A – b

B – c

C – d

etc., selv om det enkelte steder er temaopphoping (setning 23 og 24, som begge begynner med ”Her”).

7.6.2. *Hvordan er den imaginære verden i denne narrativen bygd opp?*

Her ser vi en verden lik vår egen, men sett fra dyrs synspunkt. Verden her består av skogen, sletta og hiet, som er ei hule. Menneskene har man ikke kontroll over, de kommer, tar og går.

7.6.3. *Hvilke trekk kjennetegner denne verdenen ?*

Her ser vi en god del av historien fra perspektivet til en som er relativt langt nede på matkjeden – haren. Haren blir sett på som mat av både ulven og menneskene. Men haren

selv kjemper for sitt liv ved å springe unna. Hennes drivkraft i denne historien er morskjærlighet eller morsinstinkt, ikke overlevelsesdrift alene.

7.6.4. *Er det noen av deltakerne som er besjelet? Hvordan?*

Her er det vel noe tvil. Om haren og ulven reflekterer over sine roller som henholdsvis mor og jeger/flokkdyr såpass klart i realiteten, vet vi nok ikke. Men om harens refleksjoner over naturen rundt henne i setning 22 – 24 er instinktive, er muligens litt tvilsomt. Så en smule tillegging av personlighet har vi her, men ikke vesentlig.

7.6.5. *Er den troverdig for leseren?*

Ja, den første delen er meget troverdig, men den siste delen kommer altså litt plutselig. Det er ikke et problem å tro på det, men det er for uventa.

7.6.6. *Oppsummering, tekstuell språkfunksjon, grammatisk nivå: Hva kan eleven jobbe mer med?*

Verdenen som er bygd opp i denne teksten er troverdig, og den er ganske lik vår egen. Den ses fra et annet perspektiv, og det har eleven i ganske god grad klart å løse. Likevel kunne nok bildene som skapes i leseren blitt klarere om eleven hadde brukt mer tid eller plass på å beskrive verdenen mer for oss. Troverdigheten er bra, bortsett fra forholdet til menneskene, som igjen blir for lett skisserte.

7.7. Ideasjonell språkfunksjon – ordnivå

7.7.1. *Hvilke ord er brukt for å beskrive virkeligheten?*

Vanlige. Her er lite utvidelser og egentlig få billedskapende trekk som språket kunne ha gitt. Teksten holdes i et hverdagsspråk, som er tilgjengelig for de fleste.

7.7.2. *Fins det omleksikaliseringer her?*

Nei

7.7.3. *Hvordan er saksforholdene kategorisert?*

Saksforholdene kategoriseres normalt i en fortellende stil. Vi vet at harer får unger og bor i hi. Videre vet vi at ulver normalt er flokkdyr, men får forklaring på hvorfor denne er alene. De eneste saksforholdene som er uklare for oss som lesere, er grunnen til at menneskene er på jakt.

7.7.4. Fins det overleksikaliseringer?

Nei.

7.7.5. Hva slags betydningsrelasjoner realiseres mellom ord i teksten?

Jakt for mat er det som representerer dyrenes liv. Det er ikke alltid lett, ei heller alltid vellykket.

Jakt for egen tilfredsstillelse ser ut til å være menneskenes stil i denne teksten.

Sult forbindes med å lete etter mat. Barn forbindes med ansvar og uskyldighet.

7.7.6. Fins det metaforer i denne teksten?

De metaforene som er i denne teksten, er i tilknytning til døden –skulle ende sine dager (22), datt om (38), hareungene klarte seg ikke gjennom . . (49).

Dette er metaforer som er meget vanlig i bruk. Ellers er det metaforer av enda vanligere slag: Sulten gnagde (5) trærne stod (2) hiet kom til syne (37) snuste i været (39), som vi kanskje ville kalle sovende metaforer.

7.7.7. Oppsummering ideasjonell språkfunksjon, ordnivå: Hva kan eleven jobbe mer med?

Eleven forteller en aktiv, spennende historie, der jakting og det å bli jaktet på er kjernen.

Billedlige metaforer er det ikke mange av her. Dette kunne muligens vært gjort mer med.

Eleven har brukt en vanlig fortellende form, med vanlig fortellende språk.

7.8. Mellompersonlig språkfunksjon – ordnivå:

7.8.1. Fins det noen markerte formelle eller uformelle former i teksten?

Denne teksten har ingen dialog, og derfor ingen markerte formelle eller uformelle former.

7.8.2. Fins det vurderende ord (perspektivmarkører) eller deler av verdisystemer?

Her er få vurderende ord og egentlig ingen perspektivmarkører i denne teksten.

De verdisystemene som er utlagte her er :

Sultkjede: Ikke spist på lange tider – sulten gnagde (5), denne ulven var desperat nok til å ta sjansen (7), dra så langt bort for å spise . . . var ikke noe mat igjen i skogen(11), i et siste fortvilet forsøk (12), endelig hadde haren kunnet spise seg mett (14), opptatt med spisingen (16), endelig skulle få mat (18), ikke hadde spist på flere uker (20).

Jaktkjede 1: For ulven: jaget bare ulver i flokk (6), det var en liten sjangse for at en ensom ulv kunne klare å drepe en hare (7), ulven hadde lusket rundt haren lenge og ventet (17),

Kanskje det var nettopp i dag han endelig skulle få mat?(18).

Jaktkjede 2: For haren – byttet: sprang fort (1), rett bak seg hadde (3), hun måtte komme seg hjem (10) Men plutselig hadde hestene blitt urolige (15) ikke hadde merket faren (16) lagt på sprang (19), Hun hoppet over gjerdet til beitet og i fullt firsprang (20) saknet mer og mer av, og ulven to innpå (21), skulle ende sine dager (22), kom seg hjem (25), Der ville hun være trygg (26), samlet de siste kreftene og spurtet (28) Men så orket hun ikke mer.(30), De siste meterne hadde vært for mye for henne (31), Synet gav henne de ekstra kreftene hun trengte (33), Ulven kom lengre og lengre bak (34), Hun pustet lettet ut (35), Hun hadde klart det. (37).

Jaktkjede 3 – menneskejakten: Plutselig lød det et smell og haren datt om.(39), Hun lukket øynene sakte (42), utenfor hiet stod en far og en sønn, de smilte fornøyd (45), hans førte jaktutbytte (46), stått utenfor hiet i flere timer og ventet (47), visste at haren kom hjem en gang, den ville jo ikke forlate ungene sine (48), glade vandret de hjem (49).

Tolking:

Sult: Sulten driver ulven til å prøve jakten på en hare, selv om den sannsynligvis ikke greier å ta den.

Sulten har drevet haren lenger hjemmefra enn normalt, derfor blir hun jakta på av ulven.

Jaktkjede 1: Ulven har et visst håp, men det slukner etter hvert – gir opp, uten flere kommentarer.

Jaktkjede 2: Nesten fatalt for haren, men tanken på ungene og deres avhengighet gir henne nok krefter.

Jaktkjede 3: Sett fra harens synspunkt: Bakholdsangrep: De venter på en mor ved hiet hennes og skyter. Gjør ingenting med ungene, selv om de vet at de er (må være) der. Glade, men ingen empati for deres eventuelle sult.

Oppsummering: Første får vi en viss empati med ulven, men den slukner. Her kunne det muligens vært gjort mer ut av det, siden vi allerede skjønner at det er sult som driver den. Haren er den vi har empati med, men en kunne muligens ha tenkt seg en mer gradvis slitenhet samlet de siste kreftene (28), Orket ikke mer (30), hadde vært for mye (31), ekstra krefter (33).

Siste – orket ikke mer er avslutninger, kunne andre vært brukt her? Det blir litt forvirrende for en leser.

For den siste jakta sin del kommer det veldig plutselig på leseren. Her kunne en mer gradvis tilnærming muligens vært ønskelig – et frampek av noe slag. Vi får ingen sympati med menneskejegerne – de virker så lite sympatiske at det nesten blir litt for mye. Lykkelige over jakten, de vet at ungene er inni hiet, men bryr seg ikke om at de sulter i hjel, og der er ingen uttrykk for at de jakter for at de er sultne. Her kunne jeg ha tenkt meg en litt mer sympatisk tilnærming – en mulig påpeking om at de var sultne også – og endelig fikk mat. Eller at haren på en eller annen måte var et skadedyr de ønsket å bli kvitt. Troverdigheten ville blitt bedre, uten at avslutningen mistet effekten.

7.8.3. *Fins det eufemiske uttrykk*

Se metaforer. (ende sine dager (22), datt om (39)).

7.8.4. *Fins det faguttrykk*

Nei, her er det normalt hverdagspråk.

7.8.5. *Vitner virkelighetsrepresentasjonen om et innforstått solidaritetsforhold?*

Empatien ligger hos haren – solidaritetsforhold ellers er mellom haren og hennes barn.

7.8.6. *Hvordan forholder fortelleren seg til leseren gjennom teksten?*

Denne teksten har evalueringsskvenser innimellom de andre skvensene. I alt ni steder er det minste ei setning med evaluering. Disse skvensene forteller litt om bakgrunn og tanker hos deltakerne. Det sterkeste fokus får vi på haren og hennes morsrolle, der fortelleren lar oss få se hennes tanker om å overleve for å ta rede på ungene sine, som jo er avhengige av mora enda. Ellers er dette en allvitende forteller som har full oversikt, men ikke forteller oss om den siste jakta før etterat skuddet er avfyrt. Vi hører smellet samtidig med at haren dør, først etterpå får vi vite at en far og en sønn hadde stått utenfor hiet i flere timer.

7.8.7. *Hvordan er vi som lesere satt i posisjon til å ta imot eller forvente det uvanlige som skjer?*

Dette er i tråd med det forrige spørsmålet: Vi er det ikke. Skuddet kommer meget overraskende på både oss som lesere og hovedpersonen. Ja, det er rett og slett så overraskende at jeg måtte lese teksten en gang til for å se om jeg hadde hoppet over noe. Her

kunne eleven med fordel ha lagt ut et hint tidligere i teksten, slik at ikke overraskelsen ble total. Selv om lærebøkene sier at noveller helst skal ha en overraskende slutt, skal ikke overraskelsen komme som et sjokk på leseren. Da mister leseren litt grepet, og føler seg litt lurt. Så i denne teksten kunne vi ha ønska oss et frampek om at haren ikke var helt trygg, selv om hun kom seg tilbake til hiet.

7.8.8. Oppsummering mellompersonlig språkfunksjon, ordnivå : *Hva kan eleven jobbe mer med?*

Her er det påpekt at det ikke er formelle eller uformelle former, tiltaleformer eller faguttrykk. Eufemiske uttrykk handler om døden – altså det å bli skutt. Empatien vår ligger i hovedsak hos haren, men ulven blir heller ikke negativt framstilt. Derimot får vi ikke helt tak på menneskene og deres rolle i denne teksten. Menneskenes jakt på haren er ikke indikert på forhånd, men fortalt om etterat det er fait accompli. Dette fører til at vi som lesere ikke føler at det er en naturlig sammenheng her, og føler oss på en måte litt snytt. Grunnen til menneskenes jakt er heller ikke beskrevet. Man behøver ikke nødvendigvis prøve å skape empati med menneskene i en slik situasjon, men når framstillingen blir slik som her, sitter vi som lesere igjen med forvirring og ubesvarte spørsmål. Dette er da en svakhet ved teksten.

7.9. Tekstuell språkfunksjon – ordnivå.

7.9.1. *Hvilke konjunksjoner binder teksten sammen?*

Her er det få eksplisitte konjunksjoner på temaplassen i setningene. Setning 15 starter med – Men, det gjør også setning 39, men det er de eneste. I setning 15 er konjunksjonsbruken helt på sin plass. Setning 39 blir drøftet senere, men jeg vil her bemerke at språklig sett er det også på sin plass her.

7.9.2. *Hvilke leksikalske kjeder binder teksten sammen?*

I denne teksten er de leksikalske kjedene mye sammenfallende med deltakere: Haren, ulven og ungene.

Andre leksikalske kjeder er skogen og sletta:

den lang snøhvite sletta (1), en stor skog, trærne stod tett i tett (2), midt inni den (3), i skogen (11), sletta (20) den lange fredfulle sletta som blomstret så fint om sommeren i flerfoldige farger? (23), i skogen (27).

Her viser eleven gode takter. Spesielt sletta blir referert til på forskjellige måter, hvilket utvider perspektivene og gir en større dybde til teksten. Eleven bør absolutt stimuleres til å fortsette med dette, det er bra.

Hiet sin kjede:

Hiet (3), hiet (9), hiet sitt (25), Inngangen – der (26), der (27), hjemme (29), Hiet – huleinngangen (37), hiet (45), hiet (47), hjem (48).

Denne kjeden er litt mindre utbrodert, og her kunne eleven gjort noe mer ut av den.

Hareungene sin kjede er:

fem små hareunger, de (9), [de forrige ungene (24)], ungene hennes, de (32), Ungene, (40), De stakkars ungene hennes! (43), dem (44), ungene sine (49), hareungene (50=).

Igjen er kjeden litt lite utbrodert, og eleven kunne fått en bedre historie om den hadde vært større – eller hatt større variasjon.

7.9.3. *Hvordan er deltakerne introdusert?*

Både haren og ulven blir introdusert i bestemt form. Dette føles helt riktig, da historien starter in medias res.

Videre blir to hester også introdusert i bestemt form. Det kan muligens diskuteres hvor heldig det er. Men feil er det ikke, ettersom de kommer som en del av introduksjonen (14) et stort beitemarked for de to hestene. (Det som er feil i denne introduksjonen, er leksikalsk – ei beitemark og et marked. Her har eleven tatt feil av mark og marked.)

7.9.4. *Hvordan er fokus i teksten?*

I hovedsak skifter fokus i teksten mellom ulven og haren. Vi ser dem både utenfra og innenfra i en naturlig variasjon, hvor evalueringssætningene er de innvendige, reflekterende

delene. Siden orienteringssekvensen også er oppbrutt, får vi temporal distansering (tilbakeblikk, retrospeksjon) fra både ulvens og harens side.

I ny komplikasjon er vi nærmere haren enn tidligere. Fokus er rett ved huleinngangen, slik at vi får et glimt innenfor - men befinner oss utenfor, slik at vi også kan se jegerne.

I avslutninga har vi forflyttet oss til sletta igjen, og temporalt til følgende sommer. Den avsluttende evalueringsekvensen er på et mentalt plan.

7.9.5. *Hvilke trekk er med på å skape spenning i teksten?*

Spenningen blir først og fremst skapt ved at fokus skifter mellom haren og ulven. Begge blir sympatisk framstilt, og vi får ta del i tankene deres. Det er ikke uten videre gitt at haren skal være den som vinner – eller overlever denne jakta.

I ny komplikasjon kommer skuddet så brått på oss at det ikke skapes noen spenning rundt det. Det blir et faktum før vi får summet oss, slik at det føles som et antiklimaks framfor å føles som en overraskende slutt.

7.9.6. *Oppsummering tekstuell språkfunksjon, ordnivå: Hva kan eleven jobbe mer med?*

Her er få eksplisitte markerte koblinger på setningsnivå, hvilket er normalt for denne type tekst. De leksikalske kjedene som binder teksten sammen, er plukket ut og studert. Noen av disse er veldig bra utbygd, andre kunne vært bedre. Fokus i teksten er variert mellom det to hoveddeltakerne, og dette er med på å skape spenning. Avstanden varierer også, slik at vi både får oversikt og nærbilder.

Ny komplikasjon har en del svakheter, da det ikke finnes noe frampek framfor den, den kommer høyst uventet.

7.10. Teksttolkning – en oppsummering av analysen

På dette nivået slås de språklige funksjonene sammen, og en vurderer hele teksten:

Denne teksten tilhører narrativ sjanger, undergruppen egentlig fortelling, undergruppe novelle.

I ungdomsskolen defineres novelle vanligvis slik (jfr gjennomgang av skolebøker, s. 11):

En relativt kort historie med ett høydepunkt som har relativt få deltakere og går over et relativt kort tidsrom. Den har gjerne en noe overraskende slutt. Noen bøker nevner også konsentrasjon, frampek og poengtering.

Og innenfor denne definisjonen har denne eleven holdt seg. Det hun har ”forbrutt” seg mot, er manglende frampek – at vi blir advart mot at den valgte slutten kommer. Men siden frampek kun nevnes i to av bøkene, er det ikke sikkert at hun har hørt noe om det. Derimot nevner nesten alle bøkene -en (noe) overraskende slutt. I min tid som lærer på ungdomsskolen førte dette meget ofte til at de flinke elevene tok livet av hoveddeltakeren. Kanskje dette er et poeng som bør tones litt ned? Eller i alle fall kunne en tenke seg at overraskelsen måtte varsles på forhånd, med for eksempel et frampek, en hentydning tidligere i teksten? Derfor kan det nok føles urettferdig for denne eleven, som for så vidt har holdt seg innenfor rammene av det hun har lært, å få kritikk på nettopp dette punktet.

Som nevnt tidligere gjennomgikk vi ”Hunørnen” sammen, og elevene fikk åpne tøylar til å la seg inspirere av denne uten å kopiere handlingen. Det har denne eleven gjort. Hunørnen er delt inn i to episoder. Det er også elevhistorien. Men der hunørnens to episoder er vevde sammen til en historie, henger elevens to episoder ikke like godt sammen. De følger etter hverandre, og den siste er ikke varsla. Så frampek og sammenveving av episoder er noe denne eleven kunne arbeide med.

7.10.1. Tema

Denne novellens motiver er forhåpentligvis klart nok belyst, og det universelle temaet er natur mot kultur. Tekstens forhold til eget tema er med sympatien godt forankra i natur-sida, eller på den svakestes side.

7.10.2. Trinn

Det eleven har gjort meget godt, er blandinga av trinnene i historien. I rekkefølge ser det slik ut:

Komplikasjon ^ Orientering ^ Komplikasjon ^ Evaluering ^ Orientering ^ Komplikasjon ^ Evaluering ^ Komplikasjon ^ Evaluering ^ Komplikasjon ^ Evaluering ^ Komplikasjon ^ Evaluering ^ Komplikasjon ^ Evaluering ^ Midlertidig løsnings ^ Ny Komplikasjon ^ Evaluering ^ Løsning ^ Avslutning ^ Evaluering.

Dette er bra jobba, synes jeg. Her skifter altså perspektivene mellom inder monolog og ytre handling. Dessuten skifter det mellom to deltakere. Dette er bra gjort, og bør premieres. Videre påpeker Rothary (1994: 123) steder at nettopp evalueringsssekvensen er den som skaper kontakt mellom forteller og lesar, og som derfor er veldig viktig for å skape en tekst med lesarappell. Det makter denne eleven fint.

Denne teksten har ingen egentlige løse ender, vi får ikke vite hvordan ulven får det, men det er underordnet. Med haren og ungene hennes vet vi derimot hva som skjer. Så det føles ikke som om noe mangler i den retningen. Det eneste vi ikke får vite, er hvorfor menneskene jakta på haren. Kanskje føler eleven at slikt er innlysende – at ”alle” vet at harer er lov å jakte på til en hver tid, at matauk er viktig i ethvert samfunn, og derfor ikke sier noe mer om det. Men for meg som leser mangler dette.

Et litt negativt siste trekk er den siste evalueringen. Her kunne det kanskje vært uttrykt på en mer diskret måte. Poenget kommer fram, men blir understreket sterkt, muligens for sterkt, etter min mening. Den siste setninga kunne muligens med fordel vært kutta helt ut.

Som en helhetsvurdering av denne teksten vil jeg likevel si at det er en god elevtekst for en 9.klassing. Hun har fremdeles halvannet år på å perfektionere seg før eksamen, og om denne tida brukes rett, vil flere av de svakhetene som her er påpekt kunne rettes opp.

8. Hunørnen og Haren – en komparativ analyse

I dette kapitlet skal jeg sammenligne de to novellene og analysen av disse. Målet er å få fram forskjeller som tidligere ikke er avdekket, eller fokusere de avdekkede forskjellene på en litt annen måte.

8.1. Kontekstnivå

Når jeg nå skal analysere disse novellene komparativt, vet jeg jo at den ene ligger til grunn for den andre. Eleven fikk beskjed om å la seg inspirere av ”Hunørnen” i produksjonen av ”Haren”. Videre er det slik at ”Hunørnen” er en novelle skrevet av en meget anerkjent norsk forfatter med hovedfagseksamen eller tilsvarende og en anseelig litterær produksjon bak seg, mens ”Haren” er skrevet av en 15-årig skoleelev, slik at forholdet mellom disse på en måte kan ses på som en læremester og en lærling, selv om de – i dette tilfellet ikke konkret har truffet hverandre. Dette fører til at sammenligningen her ikke blir likevektig, men av typen: Hvorfor er ”Hunørnen” bedre enn ”Haren”? Hva er det ”Hunørnen” har, som ”Haren” mangler? Hva kan lærlingen lære av læremesteren? Men vi må også se på hvilke styrker lærlingens tekst har, kvaliteter som lærlingen må bygge videre på for å styrke egen skriving.

Videre må vi ha i mente at eleven fikk beskjed om å la seg inspirere, men ikke kopiere. Dette kan til tider også være en tynn linje å balansere på. Et siste, og meget viktig spørsmål er:

Hvordan kan vi som lærere gjøre bruk av dette i undervisningen framover?

Om komparasjon av denne typen sier Gaasland (134: 1999):

Den analysen som er opptatt av vertikale forbindelser mellom enkelttekster, vil først måtte ta stilling til hvilke objekter for komparasjon som skal legges til grunn. Det vil si, skal tekst Y i sin helhet vurderes opp imot sin forgjengertekst X, eller der det bare enkeltelementer i tekst Y (eksempelvis et motiv eller en karakter) som skal vurderes opp imot tilsvarende enkeltelementer i forgjengerteksten? Deretter vil analysen måtte konsentrere seg om hvilke type endringer som har funnet sted i overgangen fra X til Y.

Her skal vi se på både helhet og deler.

8.2. Tekstnivå

8.2.1. Resymé og episodeinndeling

”Hunørnen” har to klart avgrensede episoder som likevel er flettet inn i hverandre, ved at de er skrevet inn i hverandre. ”Haren” har også to avgrensede episoder, men disse er helt påfølgende og har på mange måter lite å gjøre med hverandre. ”Hunørnens” to episoder har klart adskilte temaer – det ene er jakt: Kultur mot natur, det andre er morsinnstinkter: Felles for alle mødre er viljen til å ofre seg for sine barn. ”Harens” to episoder handler begge om jakt, haren blir jakta på i begge, og for den første episoden sin del er det klart at det er sult som driver jakta framover, mens i den andre kan en tenke seg at både matauk og jakttrang er mulige motiver for jakta. Dette blir ikke klart uttrykt i teksten. Det blir heller ikke påpekt at haren eventuelt skulle ha vært et skadedyr, og derfor skulle avlives, slik som det blir påpekt i ”Hunørnen”. I ”Hunørnen” blir mora skutt, og ørnungen slipper fri. Det symboliserer etter min mening at livet går videre, kulturen utrydder ikke naturen, men reduserer omfanget. I ”Haren” derimot er destruksjonen total, om det er intendert (fra jegernes side) eller ikke.

8.2.2. Tekstlige sammenligninger

”Hunørnens” lengde er 59 setninger, ”Harens” er 53. Ergo er tekstene tilsynelatende nesten like lange. Men ”Hunørnens” setninger likevel så mye lengre, at den i maskinskrevet form her i oppgaven er dobbelt så lang som ”Haren”.

8.2.3. Orienteringssekvensene

”Hunørnens” orienteringssekvens er på 11 setninger, mens ”Harens” er på 7. Men de 11 setningene inneholder 260 ord, mens de 7 setningene bare inneholder 105 (dvs et.

gjennomsnitt på 15) Hvis vi forlenget gjennomsnittet opp til 11 setninger, ville vi fått 165 ord i denne sekvensen. Vi ser altså at Jonas Lie får mer inn per setning enn eleven. Når det likevel ikke føles som om ”Hunørnen” har lange og tunge setninger, er det fordi den har mange paratakser, hypotakser og innføyde ledd og setninger og en del korte hovedsetninger. Inntrykket som skapes i denne variasjonen er et lett og ledig språk. Dette på tross av det høye gjennomsnittet i antall ord per setning.

Det er i Orienteringssekvensen at det eventyrlige tilsnittet i ”Hunørnen” bygges opp. Mens ”Harens” orientering forteller litt om omgivelsene og at haren var litt lengre hjemmefra enn vanlig fordi det var lite mat, bygger Lie i ”Hunørnen” opp en vidstrakt fjellverden med vill natur, frihet, kongelighet og ansvar. Geografisk sett dekker ”Hunørnens” orientering enorme avstander, mens ”Harens” kun er ei slette med en bondegård og en skog. Så spesielt her i orienteringssekvensen er det altså at en dyktig forfatter som Lie drar fra ”lærlingen sin”. Her kunne altså eleven ha fokusert mer på å bygge opp en verden i sin novelle, slik at vi klarer fikk et bilde av den

8.2.4. Komplikasjonssekvensene

Styrken i ”Harens” komplikasjonssekvens er at den hele tida er brutt opp av andre sekvenser. Det skaper fokusskifte og dermed spenning. Vi blir kjent med både haren og ulven og får empati med begge. Men språket, om man sammenligner med ”Hunørnen” igjen, blir enkelt og på en måte fattigere. Der forfatteren Lie bruker mange innføyde ledd som forsterker og fokuserer, repeterer eleven. For ”Hunørnen” sin del kan jeg nevne (13) ”og et vilt skurrende skrik gjelød mangfoldig i fjellgryten”. Her blir skriket forsterket og fokusert ved at det får subjektstatus, og lydeffekten blir klarere ved at ekko og fjellgryta forsterker selve skriket. Om vi tenker oss at han hadde skrevet: *Hunørnen skrek i fortvilelse (eller sinne)*, ville det ikke blitt på langt nær så sterkt. På samme måte er det i setning 21, ”der dens gløgge øyne . . . iakttok” framfor at ørna selv *så*. Det er ingen tvil om at alle forstår at det er ørna selv som skriker eller at det er ørnas øyne som ser, men omskrivingen fokuserer på det viktige og forsterker dette trekket. Hvis vi sammenligner disse to framstillingene med komplikasjonssekvensen i ”Haren”, ser vi for eksempel: ”Haren samlet de siste kreftene sine og spurtet inn i skogen (28). Snart var hun hjemme (29). Men så orket hun ikke mer (30). De siste metrene hadde vært for mye for henne (31)”. Her er fokus hele tida på haren – hun – henne, uten at vi egentlig *kjenner* hvor sliten hun er. Vi blir det fortalt, men blir på en måte ikke tatt med.

Generelt sett er språktrekkene i ”Hunørnen” preget av utvidede ledd av forskjellig slag. I ”Haren” har vi et språk som ligger mer opp mot et dagligdags språk. Videre er det slik at eleven kan forsøke å jobbe med realisering av følelser i teksten med det mål at leseren skal ”føle” med deltakerne i teksten, ikke bare få vite hva de føler.

8.2.5. *Evalueringssekvensene*

Evalueringssekvensene i ”Hunørnen” er korte og nærmest oppsummerende. Mens i ”Haren” er de i bruk som spenningsskapende ledd, de er lengre og mer utbroderte. Prosessene for ”Hunørnens” del er overveiende relasjonelle, mens i ”Haren” er det en overvekt av materielle. Men disse materielle prosessene er framtid- eller hypotetiske former, der vi (leserne) får ta del i deltakerens bekymringer eller refleksjoner. Her har eleven brukt evalueringssekvensene på en avansert måte, slik at empati skapes med deltakerne.

8.2.6. *Løsningssekvensene*

”Haren” har en midlertidig løsning og en endelig løsning. Eller så kan man velge å se på det som løsninger på første og andre episode. Slik kan man også velge å se på ”Hunørnen”, altså at den har to episoder, som begge har sine løsninger. I begge novellene er det innholdsmessig en ”lykkelig” utgang på episode en, og en tragisk utgang på episode to, begge hoveddeltakerne dør. Men i ”Hunørnen” lever ungen videre, mens ungene i ”Haren” sulter i hjel. Videre er jegerne i ”Haren” lykkelige, mens dette ikke blir kommentert i ”Hunørnen”. Som flere av de andre sekvensene er også løsningssekvensen i ”Hunørnen” preget av utvidede ledd og utbrodering av hendelsene.

8.2.7. *Avslutningssekvensene*

”Hunørnen” avsluttes med at hunørnen dør, mens ungen flyr sin veg. Her er igjen subjektet blitt ”den mektige hunørn”. Den finitte verbalen ”styrtet” blir utfyllt med to omstendigheter, nemlig ”med vidstrakte vinger” og ”livløs”. Dette blir tidsmessig knyttet sammen med at subjektet ”den befridd ørnunge” fløy bort. Men også her utbroderes det, ørnungen fløy ikke, den ”stilte med kort hastig flukt innover skogtoppene”, slik at vi igjen får en finitt verbal og to omstendigheter.

”Haren” drar avslutningen fram til neste sommer, og kontrasterer hareungenes død med barns uskyldige lek i sola. Her er elevens språk også litt mer utbroderende: Subjektet ”Den solfylte plassen” er utvidet i den ene setninga, mens i neste setning er den finitte verbalen utvidet:

”lekte og moret seg, riktig storkoste seg”. Så kommer igjen en evalueringsssekvens: et retorisk spørsmål med utdypning i neste setning, som er tekstens siste.

Eleven evner her å sette et skarpt fokus på hva som skjer når man jakter: Noen blir drept. Det skaper et savn. Videre kan drepingen også gå ut over flere enn den drepte; i dette tilfellet hareungene. Men livet går videre, og små barn vet ikke om hva ”de voksne” har gjort, derfor kan de hygge seg i uskyldighet. Sammenligningen mellom hareungene og barna som leker (eventuelt harens forrige barnekull) er klar, og motivet forsterker temaet i novellen.

8.2.8. Oppsummering tekstnivå

Disse to tekstene er altså like, men likevel høyst forskjellige. Likeheten ligger i bakenforliggende temaer og motiver. Der Lies tekst har tema ”natur mot kultur” og ”morsinnstinkter er like i alle vesener”, har elevteksten både om ”natur mot kultur” og om morsinnstinkter. Men fokus er skarpere hos Lie. Vi ser klart at ørna skaper problemer for bonden, den stjeler både tamme og ville dyr for å ha til mat. Men vi ser ikke like klart hvorfor haren blir skutt, bortsett fra at menneskets sønn vil jakte, og han og hans far gjør det. For morsinnstinktenes del, kommer morskjærligheten klart fram i elevteksten, men for Lies teksts del, er det komparasjonen (”de to nødstilte morsinnstinkter”) som er klarest framme.

En trinnvis inndeling av teksten, viser at eleven har en helt forskjellig tilnæringsmåte fra Lie. Der Lie har den tradisjonelle inndelingen med orientering^{komplikasjon^evaluering}^løsning^avslutning, har elevteksten {komplikasjon^orientering^evaluering}^{^midlertidig løsning^avslutning^evaluering}. Det vil si at på mange måter er elevteksten nærmere mottakeren enn Lies tekst. Her får mottakeren ta del i tankene og refleksjonene til både haren og ulven, mens i ”Hunørnen” leser en ørnens refleksjoner og tanker i hovedsak gjennom dens gjerninger.

Novellene har omlag like mange setninger – elevteksten er sju setninger kortere enn Lies tekst – men likevel er Lies tekst dobbelt så lang i antall sider. Det kommer av at Lies setninger er i snitt betydelig lengre enn elevteksten.

8.3. Ideasjonell språkfunksjon, grammatisk nivå

8.3.1. Prosesser

De konkrete prosessene har jeg allerede kommentert. Det som skiller ”Haren” fra ”Hunørnen”, er at ”Haren” har færre prosesser per setning enn ”Hunørnen”. Ikke alle setningene i ”Haren” har bare én prosess per deltaker, men gjennomsnittlig har altså ”Hunørnen” flere prosesser per setning.

Prosessanalysen viser oss også et annet fenomen. For ”Haren” sin del er prosessene det de gir inntrykk av å være, men for ”Hunørnen” sin del er det en god del metaforer eller prosesser som ikke er helt det de gir seg ut for å være. Jeg tenker her på både de to byttedyrene, geitekillingen og haren som ble fanget (og spist) (4, 5), hvor beskrivelsen ikke er sett fra disses side, men helt utenfra på et humoristisk vis, og andre eksempler der naturprosesser aktiviseres, så som ”elvene . . . furet(2)”, ”tinder skjøt”(glimt og glød) (1), ”solen begynte å gylle” (26) og ”solen steg” (30).

8.3.2. Deltakere

”Haren” har også færre deltakere enn ”Hunørnen”. I ”Haren” har vi en hare, en ulv, fem små hareunger (betegnet som gruppe), to hester, en far og en sønn (med familie) og noen barn – altså seks deltakere. I ”Hunørnen” er det hunørnen, markmus, geitekillingen, haren, ørnens tidligere avkom, en fordrevet fyrste, rensimle, ørnungen, to jegere, folkene på gården, bondens sønner (muligens samme som to jegere), barna, en gul katt, jegeren, en og annen voksen, den unge sønnkone, diebarnet, et par travle skjærer, altså seksten animate deltakere. Jeg har også tidligere sagt at Lie har utnyttet de språklige ressursens mer i forhold til deltakerne. I den leksikalske kjeden som betegner hunørnen, er det stor variasjon, mens det derimot i harens kjede er få. I tillegg har Lie ved flere anledninger forskjøvet fokus til andre deler av setningen, så som ”ekkoet av dens skrik” (16), dens gløgge øyne” (21), ”et underlig fælt skrik” (24) og ”de to nødstilte morsinnstinkter” (59). Og der tekstens fokus er sett fra menneskenes synspunkt, kalles ørnen både ”en blodig tiendetager” (52) og ”rovfuglen” (57). For haren sin del refereres den enten til ved substantivet ”hare” i en eller annen form, eller ved pronomen (hun, henne, den). Her er det etter mitt syn, rom for forbedring for eleven.

8.3.3. Omstendigheter

”Harens” omstendigheter er bra, passe til bruken i en slik liten novelle. Men likevel er de, sammenlignet med ”Hunørnens”, enkle. Der Lie i ”Hunørnen” for en stor del bruker både

prosesser, deltakere og omstendigheter til å skape eventyrstemning i orienteringssekvensen, med storslagen natur og kongelighet, hopper eleven rett inn i komplikasjonen. Og i tilbakeblikket som orienteringa viser, er omstendighetene dagligdagse. Troverdige, greie og brukbare, men de skaper ikke noen spesiell stemning rundt verken haren eller skogen.

8.3.4. Ytringsstruktur

Igjen er det slik at i "Haren" viser eleven at hun mestrer både hypotaktiske og parataktiske konstruksjoner, innføyde ledd og ellipser. Språket flyter jevnt og greit gjennom hele novellen, og både tidslinjer og kausalkoblinger er i bruk. Men i "Hunørnen" er det igjen mer bruk av dette, som gjør at den får større dybde enn "Haren".

8.3.5. Oppsummering ideasjonell språkfunksjon, grammatisk nivå

For denne delen av komparasjonen er det klart at "Hunørnen" på de fleste områdene er "større" enn "Haren". Alle trekkene vi her har nevnt, er til tider mer utvidede i "Hunørnen" enn i "Haren".

8.4. Mellompersonlig språkfunksjon, grammatisk nivå

Setningsformene i begge novellene er deklorative. "Haren" har ett retorisk spørsmål, men det er alt. Videre forplikter begge tekstene seg til sannheten slik at de forteller en "sann" historie. Her er "sann" brukt som et uttrykk for en historie som kunne vært sann eller sannsynligvis kunne ha skjedd.

8.5. Tekstuell språkfunksjon, grammatisk nivå

tema-remastrukturen i begge tekstene er bygd opp slik at gitt og ny informasjon følger hverandre. Igjen er det slik at i "Hunørnen" er det en del setninger som har utvidede temaer, de er lengre enn de i "Haren".

Den imaginære verdenen er i begge novellene lagt tett opp mot vår egen, slik at vi kan kjenne oss igjen. Begge har naturen som utgangspunkt, "Haren" har skogen, mens "Hunørnen" i hovedsak har fjellverdenen.

8.6. Ideasjonell språkfunksjon, ordnivå

Både eleven og forfatteren viser at de kan språk, der er ingen særskilte feil. Eleven har et ord som er brukt feil i novellen sin. Det er ”beitemarked” (13) som er en feil, beitemark er det riktige. Men dette har liten betydning, og skulle lett kunne rettes opp i framtidige arbeider fra eleven.

Eleven bruker enkle ord for å beskrive virkeligheten, det gjør forfatteren også, men han bruker flere. Spesielt i Orienteringssekvensen, i det jeg har kalt eventyrtrekk, bruker Lie mange ord og dikteriske virkemidler, så som deiktisk begynnelse på hele novella, ”langt, langt borte” som tilhører eventyrformularene og allitterasjon. Eventyrtrekkene veves sammen med kongelighet og vill, norsk fjellnatur som igjen tilknyttes ørna. I tillegg framheves mektige jaktegenskaper og tilknyttes ørna. Dette skaper et bilde av ”en mektig ørn”, en fugl som er vill, mektig, kongelig og smart. Den blir ikke egentlig tillagt menneskelige trekk, men står over menneskene og deres liv. Kontrastene mellom ørnas rike og menneskenes – her representert med en gård øverst i dalen, blir store. Menneskene bor sammen, minst to familier på denne ene gården. Av voksne blir det nevnt bondens to sønner, sønnekonen, barna og diebarnet. Da tenker vi oss jo at det er en bonde, hans kone (mor til sønnene) og muligens en sønnekone til, siden der er flere barn. Alle disse menneskene pluss ville og tamme husdyr bor altså på én gård, mens ørna og hennes avkom har nærmest uendelige fjellriker.

I ”Haren” har vi ei lang, snøhvit slette, en skog med tette trær, og midt inni den har vi hiet. Dette er en helt fin, naturlig måte å presentere ting på, men i sammenligning med ”Hunørnen” blir den kanskje litt enkel. Bildet som tegnes av ørna i dens omgivelser, er skarpere enn det av haren i dens. Det har flere trekk, flere detaljer som viser oss som lesere hvor fantastisk dette dyret er.

Jakt er et stikkord i begge novellene, men i ”Haren” er sult en del av denne. Både haren og ulven er sultne. I ”Hunørnen” er ikke sult et stikkord. Derimot får vi et klarere bilde av hvorfor menneskene jager ørna enn hvorfor de jager haren. Ørna forsyner seg nemlig av bondens buskap, det får vi vite ved uttrykket ”tiendetager”. Derfor vil bonden bli kvitt den. Hvorfor menneskene skyter haren, får vi derimot ikke vite.

Morsinnstinkter og ansvar for eget avkom er stikkord for begge novellene. Men i ”Haren” reflekterer mora over avkommet, hun bekymrer seg for dem. I ”Hunørnen” derimot får vi ikke vite hva ørna tenker, men hvordan hun oppfører seg. Og at ørna bryr seg, kommer klart fram gjennom beskrivelsen av oppførselen. Hva det er hun tenker, blir det opp til hver leser å legge inn. Videre er det et mor/barn-par til i ”Hunørnen”, nemlig sønnekonen og diebarnet. I

beskrivelsen av disse gir forfatteren menneskelige stikkord: ”Den ville, vanvittige angst inngav henne inspirasjonen” (51).

Metaforer er det også flere av i ”Hunørnen” enn i ”Haren”. Og igjen er det spesielt i orienteringskomponenten vi finner dem.

8.6.1. Oppsummering ideasjonell funksjon, ord nivå

Eleven har altså en feil i ordbruken, men ellers ingen problemer. Forfatterens tekst har ingen, hvilket jo er naturlig for en tekst som er publisert og lagt ut til salgs. Men igjen er det slik at forfatterens tekst er større. Den har flere og lengre setninger som beskriver virkeligheten, den har flere deltakere som har stor betydning, den har flere bilder og metaforer, den har flere kontraster. Dette gir Lies tekst en større dybde enn elevens. Likevel er ikke elevens tekst ”flat”. Dybden kommer i refleksjonene deltakerne har i evalueringsskvensene.

8.7. Mellompersonlig språkfunksjon, ordnivå

Verdisystemene som disse to tekstene bygger opp, er både like og forskjellige. I ”Haren” er det jakt, sult og morskjærlighet. I ”Hunørnen” er det også jakt, men sult er ikke i fokus. Morsinnstinkter, til forskjell fra morskjærlighet kommer inn her, og så er det fokusering på vill natur, kongelighet og det å være en mektig, smart jeger. Haren som dyr er altså ikke en jeger, men et byttedyr. Det er den i begge tekstene. I ”Haren” er solidaritetsforholdene mellom mor og barn, og ulvene mellom. I ”Hunørnen” derimot er ørna solidarisk med egne barn, og i dette tilfellet med sønnekonen. Ellers går det ingen solidaritetsforhold mellom mennesker og dyr.

I ”Haren” viser fortelleren oss deltakernes tanker, slik at vi får empati med dem. Men i ”Hunørnen” er det kun ytre ting som beskrives. Likevel får vi et godt innblikk i ørnas tenkemåte gjennom dens gjerninger.

I ”Hunørnen” er vi ikke i tvil om at jegerne stjeler ungen for å prøve å skyte ørna. Den blir til slutt skutt, mens ørnungen overlever. I ”Haren” er det ingen frampek. Helt overraskende blir haren skutt, og i etterkant sulter ungene i hjel.

8.7.1. Oppsummering mellompersonlig språkfunksjon, ordnivå

Disse to novellene er på dette trinnet like på følgende punkter: Jakt og mødres beskyttelse av barn. Ulikhetene ligger i at ørna er en jeger selv, mens haren er et byttedyr i begge novellene. Solidaritetsforholdene går dyrene imellom for det meste, men i ”Hunørnens” blir også solidaritet med sønnekonen etablert. Ellers er menneskene fiender for begge.

Ulikhet er det videre i at ”Haren” har en indre beskrivelse av hoveddeltakerne, mens ”Hunørnen” har en ytre. Dessuten har ”Hunørnen” frampek, mens ”Haren” ikke har det.

8.8. Tekstuell språkfunksjon, ordnivå

For begge tekstene kan en si at de har både implisitte og eksplisitte bindinger. Det er noen flere eksplisitte bindinger i ”Hunørnen” enn ”Haren”, og her er de igjen bruke meget bevisst: I ”Hunørnens” avslutning er konjunksjonen ”Men” i nest siste setning brukt som et vendepunkt for hele teksten. Fram til det øyeblikket, hadde ørna vært den mektigste. I setning 59 blir den skutt. Neste setning har en ”Og . . .mens”- konstruksjon, der ørna dør og ungen lever videre. Det viser at det ikke egentlig er noen vinner eller taper i kampen mellom naturen og kulturen. Ørna er død, men nå kan ungen ta over hennes rike.

I ”Haren” er det ingen konjunksjoner som har en slik framskutt posisjon.

Leksikalske kjeder har jeg kommentert tidligere, men gjentar at eleven ville ha tjent på å utvide sine kjeder med andre betegnelser eller referanser.

Ingen av novellene introduserer hoveddeltakerne i ubestemt form, som jo er det vanligste.

”Haren” starter in medias res, derfor er det naturlig at haren introduseres i bestemt form.

”Hunørnen” introduseres også i bestemt form (om enn av et ”gammeldags” slag, enkel bestemmelse var vanlig før, det er dobbel bestemmelse som er regelen nå). For begge tekstene gjelder at dette er med på å ta oss som lesere rett inn i historien.

Fokus i tekstene er forskjellig: I ”Haren” skifter fokus mellom haren og ulven i begynnelsen, og innen disse ser vi den både utenfra og innenfra. På slutten kommer vi geografisk nærmere, for så helt til slutt å ende på et oversikts- og mentalt plan. I ”Hunørnen” derimot er vi stort sett utenpå. Bare én sekvens har en indre reaksjon, det er setningene 50 – 52, hvor vi ser delvis innenfra og delvis nært sønnekonen. Ellers zoomer spesielt orienteringssekvensen langt utover fjellheimen, liksom med et totalt overblikk, som kan synes å ligne på ørnas. Selv der en er nær, er det langt oppe på et for mennesker nesten uframkommelig sted i høyfjellet. I komplikasjonssekvensen er det skifte i fokus: Høyt oppefra og helt nede ved bakken. Dette er med på å skape spenningen i historien. I løsningssekvensen, er vi på eller nært over gårdsplassen, pluss inni/ved sønnekonen. I avslutningssekvensen, ser vi fra gårdsplassen og bortover eller utover skogtoppene.

8.8.1. Oppsummering tekstuell språkfunksjon, ordnivå

”Haren” og ”Hunørnen” bruker begge fokusskifte som spenningskapende element i novellene, men på noe forskjellig måte. Skiftene kommer klarere fram i ”Haren” enn i

”Hunørnen”. For konjunksjonene sin del, har ”Hunørnen” en adversativ konjunksjon som et vendepunkt for hele historien, men i ”Haren” brukes ikke konjunksjonene til store vendinger.

8.9. Komparasjonsoppsummering – hva kan eleven lære av dette?

Vi har her sett at selv om ”Hunørnen” ikke har så mange flere setninger enn ”Haren” er den likevel mye lengre og mer innholdsrik. På forskjellige nivåer blir språket brukt til utviding av bildene, slik at de tegnes skarpere.

Siden målet her er å svare på spørsmålet om hva lærlingen kunne lære av mesteren, kunne et svar i stikkordsform være utviding. Men stikkordsformer er som oftest ikke nok. For elever i grunnskolen må man være veldig konkrete, slik at en opplæring i utviding av ledd må til. Det en som lærer lettest kan ta tak i er kanskje kjedene. Her kan en se på ørnas kjede contra harens. Eleven vil nok på samme måte som oss, se at harekjeden med hell kunne utvides. På samme måte kan vi se på de andre deltakerne i historiene. Nesten alle deltakerne i ”Hunørnen” får egenskaper tillagt seg enten det er ved aktivitet (geitekillingen, haren), titler (som konger og dronninger), eller kvaliteter (den minste markmus, en nybåren rensimle). Videre, om en legger orienteringssekvensene side ved side vil en kunne vise at Lie i ”Hunørnen” bygger opp en verden og fokuserer på en del verdier på en langt mer detaljert måte enn eleven.

I komplikasjonene er det igjen slik at Lie forsterker og fokuserer der eleven gjentar, Lie viser der eleven sier. Dette fører til at vi i ”Hunørnen” ”ser” der og med det forfatteren vil ha oss til å se eller eventuelt høre, mens i ”Haren” får vi det beskrevet for oss.

Det er evalueringsskvensene i ”Haren” som bryter opp de andre skvensene og skaper spenninga i novella og kontakt med mottakeren. Dette er en styrke ved elevteksten.

Evalueringsskvensene i ”Hunørnen” er minimale. Forfatteren bruker andre virkemidler for å få oss til å se det han vil se, og føle det han vil vi skal føle. De andre virkemidlene er fokuspunktet (stedene vi ”ser” fra) og utvidingen av de forskjellige leddene. Men der forfatteren vil være helt sikker på at vi ikke mister poengene hans, kommer evalueringa inn.

Løsningen i begge novellene er at hoveddeltakerne blir skutt. Men igjen ligger det en forskjell her. Harens avkom dør, mens ørnas overlever muligens. Videre vet vi hvorfor ørna blir skutt, men vi vet ikke hvorfor haren blir det.

Så om vi skulle legge en plan for oppfølging av eleven på bakgrunn av disse analysene, ville den måtte inneholde en utforsking av utviding av ledd. Her tenker jeg både på prosesser, deltakere og omstendigheter. For hver av disse ordgruppene, vil utvidelser kunne skape klarer

bilder. Videre ville fokuspunktene kunne studeres. Spesielt de i ”Hunørnen” der deler av subjektet får fokus ”dens gløgge øyne . . . iakttok” (21) og ”et vilt skurrende skrik gjenglød mangfoldig” (13), men også hvordan fokus beveger seg.

Ideen om frampek ville det være bra å undervise eleven i.

Tema (litterært, underliggende) kan være litt vanskeligere å konkretisere før en har skrevet en tekst, men all tekstanalyse berører dette punktet. Så derfor kan det absolutt være lurt å tenke gjennom dette også: Hva er det jeg egentlig vil fortelle med denne historien, hva er mitt ”budskap til verden” med denne teksten. Realiteten vil kanskje være at en del elever skriver fordi lærerne sier at de skal det, men vi strever med å strekke oss forbi dette punktet. Derfor kan en godt, for eksempel i 8. eller 9. klasse snakke om underliggende temaer og berøre dette i responsrunder.

9. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først drøfte mulige feilkilder. Deretter ser jeg på hvordan en kan tolke L-97s funksjonelle tilnærming til språkundervisninga, da det er minst to syn som står opp mot hverandre her. Deretter skal jeg drøfte om lærebøkene gir rom for en systemisk funksjonell tilnærming, og til slutt vil jeg stille spørsmål om systemisk funksjonell lingvistikk er vegen å gå. En del biting som har kommet fram under oppgaveskrivinga vil også bli behandla her.

9.1. Feilkilder

De mulige feilkildene i denne oppgaven er selvsagt om jeg i min tolking av stoffet har gjort noen feil. I tolkinga av L-97s funksjonelle syn på språket, er det flere enn meg som er enig, og det styrker mine analyseresultater. Videre har Skjelbred (1999:48) også merket seg at L-97 har to slag sjangerinndelinger. Tolkinga av lærebøkene derimot, står jeg inne for selv, og en kan tenke seg at det fins ting jeg har oversett. Videre har jeg oversatt en del begreper fra engelsk (australsk) og plukket ut termer og trekk som ingen andre har ”godkjent” eller undervist i. Så her står mine vurderinger alene. Oppsettinga av spørsmål i tabell har jeg henta fra Svennevig et al. (1995) og Skjelbred (1999), men jeg har gjort en del endringer for å tillempa den mitt materiale og mine synspunkter på presentasjon av systemisk funksjonell lingvistikk i norsk skole. Disse endringene står da altså for egen regning.

Elevteksten som her legges fram, er fra en elev som har brukt ”vanlig” skriveopplæring i skolen. Hun har hatt minimalt med systemisk funksjonell grammatikk å støtte seg på, da jeg var inne i klassen bare to timer, og gav henne respons på ett utkast.

Andre artikler som er lagt fram her, er kommentert av meg, en del av dem er oversatt fra engelsk, og mulighet for feiloversettinger og feiltolkinger er til stede. Ingen har lest artiklene sammen med meg eller kommentert dem overfor meg.

Så hovedkilden for eventuelle feil ligger i min resonnering eller i min tolking av andres tekster.

9.2. Hvordan skal vi tolke L-97s funksjonelle språksyn?

Hertzberg (1998) hevder i artikkelen ”Funksjonell grammatikkundervisning – hva kan det være ?” at ”Grammatikk er et hjelpemiddel til å snakke om språk, og fokus skal ligge på språkets funksjon og ikke på systemet. I L-97 er dette funksjonelle synet på grammatikk svært tydelig.” (10:1998). Hun hevder at det er usikkert om elevene blir fortrolige med språkets byggeklosser ved bare å samtale om tekster, og hevder at utføringskompetanse ikke er det samme som metabevissthet. Så langt er jeg enig med henne. Men så går hun videre med å foreslå at dette funksjonelle aspektet er basert på ei nyttevurdering: En skal drive systematisk grammatikkundervisning på forskjellige trinn i skolen, der det passer pedagogisk sett og man føler det er et behov, la elevene selv foreslå definisjoner og beskrive stilistiske effekter fra tekster de har et forhold til. Det er ikke nødvendigvis slik at de grammatiske kategoriene skal være funksjonelt definerte – det funksjonelle knytter seg til måten det blir undervist på, sier hun.

Matre (1999:276) argumenterer mot dette og sier at det er rimelig at funksjonell grammatikkundervisning er noe annet og mer enn at systemet blir brutt opp av pedagogiske og praktiske grunner, og hevder at det funksjonelle også kan dreie seg om å bruke grammatikk som redskap til å beskrive og forstå språklig variasjon, og ser derigjennom behovet for å utvikle et metaspråk om tekster som elevene kan bruke for å forstå sitt eget språk bedre. Matre foreslår å bruke for eksempel Hallidays funksjonelle grammatikk til dette.

Jeg er enig med Matre, og oppfatter Hertzberg dithen at en fortsetter på samme måte en har gjort før, bare med mer og bedre planlegging og systematikk med hensyn på når de forskjellige grammatiske bolkene kommer inn. Jeg ser det slik at vi trenger muligheten til å kunne variere undervisningsmetodene vi bruker i opplæringen, både i utforskningen av andres skrevne tekster og når vi skal skrive våre egne. Det som kjennetegner en god læresituasjon og

en god lærer, er at metodene for opplæring varieres og tilpasses klassen og de enkelte elevene. Nå vil selvfølgelig ikke et metaspråk være noen garanti for gode, varierte læringsrammer. Men om vi har et, ville det bli lettere å kunne variere. Hvorfor blir teksten bedre eller dårligere når vi formulerer oss på en annen måte? Noe av dette metaspråket ligger selvsagt i den tradisjonelle grammatikken. Vi vet hva de forskjellige orda kalles, vi deler dem inn i klasser og kan abstrahere opp ett nivå. Det vil si at vi kan si at en tekst har et gitt antall substantiv, adjektiv o.a. En del litterære begreper er også vanlige å bruke i skolen. Men dette er altfor lite. Selv dyktige språkbrukere kan oftest ikke redegjøre for hvorfor den ene måten å si eller skrive noe på er bedre enn den andre. Det oppfattes som intuitivt, og en kan ende opp med å ikke klart kunne redegjøre for hvorfor den ene teksten er bedre enn den andre. Berge (1990) formulerte det slik: ”Det fører til en tendens til å evaluere tekstene etter en intuisjon som er overført i institusjonene.” Her ser jeg altså både undervisning og evaluering i sammenheng, da begge deler ville dra nytte av en mer strukturert tilnærming, slik jeg mener systemisk funksjonell lingvistikk kan gi oss.

9.3. Hvilken sjangerinndeling /opplæring legger L-97 opp til?

I presentasjonen av L-97 registrerte jeg at sjangerinndelingen i L-97 ikke var konsekvent. Et sted er det en inndeling der fortelling er hovedsjanger og noveller, romaner, eventyr etc. er undersjangre. Et annet sted var fortellinger og noveller likestilte. Dette viser etter min mening at man ikke har tatt klar stilling til hvordan denne typen sjangre skal inndeles og presenteres. Videre er det ingen sjangerkjennetegn for verken fortellinger eller noveller i L-97. Igjen kan en tenke seg at dette enten kommer av at en ikke har tatt stilling til disse, ikke har klart å bli enige, eller rett og slett lar det være opp til lærebokforfatterne og forlagene. Dette altså med det resultat at kjennetegnene på en novelle blir presentert forskjellig i de forskjellige bøkene. Etter mitt syn bør dette påpekes som en svakhet ved planen. Barn har rett til å få klare og entydige svar når de prøver å lære ting. Noen ganger kan svaret være komplisert, for komplisert til at man helt ærlig kan svare kort og klart. Men likevel må en da kunne svare at ”innenfor ditt pensum /dette årstrinnet /dette skoleslaget er svaret slik: . . .”. Vi ber barna skrive fortellinger og noveller til eksamen i 10.klasse, og da bør vi være enige om hvilke kriterier som skal være med for å godkjenne treff innen sjangren.

9.4. Hva gir lærebøkene rom for?

Lærebøkene er meget forskjellige. Som vi så i presentasjonen var det eneste alle lærebøkene var enige om i definisjonen av noveller, at de skulle ha en overraskende slutt. Og dette er

ikke nødvendigvis sant for alle noveller, det vet vi som leser en del. Videre er det slik at om en novelle slik som ”Haren” avslutter for overraskende, kan jeg som leser føle meg snytt. Det var liksom ingen grunn til plutselig å ta livet av haren når den nettopp var kommet seg hjem til ungene sine og hadde reddet seg fra å bli ulvemat. Det skurrer i mine ører. Lignende tekster produseres i skolen av flinke elever som prøver å holde seg innenfor de kravene som lærebøkene opplister. Det var bare to av bøkene som hadde med at frampek om slutten var et viktig trekk ved novellene.

Ellers bør en samkjøring være på sin plass her. At novelledefinisjonen for grunnskolens elever spriker slik som her vist, er i beste fall lite pedagogisk.

I metodedelen av min gjennomgang viste det seg at bare ei av bøkene hadde nokså konsekvent grammatikkundervisning samtidig med den kreative skrivinga. Denne boka kunne en tenke seg var laget slik som L-97 legger opp til (L-97:1).

9.4.1. Ville det styrket eller svekket skriveundervisninga å ha et felles metaspråk?

Grammatikkdelene og betegnelsen i bøkene var i hovedsak like, og i trinninndeling av fortellinger og noveller var de skjønt enige om at en tredeling (begynnelse, midtdel, slutt) var riktig. Denne tredelingen nevnes i L-97, om enn ikke i sammenheng med noveller eller fortellinger. Men likevel viste det seg at bøkene brukte forskjellige betegnelser. Ei bok innførte begrepet ”pro-ord” for pronomen og synonymmer. Ei bok brukte ordet ”pangstart” for in medias res-åpning, og ei bok blandet sammen metaforer og simili, kalte alt for bilder under overskriften språklige virkemidler.

En av ideene om enhetsskolen er jo at elevene skal lære det samme, hvorhen i landet de bor. Og her vises en del forskjeller. En kan tenke seg at elever flytter fra et sted med ei lærebok til et annet med ei anna lærebok i løpet av perioden. Videre vil overgangen til videregående skole kunne bli vanskeliggjort for elevene. Da ville det uten tvil ha vært en fordel at bøkene samla seg om en novelledefinisjon, og at de hadde ett metaspråk for det de gjorde.

9.4.2. Bør det metaspråket være det som her er presentert?

Jeg synes det. Jeg har lett gjennom metoder og tilnærminger i flere år, og dette er det jeg har funnet som ser ut til å være best gjennomtenkt og brukbart. Andre retninger tar enten bare for seg deler av pensum i skolen (fortellingsgrammatikk), eller har en tilnærming som jeg mener ikke er riktig ut fra kunnskapen om hvordan barn lærer (problembasert opplæring). Men systemisk funksjonell lingvistikk har et stort begrepsapparat. Det innebærer en ny måte å tenke på, som igjen innebærer et intenst arbeid med et nytt felt. Og selv om jeg her i denne

oppgaven bare har presentert en liten del av det, er det fremdeles stort. Likevel mener jeg at det gir mer enn det krever, for det vil kunne gi oss en styrket kunnskap om elevene og deres språknivå, det vil gi oss muligheten til differensiering og til å hjelpe elevene med det de sliter med for å bli gode skrivere.

9.5. Er dette for vanskelig for lærerne og eventuelt elevene?

Å komme inn med nye ting i dagens skole, er kanskje ikke så lett. Mange lærere har mye å gjøre, og de sosiale forpliktelsene lærerne har overfor skolebarna ser ut til å øke. Men samtidig er det slik at de alle fleste lærerne gjerne vil gjøre en best mulig jobb, og ofte sliter både noen lærere og noen elever med deler av skriveopplæringa. Det er mellom anna fordi de ikke har eller har hatt tilgang på et godt utvikla metaspråk der tekstdelene kan analyseres og vurderes. Hvor tidkrevende det er å lære seg de termene jeg her har plukka ut, er det litt vanskelig for meg å si noe om, men i ”Working with functional grammar” (1997) av Martin, Matthiessen & Painter, hevdes det at en grundig introduksjon til hele begrepsapparatet og bruken i analyser på universitetsnivå, tar mellom 26 og 39 undervisningstimer pluss en del veiledning (tutorial support). Siden det jeg har foreslått er mye mindre, vil tilsvarende reduksjon i timetall for å tilegne seg dette stoffet være logisk. En del av dette ligger allerede i pensum både her på universitetet i Tromsø og ved Høgskolen i Tromsøs lærerutdanning. Her tenker jeg på Labovs og Waletzky's (1967) inndeling av narrative tekster. Det er altså Rotery et al.'s (1986, 1994, 1997) videreinndeling av narrativ sjanger, pluss det av begrepsapparatet innen systemisk funksjonell lingvistikk jeg har funnet nødvendig for å kunne nyttegjøre seg metaspråket i undervisningssammenheng.

Så for nytudannede lærerne vil det etter min mening ikke være for vanskelig, ei heller særlig arbeidskrevende. For de lærerne som har arbeidet en tid i skolen, er det nok mer arbeid å tilegne seg dette. Men hvert skoleår er det to til tre avtalefestede kursdager på skolene. I tillegg er det skoler og kommuner som har mer ressurser enn dette. Om en tenker seg at disse brukes til videreopplæring av språklærere (eller bare norsklærere), vil nok tre dager ett år og to dager neste år gi anledning til å gå gjennom dette med lærerne. Videre viser erfaring, både egen og fra lærerorganisasjonene, at behovet for videreutdanning innen alle fag og på alle trinn i skolen er nødvendig og ønskelig.

9.5.1. Skaper dette mer arbeide for lærerne?

I begynnelsen – ja. Det er klart at det å sette seg inn i denne måten å tenke på vil kreve litt ekstra arbeide. Men jeg tror ikke det er nødvendig å gå inn i alle tekstene til hver enkelt elev

like nøye. Jeg kan for eksempel tenke meg at en tar en nøye gjennomgang på høsten, slik at en ser hvilket nivå de forskjellige elevene er på, og deretter tar en tilsvarende nøye gjennomgang av de tekstene som produseres på slutten av året. Den første gjennomgangen vil da gi oss tilgang til elevens nivå og hva hun/ han trenger å øve på, og den siste vil gi oss et resultat av framgangen til denne eleven.

Det er klart at dette krever planlegging og systematisering av undervisninga, men i dag brukes en god del tid til planlegging, slik at her er det snakk om å omdisponere en del av denne. Og når en får innarbeidet dette systemet, vil man etter min mening få en lettere og mer systematisk hverdag med hensyn på undervisninga, og kan legge denne opp slik at den tilpasses den enkelte klasse og den enkelte elev bedre.

9.5.2. Skaper dette mer arbeide for elevene?

Her er igjen svaret både ja og nei, etter min mening. Det er uten tvil flere begreper å sette seg inn i. Men det er kanskje like lett eller vanskelig som selv å definere og sette navn på tekstdeler som det er å få oppgitt dette fra læreren. Ifølge L-97 skal vi bruke mye tid til lese og diskutere tekster, skrive og diskutere tekster, både egne og andres. Det legger lærebøkene også opp til. Og da vil jo et metaspråk, så som for eksempel det som er i systemisk funksjonell lingvistikk, lette prosessen etterat en har lært seg språket.

9.5.3. Systemisk funksjonell lingvistikk i skolen i Australia

Hallidays grammatikk ble først utvikla som en måte å tolke tekster på. Siden kom det andre steget – nemlig hvordan lære barn å lage tekster. Dette ble utvikla i nært samarbeid med lærere. Det var en reaksjon på den prosessorienterte skrivepedagogikken, som hadde tatt helt av i Australia og utvikla seg til å ta over all undervisning fullstendig. Lærerne ble henvist til en tjener-konsulent-rolle, lærebøkene ble skifta ut med stensiler av forskjellig slag, og elevene skulle ikke lenger undervises, men lære ved å gjøre eller oppleve ting. Resultatene lot vente på seg, og motstanden mot disse metodene vokste. Noen ville tilbake til den skolen som engang var, med detaljerte læreplaner og testing, mens andre mente at det måtte være mulig å få til en mellomting, der prosessen ble ansett som viktig, samtidig med at lærerne underviste i fagene sine. Og her var det at den sjangerbaserte lese- og skriveopplæringa (genre literacy) vokste fram. Den er tufta på Hallidayskolens systemisk funksjonelle lingvistikk, og har som utgangspunkt at læreren skal være eksperten som veileder og driver fram undervisninga i

klassen. Videre er det altså den forskjellen i tilnærming som kommer av synet på barns læring av språk, nemlig at det blir lært i interaksjon med andre, voksne som kan mer om språk enn barn, underviser barna i det de skal lære på skolen. Dette er en viktig forskjell fra hvordan en som mener at språket ligger latent inni oss ville gjort det. Videre har disse lingvistene gjennomgått og belyst store deler av skolens curriculum – altså undervisningsområder med blikk for bruk av morsmål i forskjellige situasjoner, og hvilke krav som stilles til elevene. For dette har de utviklet en oversikt, en slags tommelfingerregel om hvordan en går fram når en belyser nye sjangre med barna (se modell kapittel 4). Men det er viktig å huske på at all tilnærming må tilpasses de fysiske og mentale forholdene en har i en klasse. Det som denne modellen eller tommelfingerregelen viser, er at lik tid brukes til forberedelser (deconstruction), å skrive en tekst sammen, ei gruppe eller en hel klasse (joint construction), og individuell skriving. Tidsaspektet skiller seg muligens ut fra det som vanligvis skjer i skolen i Norge – at elevene bruker mye tid til å lese fra en sjanger og å skrive sammen. Samtidig ser jeg ikke at dette står i motstrid til L-97s intensjoner om at elevene skal lese, diskutere og skrive. Det som kommer ekstra, er fasen med at en skriver en tekst sammen, som er en lærerstyrt aktivitet, men som likevel aktiviserer elevene.

9.6. En funksjonell tilnærming

En funksjonell tilnærming til undervisning er forskjellig fra tradisjonell undervisning. Det lingvistiske kriteriet en forholder seg til i elevens skriving, tar en forbi det formelle aspektet av overflatekonvensjoner og begrep som korrekthet i språkbruk. Selv om man anerkjenner at de formelle aspektene av tegnsetting, avsnittsinndeling og rettskriving har en plass i presentasjonen av en tekst, hevder man at det å rydde opp overflatetrekk i tekstene ikke hjelper en skriver til å restrukturere sin skriving slik at den blir meningsfull og passende til formålet og konteksten. Det systemisk funksjonell lingvistikk tilbyr lærerne, er en systematisk måte å relatere meningsforhold til språket, uttrykksformen.

Dette betyr at om en betrakter konteksten som bakgrunnen til teksten, er det to aspekt ved omgivelsene som er spesielt relevante for tolking og produksjon av tekster: Det er *sjanger* – som er et aspekt ved kulturkonteksten, og *register* – som er meninger som vanligvis er assosiert med situasjonskonteksten, og som består av *felt*, *relasjon* og *mediering* av tekstene. Teksttyper eller sjangre er formet etter formålet til brukerne. Repetisjonen og forutsigbarheten av de fleste sosiale sammenhenger tjener til å stabilisere og t.o.m. standardisere tekstene folk bruker når de omgås hverandre og bearbeider sine erfaringer.

Disse sosialt konstruerte teksttypene åpenbarer i sin samlede struktur og språkvalg formålene til brukerne.

De skriftlige sjangrene som er relevant for skolen, trenger også å bli lært – og undervist i. En naturfagsrapport innehar for eksempel disse trinnene {generell klassifikasjon^beskrivelse av distinktive trekk}, mens en enkel narrativ (eller fortelling) inneholder orientering^{komplikasjon^evaluering}^løsning^(reorientering eller avslutning).

Alle skolens sjangre har man gjennomgått og delt opp på denne måten for å hjelpe elevene å ”knekke koden” for å tilegne seg kravene til hvordan slike tekster settes opp.

9.6.1. Bakenforliggende resonnering.

9.6.1.1. SJANGRE: DEL AV SKJULT LÆREPLAN.

Barna kommer til skolen med sine erfaringer og sitt språk. De erfaringene barna har når de starter på skolen, er begrensede. Om vi deler disse inn i felt, mediering og relasjon, kan det kanskje se ut som følgende:

- Felt: Personlig erfaring med familie og venner i barnehage og hjemme; fjernsyn og video; enda ikke medlem av særlig mange organisasjoner (speider, idrett o. a.).
- Mediering: Uformell konversasjon; språk i bevegelse – vanligvis kontekstavhengig språk som er bundet til situasjonen det er talt i, og som forutsetter en stor del delte kunnskaper om situasjonen mellom taleren og mottakeren.
- Relasjon: Stort sett solidaritet; makt er til tider anvendt mot barnet, men hun/han selv er ikke i en posisjon til å utøve makt eller manipulere noe særlig enda (bortsett fra over yngre søsken); uformelt språk som handler om en selv og hva en tenker og føler.

Det som framgår av dette, er at barna må lære en stor grad av distansering for å kunne uttrykke seg skriftlig – enhver idé om at skriftlig språk er det samme som å uttrykke seg muntlig, kan tilbakevises av enhver som har tatt opp samtaler på bånd, for senere å skrive dem ut. Det barna trenger å lære er:

- Felt: Erfaringsutvidelse – barna må lære om en rekke nye institusjoner for å ha noe å skrive om.
- Mediering: Monolog; språk som refleksjon – barna må lære en kontekstuavhengig stil.
- Relasjon: Formell og upersonlig – verken makt eller solidaritet kan uttrykkes; barn må lære å unngå selvhevdelse.

Altså er distansering en av de store forskjellene mellom skrevet og talt språk. I en tekst som produseres på skolen, kan en ikke gå ut fra at mottakeren vet hva en snakker om. Erfaringene

må representeres på en annen måte enn det barna tidligere har vært vant til i samtaler og lek. Vi bruker grafiske midler til dette, og til denne prosessen bruker vi et skrive- og stavesystem, og vi forandrer de grammatiske valgene fra muntlige til skriftlige konvensjoner. Mange barneskolelærere er flinke til å bruke barnas egne erfaringer til skriveoppgaver, og bygger videre på erfaringene om de nære tingene i barnas liv. Men likevel er det ikke alltid barna får den responsen de fortjener eller trenger. Det kan være at barna blir bedt om å skrive om noe uten at sjangren er spesifisert eller lært, og så vil de som ikke skriver i den sjangren som er ønskelig, men ikke uttalt få negativ eller lite respons.

I en rapport fra et skriveprosjekt ved Universitetet i Sydney, Australia hevder Martin & Rothery (1981) at barns utvikling av felt, mediering og relasjon går i stadier som ser slik ut:

Felt:

Personlig erfaring av hendelser og ting	Personlig erfaring av hendelser	Fantasi on hendelser; til tider involvering av personlige erfaringer	Fantasi/tolking av hendelser
	Vikarierende erfaring av ting	Tolking av institusjoner	Tolking av fantasi/ Tolking av andres tekst.

Dette forklarer de slik:

In broad outlines, the child moves along the narrative strand from personal experience of things and events (Observation/comment) to personal experience of events that are sequenced in time with respect to some institution (Recount) to the imagination of events (Narrative) and finally to the imagination and interpretation of events (Thematic narrative). Along the expository stand the child moves from Observation/comment to the vicarious experience of things and facts (Report) to the interpretation of institutions (Exposition) and finally to someone else's imagination an interpretation (Literary criticism). (Martin & Rothery 1981:18)

Mediering:

Fortolkning/ kommentar	Rekonstruksjon	Konstruksjon (+ dialog)	Konstruksjon (+ dialog og indre tankestrøm)
	Rekonstruksjon	Konstruksjon og rekonstruksjon	Konstruksjon og rekonstruksjon av konstruksjon

I oversettelse er kommentarene deres omtrent slik: Langs den narrative utviklingslinja (den øverste linja i figuren, utvikling av barns læring av narrative strukturer) beveger barnet seg fra en slags kommentar (fortolkning, så som observasjoner, kommentarer) til rekonstruksjon (refererende fortelling) og til konstruksjonen av erfaring (narrativer). Den sistnevnte sjangren, narrativ kan sannsynligvis inneholde dialog og til og med indre tankestrøm på de senere stadiene.

Langs den utgreiende/forklarende utviklingslinja (den nederste delen av overstående figur) beveger barnet seg fra rekonstruksjon av erfaring (rapport) til konstruksjon og rekonstruksjon av erfaring (utgreiing) og til sist kommer det til tolking og rekonstruksjon av tolkingen av en annen persons konstruksjon av erfaring (litterær analyse, kritikk).

Relasjon:

Solidaritet	Upersonlig (holdning verdsatt)	Upersonlig (makt og solidaritet i dialog)	Upersonlig (makt og solidaritet er innføyd)
	Upersonlig	Upersonlig (med upersonlig evaluering)	Upersonlig (men med upersonlig og personlig evaluering)

Langs den narrative utviklingslinja beveger barnet seg fra solidaritetspråket i observasjon/kommentar til den stort sett upersonlige gjenfortellingen (som dog tåler noen holdningsuttrykk) til den upersonlige fortellingen, som både kan inneholde makt og solidaritet i dialog. Langs utgreiingslinja, beveger barnet seg gjennom den upersonlige skrivingen av rapport til utgreiing hvor personlig evaluering er forventet og videre til litterær kritikk/analyse hvor noe personlig uttrykk av holdning kan integreres.

In summary, as far as field is concerned, the child has to learn to write about a number of new institutions and eventually interpret them. With mode, the child learns to produce context independent texts. With

personal tenor the child learns to embed and impersonalise the expression of attitude and opinion. Finally, returning to the question of schematic structure to complete our characterisation of development of register, underlying all these developments is the child's mastery of the distinctive beginning^middle^end structure of each genre. (Martin/ Rothery 1981:19).

Grunnen til å fokusere på sjanger fra et tidlig tidspunkt er altså at det er det barna er modne for å lære, og det er det de trenger i tillegg til den konkrete rettskrivinga. Videre er det viktig at lærerne bevisstgjøres eller bevisstgjør seg selv med hensyn til hva det er de vil at barna skal skrive, og i hvilken sjanger.

9.6.2. Den første viktige forskjellen

Essensen i forskjellen mellom en problembasert tilnærming og en sosialsemiotisk er at i en skrivekonferanse eller en respons fra den sosialsemiotisk inspirerte læreren vil ikke læreren betrakte utkastet til tekst som elevens eneansvar.

Sosialsemiotikerne framholder at språk, både muntlig og skriftlig, læres i interaksjon med andre, det kommer ikke innenfra, og ligger ikke latent i mennesket på den måten at det lærerens oppgave er å lokke det fram ved å legge opp tiltrekkende skrivesituasjoner.

Lærerens oppgave er å hjelpe til med å gi barna et rammeverk som de kan bygge historiene sine på. Dette rammeverket må ligge åpent oppe i dagen, slik at både lærer og elev er klare over hvilke resultat som forventes.

Undervisningen legges altså opp ved at en studerer eller leser sammen en eller flere typetekster, som læreren deretter deler opp i trinn, og en snakker om hvilke trinn som må være med for at det skal bli en god tekst. Deretter lager man sammen, enten på tavla eller på overhead, en typetekst – læreren skriver, mens elevene foreslår og man blir enige om hvilken veg teksten skal utvikle seg. Dette er det som kalles sammenkonstruksjon (joint construction). Når elevene så går i gang med egen skriving, enten dette nå er i grupper eller alene, går læreren konkret inn i tekstenene sammen med eleven, og ser på hva som eventuelt mangler. Selvsagt er det barna som må komme med endringsforslagene, og det er de som skriver historiene sine, men om Orienteringa for eksempel er mangelfull, vil man i en systemisk tilnærming prøve å spørre eleven om hvem hovedpersonene er, og hvordan de ser ut, eller hvor de kommer fra.

I en problembasert tilnærming, skal en derimot se teksten som elevens egen, og kun stille spørsmål av typen: – Hvordan går det med skrivinga? –Hva er dette stykket om? Og –

Hvordan kan jeg hjelpe deg? Denne typen respons gir nemlig ikke eleven noen hjelp til å se hvor og hvordan teksten kan bli bedre, viser ikke eleven hvor i sjanger-rammene det er at det mangler noe.

I ”Respons til lærerens respons” vurderer Hertzberg (1999) en lærers respons i artikkelen.

Og de kommentarene som kommer fram der, er slike som:

- Er det mulig å gjøre noe med innledningen?
- Les høyt disse to setningene. Hva vil du med dem?
- Et godt argument, kan du bygge videre på det?
- Les setningen høyt. Er den ikke litt lang? Er det god nok sammenheng?
- Hva er ”vanlige”?
- Hvem er ”de” og hvorfor ”gidder”?

Rettnok er det ikke narrativer de gir respons på, men leserinnlegg. Disse faller på en måte utenfor min oppgave, men poenget er at om en har et metaspråk om den ene typen tekster, er det ikke vanskelig å ha det for andre sjangre. Dessuten må vi altså ha en ideologi som sier at vi kan gå aktivt inn og hjelpe elevene med å forbedre tekstene, slik at de blir nærmere det skolen og læreren verdsetter.

Per i dag er det slik at vi (lærerne) ser eller hører at noe ikke helt stemmer, men har egentlig ikke et godt utviklet vokabular for å si hva det er som er galt, for så å la elevene få muligheter til å reformulere tekstene sine.

9.6.3. Den andre viktige forskjellen: Å knekke ”sjangerkoden”

Skolen har som ansvar å forberede elevene til det samfunnet de skal ut i etterat skoletida er over. Dette står i L-97 (2), på samme måte som det stod i M-87. For at dette skal kunne skje, må også en del av fokuset i opplæringa ligge på hvilke sjangre elevene møter i skolen og i samfunnet ellers. Siden språkopplæringa er norsklærernes ansvar, er det viktig at man er klar over dette, og er i stand til å hjelpe elevene til å forstå og å gjenskape de sjangrene som finnes, både i og utenfor skolen. I norsk skole har man de senere år hatt en del fokus på sjangre, men helst de innenfor norskfaget. En sosialsemiotiker ser på sjangre innen alle fag. Man ser det slik at det enkelte fag har sin måte å produsere tekster, sine egne tekstnormer, det være seg oppskrifter i heimkunnskap, naturfagsforsøk eller bevisføring i matematikk. Og at barna selv eventuelt skal lete seg fram til disse, er en vanskeliggjøring av prosessen. Derfor er det viktig at lærerne bevisstgjøres innen sjangrene, og deretter legger opp undervisninga slik at barna kan hjelpes til å ”knekke sjangerkodene” om de forskjellige fagene. Her i min oppgave er det

undersjangre av sjangren fortellinger som er behandla. En bevisstgjøring innenfor norskfaget er altså også på sin plass etter min mening.

Det er ett av målene for systemisk funksjonell lingvistikk å avdekke sjangre og skulte agendaer i skolen. Som eksempel på dette er at i undersøkelser i australske skoler, er det avdekket at narrativer oftest blir høyt vurdert av sensorer (Macken & Rothary 1991:5) . Dette er meget interessant, og bør kanskje føre til lignende undersøkelser i eget land, egne skolerresultater eller egne klasseresultater. Andre undersøkelser viste frustrasjoner fra elevene, ettersom de ble satt til å skrive, de skrev, men de skrev ikke det rette. Sjangren ble feil, passet ikke til innholdet eller var på andre måter ikke det som var ønskelig fra lærerens side. Men dette ønsket, eller oppgaven innenfor oppgaven, var altså ikke tydelig nok presisert.

9.6.4. Enhetsskolen i Norge

Vi skal søke å utdanne barn til likhet og likeverdighet. Her ligger rammene for det paradigmet vi søker å undervise etter, ”enhetsskolen” kaller L-97 det. I dette paradigmet er altså likstilling et viktig moment. Likestilling mellom mennesker av ulikt kjønn, ulik bakgrunn, ulik sosial stilling og ulike evner, slik at alle kan utnytte sine kroppslige og intellektuelle ressurser på best mulig måte. Det er altså dette vi må ha i minne når vi går inn i et klasserom for å utføre jobben vår som lærere. Alle de barna som kommer inn, skal ha et best og likest mulig tilbud om og for læring så lenge de er under grunnskolens tak. For at dette i praksis skal kunne nås, må vi som lærere ha oversikt over både pensum og metoder for undervisning. Det er et stort og viktig krav som stilles til alle lærere.

9.6.5. Det dette krever av lærerne

Av lærerne krever dette selvsagt at de har en oversikt over krav som stilles til de forskjellige sjangrene, og hva slags tekster det er en vil lære elevene å skrive. Det som fra en sosialsemiotikers side (og sikkert mange andre pedagogers/pedagogiske retningers side) er ansett som uhyre negativt, er det å sette barna i skriving uten å klargjøre hva det er man krever, om det er bare for å få ro i klassen eller fordi det skal skrives i skolen. En må gjøre seg kjent med de forskjellige sjangrene og hva slags lingvistiske trekk de kjennetegnes ved. Deretter må alle skriveoppgaver gis med informasjon om sjanger (eventuelt muligheter for valg innen sjangre) og mottaker.

Dernest trenger man å se på hva det er elevene leser. Modellene eleven bruker for skriving, er ofte lærebøkene som brukes i skolen, og om disse er dårlig skrevet, blir de også dårlige

modeller for elevenes arbeide. Dette er ikke såvidt jeg kan se et stort problem for de bøkene jeg har studert. Men der klippes og limes og kopieres opp mye på mange skoler, og disse tekstsamlingene er det ingen som har kontroll over.

Så må en bruke sine kunnskaper om tekststrukturer for å gi konkrete og positive vurderinger av elevenes arbeider ofte og der det er mulig. Om vi ser på tekstene ut fra en målestokk om hvorvidt eleven nærmer seg den voksne modellen av denne sjangren, kan kommentarene være positive og konstruktive og hjelpe elevene framover i skrivinga. Selvsagt må vi hele tida være klare over hvilket klassetrinn vi er på, og hvilket nivå innen klassen eleven er på.

9.6.6. Trekk ved barn- og ungdomsspråk

For at en skal kunne se utviklingstrekkene i barns språk, og muligens kunne vurdere når en eventuelt skal sette inn krefter på å lære barn systemisk funksjonell grammatikk i norsk skole, vil jeg referere en del trekk fra en artikkel av Christies (1998): "Learning the literacies of primary and secondary schooling". Her påviser hun at barn fram til ungdomsskolealder og ofte enda lenger bruker enkle, muntlige konstruksjoner i sine skriftlige arbeider. Dette konkretiseres ved barneskoletekster, som viser at barna gjerne skaper sine tekster ved å lage en serie setninger som hver behandler en hendelse. Så blir hver hendelse lenket sammen med lite varierte konjunksjoner (og – og så).

The tendency to build experience in this way represents a congruent way to build meaning. That is to say, one clause is used for one event, where the event is realised essentially in a process with accompanying participants and sometimes accompanying circumstances. (Christie 1998:62)

Slik er det med norske barn også (Skjelbred 1999:56). Hver hendelse får sin egen lingvistiske enhet, som lenkes sammen temporalt konjunktivt med resten av teksten. For å komme videre fra dette trinnet trenger en både utvikling og opplæring. Noen barn kommer videre på egen hånd, gjerne de med en viss intellektuell bakgrunn.

9.6.6.1. UTVIKLING AV NOMINALGRUPPER

Andre barn kommer ikke videre til neste trinn, som kan være utvikling og kontroll over større nominalgrupper. Dette trinnet antydes fra Christie å være mulig å få til fra 11-årsalderen, altså i vår 5.– 6. klasse (skjønt de fleste barn i Australia begynner på skolen når de er fem år). Men det er et trinn som stadig kan utvikles til det bedre. Det er her mulighetene til å pakke mer informasjon inn i ei setning utvikles. Her kan det selvfølgelig innvendes at dette ikke

nødvendigvis er ønskelig, sett med norske øyne. Uttrykk som ”substantivsjuke” illustrerer at en her i Norge ikke nødvendigvis ser tettpakking informasjon i setninger som en fordel.

9.6.6.2. UTVIKLING AV OMSTENDIGHETER

Christie viser fram at i tekstene skrevet av de yngre barna du oftest har en enkel nominalgruppe, en prosess og en omstendighet, mens hos noen av de eldre barna får du større nominalgrupper og flere omstendigheter per prosess. Disse omstendighetenes kollektive effekt er å bygge opp en stor del erfaringsbasert mening. Sammen er nominalgruppene og omstendighetene to viktige ressurser for å bygge erfaring og informasjon, og alltid utnyttet til fulle av suksessfulle forfattere. Om elevene ikke får med seg denne læringa, og isteden produserer språk som ligner språket til yngre barn, blir dette evaluert negativt, ofte kalt muntlig språkbruk.

9.6.6.3. UTVIKLING AV PROSESSER

Effektiv bruk av prosesser må også læres. En må reflektere over hvilke prosesser det er som skaper spenning i en historie, og hvilke det er som roer ned tempoet. For eksempel relasjonelle prosesser som oftest brukes til beskrivelse, dominerer oftest ikke den spennende delen av en narrativ. Det er de materielle aksjonsprosesser som dominerer komplikasjonskomponenten, mens de relasjonelle prosessene ofte er i flertall i orienteringskomponenten.

9.6.6.4. UTVIKLING AV GRAMMATISKE METAFORER

Tendensen i en stor del av det skrevne voksenspråket er derimot å fortette språket slik at inkongruente realiseringer (manglende sammenheng mellom semantikk og grammatisk realisering) av meninger forekommer, og det er det Halliday kaller grammatisk metafor.

Christie forklarer den grammatiske metaforen slik:

Grammatical metaphor, as already suggested, is so called because the usual grammatical expression of the idea or experience is rearranged to express it, drawing on the grammatical resources in different ways. It is control of grammatical metaphor that is in particular important as students move into secondary education, and into the need increasingly to construct un-commonsense knowledge of many kinds. Successful emergence of grammatical metaphor and hence control of 'true written language' is a feature of late childhood and adolescence.(Christie 1998:64)

En annen forklaring på begrepet grammatisk metafor er at det er ikke alltid en får ”kartet til å stemme med terrenget”. Det er slik at for eksempel setningsstrukturen i utsagnssetninger er ”skreddersydd” for språkhandlingen *opplysning*, videre er spørresetninger laget for spørsmålsstruktur og imperativer laget for oppfordringer. Men i realiteten er dette noe som

hyppig brytes i flere sorter tekster, en kan for eksempel tenke på retoriske spørsmål, som ikke oppfattes som spørsmål i det hele tatt, og en høflig forespørsel, som i realiteten kan være en kommando (Vil du rydde rommet ditt? Kan du være så snill å lukke vinduet?). En slik manglende korrespondanse mellom semantikk og grammatisk struktur kalles *grammatisk metafor*. Bruken av slike grammatiske metaforer tilhører voksenspråket; det tar tid å lære slikt for barn.

Den nominale tettheten i en grammatisk metafor er større enn i muntlig (eller kongruent) språk, (man bruker flere nomialer per finitt verb). Der hvor en for eksempel bruker ei setning med grammatisk metafor, ville en kanskje brukt om lag fire setninger i kongruent språkbruk. Dette er viktig, både for elevene og for lærerne, som evaluerer og retter de skriftlige arbeidene. Det er kontrollen over tettheten i informasjonen vi snakker om, og det er kontroll over språkets ressurser, og hvordan elevene kan lære å utnytte disse bedre i skolen.

9.6.6.5. AGENSSKJULING

En annen effekt som det inkongruente språket (språk med grammatiske metaforer) gir, er adgang til agensskjuling. Agensskjuling er viktig både å konstruere og avsløre. Det er en tendens i mange voksne tekster at en fjerner den humane agenten, og dermed ansvaret, for eksempel: ”Ødeleggelsene av regnskogene i mange deler av verden har forårsaket nedgang i dyre- og plantegrupper som er essensielle for vår utvikling.” Nominalgruppen ”Ødeleggelsene av regnskogen i mange deler av verden” tilslører at det er mennesker som ødelegger skogene. Det er viktig å kunne konstruere agensskjuling om en vil ha fokus på ett bestemt punkt og ikke divergere fra dette. Videre er det viktig å kunne avsløre slik at en for eksempel ikke lar media eller andre endre fokus fra menneskenes rasing av regnskogene eller klimaet i Arktis for å presentere det som en slags naturlig prosess eller naturkatastrofe.

9.6.6.6. TEKSTANALYSE

Et siste utviklingstrinn som en nærmer seg i grunnskolen, er distanseringa en trenger for å analysere andres narrative tekster. For å kunne analysere på en vellykket måte, må skriveren distansere seg fra den skrevne teksten for å lage en analyse og en tolkning, ikke om detaljene angående hvem som gjorde hva til hvem (parafrase), men om verdier og moralske posisjoneringer som gir teksten dens poeng og karakter.

Det er mye å lære:

I have noted that emergence of control of written language, while it certainly commences in the primary school, is a developmental feature of late childhood and adolescence. However, it is clear that not all adolescents learn to handle written language well, often struggling to deal with the un-commonsense knowledge that is a feature of the secondary school and of its increasingly differentiated curriculum. Much conventional wisdom about literacy learning never really acknowledges the very considerable development process that is involved in learning literacy, nor does it acknowledge the important role of the teachers in both understanding the features of writing and in teaching students to be aware of these features, in order to become effective users of literacy themselves. (Christie 1998:70)

Her blir det altså igjen understreket at læring er mange prosesser og lang utvikling, og at læreren rolle som underviser og ressurs for kunnskap i skolehverdagen er viktig om en vil få med seg alle elevene videre oppover utviklingstrinnene.

9.7. Kjønnsspesifikk sjangerbruk

Til sist vil jeg nevne ett viktig trekk som kom fram ved en større sjangerundersøkelse i Sydney, Australia (Martin & Rothery1984). Det viste seg at det var en kjønnsforskjell i elevenes valg av sjangre: Guttene skrev rapporter, mens jentene skrev narrativer. Dette kan komme av at gutter fra tidlig alder blir stimulert til å finne ut ”hvordan ting er”, og derfor har større valgmuligheter innen temaer de kan skrive om i skriveoppgaver. Jenters interesser, ifølge det de selv skrev om, så ut til å ligge mer rundt hjem, familie og venner. Jenter kan og vil skrive rapporter, men ser ut til å trenge mer oppmuntring til det. Om man som lærer ikke er oppmerksom på dette, kan det lett bli slik at man forstørker kjønnsforskjellene framfor å søke å avdempe dem, som jo er skolens mål.

9.8. Når skal systemisk funksjonell grammatikk eventuelt inn i norsk skole?

Det er selvsagt ikke så lett å gi et svar på dette spørsmålet. Men den skisseringa eller den mengden jeg har gitt her, bør nok komme inn i løpet av ungdomsskoletrinnet. Dette står ikke i motstrid til at en på tidligere trinn kan snakke om både prosesser, omstendigheter og deltakere. Når en skal introdusere ordklassene adjektiv og substantiv allerede i andre klasse, vil jeg tro at deltakere og omstendigheter kan flettes inn, og i fjerde klasse skal elevene undersøke hvordan ei god fortelling er bygd opp. Da kan det jo, likesom L-97 snakker om begynnelse, midtdel og slutt, heller snakkes om orientering, komplikasjon, evaluering, løsning og avslutning. Muligens er forståelsen av evalueringstrinnet vanskelig å bringe klart fram for 9-åringer, men å bli introdusert til dette er likevel bra. En kan øve på dette både i 4. klasse og i de resterende klassene i grunnskolen. I den australske læreplanen ”English K-6 syllabus”,

kommer evalueringstrinnet i fokus for 5. og 6. klasse, mens de andre trinnene introduseres allerede i første. En slik løsning kan en jo også tenke på her til lands.

10. Målsetting for oppgaven

Målsettinga mi var å finne fram til en bedre måte å undervise i kreativ skriving, spesielt noveller, i skolen. Metoden jeg kom fram til var å bruke en sosialsemiotisk tilnærming som støtter seg på systemisk funksjonell lingvistikk som metaspråk og analyseredskap. Videre har jeg lagt fram den pedagogiske modellen som sosialsemiotikerne i Australia bruker ved undervisning av nye sjangre i skolen, og påvist hvordan denne kan tillempes for de trinn man måtte ønske. Jeg har skissert hvor i skolen jeg kan tenke den brukt, og vurdert hvor mye merarbeid dette krever av lærere og elever. I en veiing av innsats mot forventede resultater synes det for meg at det å lære seg de presenterte delene av systemisk funksjonell lingvistikk ikke er en urimelig pris å betale for et forventet stigende resultat. Jeg ser for meg at både elever og lærere tjener på bedre kunnskap om språk og meninger, og at dette kan styrke lærernes rolle som profesjonelle språkundervisere og elevenes resultater til eksamen.

11. Litteratur

Berge, K. L., Coppoc, P. og Maagerø, E. (red). (1998) *Å skape mening med språk*. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin. LNU/Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.

Bord of studies NSW (1998) *English K-6 Syllabus*, Sydney, NSW ;
www.boardofstudies.nsw.edu.au/k6/k6

Christie, F. (1998) Learning the literacies of primary and secondary schooling. i Christie, F. and Mission, R. (ed) *Literacy and schooling*. Routledge, London.

Department of School Education, Metropolitan East Region (1994) *Write it Right* Resources for Literacy Learning, Exploring Literacy in School English Sydney, Australia.

Eggins S. (1994) *An introduction to systemic functional linguistics* Pinter Publishers, London

Enger H.O. & Kristoffersen K.E. (2000) *Innføring i norsk grammatikk* LNU/ Cappelen Oslo

Fossestøl, B. (1983) *Bindingsverket i tekster*. Universitetsforlaget, Oslo

Gaasland, R. (1999) *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*, Universitetsforlaget, Oslo

Hertzberg, Frøydis (1998) Funksjonell grammatikkundervisning – hva kan det være? *Norsklæreren nr. 5*

Hertzberg, Frøydis (1999) Respons til lærerens respons. *Norsklæreren nr.1*

L-97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. KUF eller
<http://demo.enternett.no/enterskole/oppslag/l-97/norsk.htm>

Macken, M.R. & Rothary, J. (1991) *Developing a Critical Literacy: A Model for Literacy in Subject Learning, Issues in Education for the socially and Economically Disadvantaged Monograph 2*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, Erskville, New South Wales

Martin/ Mathiesson/Painter (1997) *Working with functional grammar*, Arnold, London, New York

Martin, J. R. & Rothery J. (1980) *Writing Project Report # 1 .Working papers in linguistics* Linguistics Department, University of Sydney.

Martin, J. R. & Rothery J. (1981) *Writing Project Report # 2. Working papers in linguistics* Linguistics Department, University of Sydney.

Martin, J. R. & Rothary J. (1984) *Choice of genre in suburban primary schools*, Applied Linguistics Association of Australia, Occasional papers.

Matre, S. (1999) Språkteoretiske tilnæringsmåter og Språklære i skolen i Inge Moslet (red) *norskdidaktikk ei grunnbok*, Tano Aschehoug, Norge

Rothery J. & Stenglin M. (1997) Entertaining and instruction: exploring experience through story i (red.) Christis, Frances and Martin J. R. *Genre and institutions*, Cassell, London

Skjelbred, D. (1999) *Elevers tekst* LNU/ Cappelen Akademisk forlag, Norge

Svennevig J., Sandvik M. & Vagle W. (1995) *Tilnæringer til tekst*. Modeller for språklig tekstanalyse. LNU/Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.

Vagle W., Sandvik M. & Svennevig J. (1993) *Tekst og Kontekst*. LNU/Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.

Vigeland B. (1999) *Leksikogrammatisk tekstanalyse* Upublisert

Vigeland B. (2000) En kort framstilling av systemisk-funksjonell lingvistikk Upublisert.

12. Vedlegg

12.1. Vedlegg 1: "Hunørnen"

HUNØRNEN

Der langt, langt borte, hvor fjellene blånet mot himmelen, og topper, takker og tinder skjøtt glimt og glød i underlige fiolette farver, hadde den veldige hunørn sitt rede i en vill, steil klippevegg. Skogkledde dalfører, hvori elvene suste, furet seg dit oppover som stetse smalere, til slutt forsvinnende revner.

Når ørnen på de mektige vinger i gryet av en ny dag seilte speidende efter bytte høyere enn noe menneskeblikk kunne øyne, skjelnet den grant den minste markmus, som rørte seg nede på jorden. Den fornøyelseslystne geitekillling, som lekte og danset og foreviste det kunststykke å balansere på gjerdestolpen, kom uventet til å gjøre en annerledes vidløftig fart til vær. Og haren, som ennå satt og gned øynene og pusset og morgnet seg, fikk plutselig et syn på verden så høyt oppe fra at kirkespirene i syv sogn svimlet den for øynene.

Andre jakt dager kretset ørnen de hundre mil innover stenvidden med ville klipper, skyggesorte avgrunner og mosegrå sletter under seg.

Og langt ute blånet bergkjede bak bergkjede så fjernt vest som ut til det ville ishav.

Fjellrekkene var grensegjerder for riker bortenfor riker, hvori ørnen gjennom årene hadde innsatt sitt avkom som eneveldige konger og dronninger. Og ve den uberettigede som våget å trenge seg inn på deres jaktgebet.

Selv måtte den gamle hunørn også av og til bestå en kamp mot en fordrevet fyrste av dens egen ætt.

Det ble et luftens slag, så fjærene sank og snedde mere og mere blodige, inntil én av de kjempende plutselig styrtet ned som en livløs klump til jorden.

Der var ørneblod på grensestenene.

En dag suste den, fra en hundre mils morgenjakt innover stenviddene, hjem til sin unge med en nybåren rensimle i klørne.

Som den dalte ned mot redet, slo den hastig og voldsomt med vingene, og et vilt skurrende skrik gjenlød mangfoldig i fjellgryten.

De sterke grener som hadde dannet redets underlag, hang med lange trevler av smussig fjæret og blodig mose på avsatter nedover klippeveggen.

Dens bo var plyndret og ødelagt, og ungen, som daglig hadde øvet sin vinge og prøvet klo og nebb på stete større bytte, var borte.

Hunørnen løftet seg høyere og høyere, inntil ekkoet av dens skrik ikke lenger lød i fjellensomheten.

Den kretset speidende.

Plutselig heste og hveste det over hodene på to jegere, som styrte ut fra en sti i skogen langt nede.

Den ene bar en fangen ørnunge på ryggen i en vidjekurv.

Og mens de to menn skrittet mil etter mil den lange vei nedover til en av de øverste bondegårder i dalen, seilte ørnen høyt i luften årvåkent voktende.

Gjennom forrevne blå åpninger i skyene iakttok dens gløgge øyne hvorledes store og små ved ankomsten inne på tunet stimlet om vidjekurven.

Hele dagen kretset den der oppe.

Da skumringen falt på, dalte den lavt ned mot husrøken. Og i mørket om kvelden hørte folkene på gården et underlig fælt skrik over taket.

Tidligst, – som solen bare begynte å gylle i morgengryet, – svevet den igjen der høyt oppe med det skarpe blikk ned på bondegården.

Den iakttok hvorledes bondens sønner teljet med øks og skar trestikker utenfor døren, mens barna stod og så på.

Lenger ut på morgenen bar de ut på gårdsplassen et bur, gjennom hvis åpne sprinkler den tydelig kunne følge hvorledes ungen flakset og hugget der inne under uavlatelig arbeide for å befri seg.

Buret ble stående der forlatt, uten at noe menneske lenger viste seg.

Det stod der, mens solen steg høyere og høyere utover den varme formiddag.

Ørnen seilte og kretset der oppe bak skyene og skjelnet hver bevegelse av ungen, hvorledes den satte det krumme nebb i været og heste, mens klørne i fortvilelsen grep om spildrene.

Det led over middagstid.

Ennu viste det seg intet levende vesen der ute ved buret. En gul katt forlot søvnig den solhete husvegg og strøk nysgjerrig om i en stor respektfull bue, idet den angstfullt skjøt rygg.

Og hunørnen hvilte alltid med samme rolige fart på vingene, skjult der oppe mellom skyene.

Dens vare sans hadde latt den dra mistanke av stillheten der nede på gården, og den holdt seg iakttagende.

Den hadde sin erfaring og kløktige gjetning om fare. Mang en felle var det oppstilt for den, og med mangt et lekkert dyr var den blitt fristet, mens jegeren selv lå på lur. Og mang en kule var sust gjennom dens vingefjær i alle de år den hadde svevet over dalen lik en blodig tiendetager, som valgte sin tid til å slå ned.

Skyggen av husene, trærne og innhegningene ble lengre og lengre.

Buret hadde stått der nede på den folketomme gårdsplass hele den varme lange dag og fristet og lokket, mens bondens sønner skjult inne i huset vekselvis stod beredt og ferdige med geværet.

Ørnungen hakket uavlatelig med nebbet og trykket og pinte hode, hals og den ene vinge ut snart av en, snart av en annen av de rommelige sprinkler.

Men nu det lakkert mot aften, begynte barna å løpe frem og tilbake mellom husdøren og buret; og litt efter lekte de alle lystig ute på tunet.

En og annen av de voksne kom ut og opptok sin vanlige gårdsgjerning.

I den stille kveld hadde den unge sønnkone lagt diebarnet fra seg på bleken, mens hun skyllet noe linnen ved brønnen.

På låvetaket vippet et par travle skjærer, som hadde sitt rede i piletrøet ved hovedbygningen, og nede på gårdsplassen hoppet noen spurver og plukket korn mellom avfallet.

Med ett mørknet det som en lynsnar skygge gjennom luften.

Der lød i stillheten en underlig brusende lyd, et mektig vingesus.

Idet konen hastig så seg om, lettet en svær ørn seg opp fra bleken.

Hun reiste seg i isnende redsel, ennu med det våte tøy i hånden.

Rovfuglen holdt hennes barn mellom klørne, og hennes stive blikk fulgte et langt sekund, hvorledes den steg, og luften blånet mellom barnet og jorden.

Den ville, vanvittige angst inngav henne inspirasjonen.

Hun for hen til buret, trakk ørnungen ut og holdt den jamrende og skrikende med begge armer i været uten å bry seg om at den hakket og hugg hennes ansikt og hode blodig.

Hunørnen svevet et øyeblikk stille i luften, og konen så med blinkende øyne for hver enkelt gang den slo med vingene for å holde seg oppe, barnet henge i sitt svøp, som en orm ned mellom dens klør.

Plutselig syntes hun den senket seg. Og åndeløs fulgte hun hvorledes rovfuglen sakte dalte ned igjen på vollen.

Hun slapp ørnungen og tumlet sanseløs hen til sitt barn.

De to nødstedte morsinstinkter hadde forstått hinannen.

Men, som ørnen slapp sitt bytte og igjen hevet seg, glimtet det et skudd inne fra huset.

Og den mektige hunørn styrtet med vidstrakte vinger livløs ned på bleken, mens den befridd ørnunge stilte med kort hastig flukt innover skogtoppene.

LINDELIN

Der var engang en skipper, som for både sent og tidlig, til han eide jekten og ladningen med.

Og et år han var nord i værene, hadde han festet seg en hustru, som het Lindelin.

Han var så rent glad i henne, og alle syntes hun var det deiligste en kunne se. Hun hadde spillende øyne og lo med de hvite tenner, så alt det hun sa, hørtes så vakkert og morsomt.

Og mere rivende deilig syntes han hun var for hver dag. Han var kryere av henne enn av selve jekten, og skrøt gjorde han av henne, så det stod i taket, når han satt sammen med de andre skipper.

Hun var blid og lekendes, aldri et usnilt ord i hennes munn.

Men så titt han ville ha henne opp på dekket, var hun uvillig og bad og tryglet så søtt for seg om å få slippe. Hun ville bare, bare være til for hans skyld, sa hun.

Halve dagene stod hun nede i kahytten for kistespeilet og pyntet seg så på ett vis og så på et annet. Og så måtte han svare på om hun var penest slik eller penest slik.

Haren av

Haren sprang fort bortover den lange snøhvite sletta. Ved enden var det en stor skog; trærne stod tett i tett. Midt inni der var hiet hennes.

Retten ~~etter~~ bak seg hadde haren en jaktende ulv. Ulven hadde ikke spist på lange tider, og sulten gnagde i magen hans. Vanligvis jaget bare ulven harer i flokk, harene var mye raskere enn dem, men sammen kunne de klare å slite den ut. Det var en liten sjans for at en ensom ulv kunne klare å drepe en hare, og denne ulven var desperat nok til å ta sjansen. Som oftest ville de bare oppnå å bli utslitt, og kanskje ikke klare å ta et lettere bytte.

I hiet hadde haren fem små hareunger som ventet på henne, de ville ikke overleve vinteren alene. Hun ~~var~~ måtte komme seg hjem!

Egentlig pleide ikke haren å dra så langt bort for å spise, men denne vinteren hadde vært mye lengre enn vanlig og det var ikke noe mat igjen i skogen. I et siste fortvilt forsøk hadde hun dratt til bondegårde

Rett utenfor det røde store huset var det et stort beitemarked til de to hestene. Det lå høy og høyre i travet, og endelig hadde haren ~~kunnet~~ spise seg mett.

Men plutselig hadde hestene blitt urolige, de snøffet, steilet og travet rundt. Haren hadde vært så opptatt med spisingen at hun ikke hadde merket faren for siste sekund.

Ulven derimot, hadde lusket rundt haren lenge og ventet på det rette øyeblikket. Kanskje det var nettopp i dag han endelig skulle få mat?

I øyeblikket hadde haren sett ulven og lagt på sprang. Hun hoppet over gjerdet til beitet, og i fullt firsprang bortover sletta. Haren som ikke hadde spist på flere uker saknet mer og mer av, og ulven tok innpå. Var det her hun skulle ende sine dager? Her på den lange fredfulle sletta som blomstret så fint om sommeren i flerfoldige farger? Her hvor de forrige forrige ungene hennes hadde lekt og moret seg?

Bare hun kom seg hjem til hiet sitt. Inngangen var for trang for ulven, og han orket ikke å vente

utenfor på henne der. Der ville hun være trygg.

Haren samlet de siste kreftene og spurtet inn i skogen. Snart var hun hjemme.

Men så orket hun ikke mer. De siste metrene hadde vært for mye for henne.

Hun så for seg ungene hennes, hun var det eneste de hadde. Synet ga henne de ekstra kreftene hun trengte.

Ulven kom bare lengre og lengre bak, til den til slutt gav opp. Det var nok ikke lykkedagen hans i dag.

Haren pustet lettet ut og hoppet videre mye saktere nå. Hun hadde klart det!

Hiet kom til syne, og haren krep inn huleinngangen. Plutselig lød et høyt smell og haren datt om. Ungene kom forsiktig bort til henne, snuste i været og viste ikke helt hva som hadde skjedd.

Hun lukket øyene sakte. Hennes siste time var kommet. Nå som hun endelig hadde vært trygg. De stakkars ungene hennes! Hva kom til å skje

med dem nå?

Utenfor hiet stod en far og sønn, de smilte fornøyd. Dette var hans første jaktbytte. De hadde stått utenfor hiet i flere timer nå, ventet på haren. De viste at haren kom hjem engang, den ville jo ikke forlate ungene sine...

Glade ~~og fornøyd~~ vandret de hjemover, dette var noe å fortelle familien.

Sommeren kom, hareungene klarte seg ikke gjennom vinteren alene. Den solfylte plassen fikk besøk av noen barn. De lekte og moret seg, virkelig stor koste seg der. Hvordan kunne de vite hva som hadde skjedd her? Om sorgen, savnet og døden...
