

Litteraturformidling i ungdomstrinnet og videregående skole

Øyvind Korbi

Mastergradsoppgave i nordisk, emnekode NOR – 3930. Høsten 2014.

Kunngjøringer

Jeg vil rette en stor takk til veilederne mine, Rolf Gaasland og Åse Mette Johansen. Tusen takk for gode samtaler, diskusjoner og målrettet veiledning. Jeg setter pris på at dere har vært fleksible og stilt opp når jeg har trengt råd.

Takk til familien min for all hjelp og støtte underveis.

VERDENS VEIER

– verden
og verdens veier, havet
gresset skogene byene, vi
og Stein Mehrens
vakre linjer: *Der stien tar slutt
må du virkelig videre. Skyv
grenene tilside og gå
ut mot verden – ja! og man kunne
spørre: Er verden et steinkast
unna? Er verden noe som venter
bak neste hjørne? Er verden alltid
der jeg ikke er? – man kunne spørre
(ved måneskinn): Hvilken
verden –*

Jan Erik Vold, *I Vektens tegn* (2000)

Innhold

Del I: Innledning	9
1.1. Bakgrunn og tematikk	9
1.2. Problemstilling.....	11
1.2.1. Definisjoner	12
1.2. Presentasjon av avhandlingens struktur	14
1.3. Læreplanen om litteratur i norskfaget: en historisk kontekst	15
1.4. Hva vet vi om litteraturundervisning i ungdomsskolen?	19
1.4.1. Et eksempel på en analysemodell for ungdomstrinnet	23
Del II: Hoveddel	29
2.1. Textpraxis-metodikken: Begrunnelser	29
2.2.1 Tilpasning.....	31
2.2.2. Språk.....	35
2.2.3 Utglidning mellom studiefaget og ungdomsskolefaget	37
2.4. Textpraxis-metodikken: Utforming	38
2.4.1. Analyse av novelle: Bjørnstjerne Bjørnsons «Faderen» (1860)	38
2.4.2. Analyse av roman: Roy Jacobsens <i>De usynlige</i> (2013)	49
Del III: Didaktisk refleksjon.....	62
3.1. Introduksjon av Textpraxis i klasserommet.....	63
3.2. Textpraxis-metodikken som utgangspunkt for den litterære samtalen	66
3.3. Textpraxis-metodikken som utgangspunkt for skriving om litteratur	67
Del IV: Avslutning og utsyn.....	72
Litteratur.....	75
Vedlegg.....	78

Del I: Innledning

1.1. Bakgrunn og tematikk

Å drømme seg vekk i et romanunivers er for mange en stor glede, og så lenge jeg kan huske, har det vært en glede også for meg. Da jeg var liten gutt, likte jeg å bli lest for og å drømme meg vekk i barneøkene om *Den vesle vampyren*. Som voksen har jeg lest og drømt om alt fra Jake Barnes eksistensielle utfordringer i Hemingways *The sun also rises*, til Mark Lawrences dystopiske trilogi *The Broken Empire*. Å finne glede i en slik romantisk form for lesing av skjønnlitteratur legger ikke nødvendigvis et grunnlag for å bli en kompetent leser av skjønnlitteratur i skolesammenheng, så selv om det å lese om et annerledes univers har vært og er givende, har det ikke alltid vært like lett å skrive og å samtale faglig om det leste.

Jeg har mine første minner om roman- og novelleanalyse fra ungdomsskolen. En kjapp titt i karakterboka tjener som bevis på at det ikke var sannsynlig at jeg skulle gjøre karriere innenfor litteraturformidling i voksen alder. Jeg husker litteraturanalyse på både ungdomstrinnet og videregående skole som abstrakt og lite meningsfullt. Gleden ved å lese har ikke gått hand i hand med den litterære samtalen om tema og norm som jeg var nødt til å være med på i skolesammenheng. For meg ble litteraturanalyse vanskeliggjort som følge av komplekse arbeidsoppdrag om symbolbruk, tema og norm, og en lite strukturert metodisk tilnærming.

Da jeg ble student oppdaget jeg at gode, metodiske arbeidsmåter kan hjelpe meg til å forstå litterære tekster bedre. Jeg oppdaget at den mest fruktbare arbeidsmåten er en systematisk og metodisk tilnærming til teksten. I tillegg tok det ikke vekk lesegledden å møte teksten på denne måten, det var heller motsatt. En organisering av tekst og tanker har lært meg at arbeid med narrativ fiksjon (roman og novelle) også kan følge en vitenskapelig og systematisk metode. Metoden er med på å forbedre leseopplevelsen og min evne til å forstå og formulere hva teksten handler om. Den

metodikken som har gitt meg et best mulig grunnlag for å gjennomføre denne typen analyse, er Textpraxis-metodikken. Den er utviklet av Anniken Greve, og presentert i avhandlingen *Litteraturens meddelelse* (2008). Den er tilpasset universitetsforskeren og universitetsstudentens arbeid med litterære tekster, men det er mitt syn at metodikken kan tilpasses og overføres og brukes på lavere nivå i utdanningssystemet. I avhandlingen ønsker jeg å gi en presentasjon av metodikken og min tilpasning av denne til bruk på ungdomstrinnet og videregående skole.

På universitetet finnes metodefag innenfor litterær analyse. Min erfaring er allikevel, at man som lektorstudent, kan gå gjennom et helt studium med spesialisering i nordisk litteraturvitenskap uten å ta et metodefag. For å sikre dette må man aktivt oppsøke det. Derfor er det kanskje ikke så rart at litteraturundervisningen lenger ned i skolesystemet ikke har særlig fokus på, eller vesentlige innslag av, analysemetodikk. Det burde være en selvfølge at vi som studerer for å undervise andre er opptatt av hvilke begreper og prosedyrer vi bruker når vi analyserer. Vi som skal bli lærere burde være opptatt av analysemetodikk, og det er i mine øyne en selvfølge at de metodene som utvikles på universitetene trekker nedover i skoleslagene, men i tilrettelagte versjoner.

I løpet av de siste to årene har jeg arbeidet som lærer i ungdomsskolen, både som student i praksis og som timevikar gjennom kortere og lengre vikariater. Jeg har sett at det forholdet jeg en gang hadde til litteraturanalyse fortsatt eksisterer blant mange elever jeg kan identifisere meg med: Gutter i begynnelsen av tenårene, som er på skolen fordi de må, og som ikke synes det er lystbetont å arbeide med analyse av skjønnlitteratur. Over et tiår har gått siden jeg gikk ut av grunnskolen, men det kan virke som om holdningene er de samme. Tenåring som er i opposisjon kan vi akseptere, men en litteraturundervisning som ikke utvikler seg skal vi ikke akseptere.

Atle Skaftun (2009) beskriver norskfaget som et fag i endring, og reflekterer over hva som skal være bærebjelkene i faget. Siden analyse av skjønnlitteratur ikke er en sentral del av ungdommens kultur, deres identitet eller hverdag, kan det ikke være en selvfølge at vi arbeider med det i skolen. Selv om leseinteressen er synkende, argumenterer Skaftun for at arbeid med litteratur må være en del av fremtiden til norskfaget. Han sier at litteratur som fag i skolen mangler legitimitet og er modent for gjennomtenkning fordi skjønnlitteratur ikke lenger er alene som kilde til innsikt og opplevelser, men konkurrerer med andre kanaler som film, data og TV (op.cit.: 10). Skaftun sier at det er på tide å evaluere hva vi holder på med – hvorfor leser og analyserer vi litteratur? Han postulerer at arbeid med skjønnlitteratur fører med seg tenkemåter som er nyttige også utenfor den litteraturfaglige konteksten. Arbeidet med å forsøke å se sammenhenger i et romanunivers, for så å diskutere disse, utvikler evnen til abstrakt tenkning (op.cit.: 11-12). Det er et perspektiv som underbygger viktigheten av litteraturundervisning og analyse- eller fortolkningsmetodikk.

Utforskningen av nytteverdien i en klar og tydelig metodikk for skolens litteraturarbeid danner altså grunnlaget for denne avhandlingen. Jeg tror det er et stort potensiale i å lære elever en ny metode for arbeid med narrativ fiksjon, og det fører meg til avhandlingens tema: *analyse av narrativ fiksjon i ungdomsskolens norskfag*.

1.2. Problemstilling

På bakgrunn av det jeg har presentert, er min problemstilling som følger:

Hvordan kan Textpraxis-metodikken tilpasses til ungdomsskolenivå med mål om å ivareta utvikling av skjønnlitterær kompetanse og stimulere til leselyst i tråd med læreplanen fra 2006?

1.2.1. Definisjoner

Min forståelse av *leselyst* er basert på de definisjonene som fins i Utdanningsdirektoratets (UDIR) rapport *Gi rom for lesing!* (2007a: 9): «Leselyst er motivasjon, språklige ferdigheter, evne til å forstå og bruke skrevne språksymboler, og til å konstruere mening i ulike tekster». Leselyst er et populært begrep som blir brukt i alle prosjektene *Gi rom for lesing!* rapporterer fra. De handler om arbeid med litteratur i grunnskolen. Det er ofte et mål om å *stimulere til* eller *sette fokus på* leselyst. I mine øyne er utvikling av leselyst et arbeid som krever mye tid og oppmerksomhet, og dette arbeidet er også nedfelt i læreplanen som et kontinuerlig prosjekt fra første til trettende trinn i skolen (UDIR, 2013a). Som vi skal se, kan Textpraxis-metodikken bidra til å utvikle leselyst, og jeg mener gevinster som kjennskap til en litterær tradisjon, evne til å reflektere og diskutere rundt det man har lest, utvikling av eget språk og vokabular følger arbeidet. Fordelene med skjønnlitterært arbeid er synspunkter som vi skal se går igjen hos flere skoleforskere og norskdidaktikere, for eksempel Skaftun (2009), Kjelen (2013) og Fjørtoft (2014).

Norskdidaktiker og førsteamanuensis ved NTNU Henning Fjørtoft (2014: 206-207) viser til professor Sheridan Blau (2003) som sier at skjønnlitterær kompetanse er en tredelt kompetanseform: de tre formene, *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performative literacy* har følgende definisjoner.

Tekstuell literacy er at eleven tilegner seg kompetanse gjennom direkte instruksjon i litterært språk og analyseteknikk, og gjennom samtale som er forankret i teoretiske diskusjoner. Elevens tekstuelle literacy utvikles gjennom at læreren modellerer eksempeltekster og stiller metodiske spørsmål som elevene må svare på (Fjørtoft, 2014: 207). Tekstuell literacy er altså en kompetanseform der elever er avhengig av læremidler og lærere for å introdusere og forklare begreper og begrepsbruk, og at det stilles spørsmål som utfordrer elevene underveis i arbeidet med teksten.

Intertekstuell literacy er elevens generelle kunnskap om narrativ fiksjon og hvordan forskjellige tekster referer til hverandre. Dette er ofte vanskelig fordi elever på ungdomskolen sjelden har et stort repertoar av leste bøker. Dette teoretiske gapet kan lukkes «gjennom obligatoriske forberedelser med relaterte tekster, slik at elevene som mangler intertekstuell literacy, selv kan skaffe seg de nødvendige bakgrunnskunnskapene» (op.cit.). Forarbeid og forklaring av en romans intertekstualitet, som er de forbindelser som eksister mellom tekster (likheter, forskjeller osv.) vil være det som skal til å koble på flest mulig elever.

Performativ literacy er elevens anvendelse av sin tekstuelle literacy når eleven arbeider med utfordrende litterære tekster. Det vil si, når eleven forstår teksten han eller hun arbeider med og den blir en del av elevens repertoar (Fjørtoft, 2014: 207) Litteraturundervisningen bør etterstrebe at eleven stadig beveger seg i sonen for performativ literacy, der eleven søker mot nye verker slik at elevens intertekstuelle literacy større.

Utvikling av leselyst og skjønnlitterær kompetanse er ifølge Åsmund Hennig (2010: 65) en norsk- og litteraturdidaktisk utfordring. Det er undervisningens *hva, hvordan og hvorfor*. Litteraturdidaktikken innafor norskfaget karakteriseres igjen av sine egne *hva, hvordan og hvorfor*, og i og med at denne avhandlingen har et overveiende *hvordan*-perspektiv, blir fokuset metode og hvordan vi kan arbeide med litteratur i klasserommet. Dette er en kraftig forenkling, og vi kan ikke snakke om *hvordan* uten å se området i sammenheng med de to andre områdene. Sammen er de del av en hermeneutisk forståelse som ikke kategorisk kan tredeles (op.cit.).

Hennig (op.cit.) sier at: «En utvikling av litteraturfaget som vitenskapsfag vil kunne føre til endringer i vår oppfatning av hvordan vi mener både forskning, formidling og undervisning i faget bør foregå», og derfor bør ikke en altfor rigid tredeling av fagdidaktikken være gjeldende. Fagdidaktikkens *hva, hvordan og hvorfor* har et symbiotisk forhold som ifølge Aase et.al. (1998) kan gis en mer konkret definisjon:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning til dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles (Aase et.al. 1998: 7, i Hennig, 2010: 66)

Definisjonen vektlegger ikke en liten del av fagdidaktikken, men gir rom for å tenke mer helhetlig om fagdidaktikk, og en bredere definisjon plasserer fagdidaktikk i sammenheng med vitenskapsteori. En bred definisjon krever en bred forankring, og en vitenskapelig forankret litteraturredidaktikk vil hjelpe læreren med å ta begrunnede valg, også i forbindelse med planlegging, gjennomføring og evaluering av litteraturundervisningen.

1.2. Presentasjon av avhandlingens struktur

Kort sagt skal jeg i avhandlingen vise hvordan Textpraxis-metodikken kan tilpasses og brukes til analyse av narrativ fiksjon på ungdomsskoletrinnet og i videregående skole. For å illustrere dette skal jeg analysere en novelle og en roman: Bjørnstjerne Bjørnsons novelle «Faderen» (1860) og Roy Jacobsens roman *De usynlige* (2013), og jeg skal foreslå undervisningsmetoder og reflektere over metodikkens skolefaglige egnethet.

Mer spesifikt er avhandlingen strukturert som følger. For å forstå statusen til analyse av narrativ fiksjon i norskfaget skal jeg først begynne med å gi et historisk overblikk over 40 år med forskjellige læreplaner og bedømme læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 (K06) i forhold til dem. Så skal jeg vurdere mitt prosjekt i lys av de føringer som ligger i læreplanen. Videre vil jeg gi et bilde av hvordan det arbeides med litteratur i dag, og jeg skal vise et eksempel på en analysemodell som er i bruk mange klasserom, og vurdere positive og negative sider knyttet til modellen. Jeg tar da utgangspunkt i et stort læreverk for ungdomsskolen, *Kontekst 8-10* (Blichfeldt et al., 2006). Så skal jeg presentere Textpraxis-metodikken tilpasset ungdomstrinnet og videregående skole, og praktisere metoden på «Faderen» og *De usynlige*. Hensikten

med analysen av «Faderen» og *De usynlige* er at de skal være eksempeltekster for bruk av metodikken. Avslutningsvis skal jeg reflektere over hvilke didaktiske bruksområder, gevinster og utfordringer som er knyttet til denne metoden for litteraturarbeid.

1.3. Læreplanen om litteratur i norskfaget: en historisk kontekst

I norskfaget er lesing et særskilt område. Læreplanen legger i dag vekt på utvikling av leseevne og leseglede, og kobler sammen både lesing og skriving og kommunikasjon. Det vil si at de tre aspektene i norskfaget sammen skal lære elever å utvikle «varierte tilnæringsformer til tekster og utvikle egen bevissthet om egne lesestrategier og tilnæringsstrategier» (UDIR, 2007a: 9).

I sin doktoravhandling *Litteraturformidling i ungdomsskolen* (2013) har Hallvard Kjelen en gjennomgang av de siste læreplaner for å forstå litteraturens plass i K06. Jeg mener det er viktig å kjenne den historiske konteksten K06 er en del av, og derfor hører et tilbakeblikk hjemme også i denne avhandlingen. Jeg støtter meg i stor grad på kapittel 3 hos Kjelen og hans gjennomgang av tidligere læreplaner.

Først må vi se på mønsterplanen for den norske grunnskolen fra 1974 (M74).

Hovedtrekkene her var at arbeidet med skjønnlitteratur ble knyttet opp mot en forestilling om borgerlig estetisk dannelse. Kjelen (2013: 53) sier at ifølge M74 skulle elevene oppleve og samtale om skjønnlitteratur. Lesing av god litteratur skulle gi kunnskap om norsk språk- og kulturhistorie, men hvordan leseprosessen skulle foregå sa læreplanen ingenting om.

Mønsterplanen fra 1987 (M87) er forskjellig fra M74 på særlig to måter. For det første skulle elevene lære seg kritisk vurdering av litteratur. Det vil si, de skulle kunne si om litteraturen var god eller dårlig. For det andre ble legitimeringsgrunnlaget til litteraturundervisninga forsterket i M87. Ifølge Kjelen (2013) vektla M87 i større grad estetiske erfaringer og at eleven skulle bli sett som et skapende og handlende individ.

Litteraturen var i denne læreplanen ansett som en bærer av felles kulturverdier, og skulle samtidig støtte opp om språklæring. I M87 hadde norskfaget åtte mål, og fire av dem var knyttet opp mot litteratur: Nummer én var leseglede og estetisk opplevelse av teksten, nummer to var analyse av litteratur, nummer tre var at litteraturarbeidet skulle styrke følelsen av identitet og gi elevene forståelse for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger, og nummer fire var det nordiske perspektivet, som betyr at litteraturen skulle komme fra alle de nordiske landene (op.cit.: 54).

Videre går Kjelen gjennom læreplanen fra 1997 (L97), og i den er det et oppsiktsvekkende trekk: L97 forsøker å restaurere norskfaget til å bli et fag som konserverer og opphøyer en spesifikk litterær kanon. I motsetning til M87, som distanserte seg fra kanonbegrepet i litteraturen, kommer L97 med detaljerte lister som foreslår viktige forfatterskap. L97 konkretiserer en kulturarv, og foreslår at elever bør få møte eddadikt, Petter Dass, Ludvig Holberg og Tarjei Vesaas. Litteraturen skal gi elevene norske kulturelle og historiske referanserammer. Kjelen (2013: 56) betegner litteraturens oppgave i L97 som «sosialt lim». Tendensen fra M87 om kritisk vurdering av litteratur er nå tatt bort, og erstattet med en definisjon på hva som er god litteratur. Kjelen forklarer endringen med å vise til statsråd Gudmund Hernes' (1995) tale til Stortinget:

Overalt skjer en internasjonalisering av nasjonene. Å være norsk vil ikke lenger entydig si å være hvit, blond, blåøyd og protestant. Dagens nordmenn kommer fra mange land, har flere farger og ulik tro. Det norske fargekartet endres.... Endringen er uvendbar. Det er – om jeg kan tillate meg en metafor, hr. president – som å blande fløte i kaffen: Når den først er i, kan du ikke ta den ut! (Hernes, 1995, i Kjelen, 2013: 57)

Som følge av økende internasjonalisering påla Hernes skolen å sørge for å vise at norsk kultur bidro til verdens mangfold, og det var den norske litteraturen, med røtter tilbake i tid, som skulle ha denne rollen. «Trusselen fra utenlandsk kultur kan føre med seg ghettodanning og større sosiale forskjeller», sa Hernes, og hans plan var

ifølge Kjelen at skolen og norskfaget igjen skulle være nasjons- og identitetsbygger. L97 ble verktøyet for å arbeide mot dette målet (Kjelen, 2013: 56).

I K06 får vi en reversering av mange trekk fra L97-reformen. En dekanonisering gir igjen læreren frihet til å velge pensum, og norskfaget har beveget seg fra å være et nasjonsbyggende fag, som danner elever etter en kulturelites interesser, til å bli et fag der eleven skal utvikle seg som menneske. Kjelen påpeker at det nå legges opp til at arbeid med litteratur skal lære elever å se sammenhenger mellom samtid- og fortidslitteraturen (Kjelen, 2013: 59). Læreplanen i norsk (UDIR, 2013b), har en rekke kompetansemål etter 10. årstrinn hvor arbeid med narrativ fiksjon kan brukes som en del av opplæringen. Jeg vil trekke frem noen av de viktigste:

- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering
- skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder
- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster
- presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur
- presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne (UDIR, 2013b)

Kjelen (2013: 170) påpeker at K06 ikke definerer litterær kompetanse. Han sier videre at dersom litterær kompetanse er at eleven skal mestre kompetansemålene vi finner i K06 er det et omfattende arbeid. Vi kan knytte skjønnlitteraturen inn i arbeidet med en lang rekke andre kompetansemål, som for eksempel opplæring i kultur og tverrfaglige prosjekter. Kulturbegrepet i norskfaget er ikke lenger knyttet opp mot den eldre norske kulturen, fra eddadiktinga til i dag. Kulturbegrepet er nå knyttet

opp mot det utvidete kulturbegrepet vi finner i antropologien. Alt er kultur: språk, skikker, symboler, ritualer og lignende (Schackt, 2009: 24).

Det tekstbaserte samfunnet vårt forventer at de som deltar i det innehar en solid skrift- og tekstkompetanse. Det betyr at elever i løpet av skolegangen skal lære ferdigheter i omgangen med tekst som gir dem evner til å avkode og forstå tekst, kompetanse til å bruke språk og tekst i forskjellige sammenhenger og videre evnen til å reflektere over sine egne og andres tekster innhold og mening. Arbeid med skjønnlitteratur har en høyere målsetning enn bare den litterære opplevelsen, nemlig å være med å hjelpe elevene til å bli selvstendige stemmer i samfunnet (Skaftun, 2009: 33-40).

K06 setter språk- og tekstkompetanse, kulturforståelse, kommunikasjon og dannelse sentralt i arbeidet med litteraturen. Kjelen (2013: 61) sier at kunnskapsløftet er preget av en nytte- og ferdighetsdiskurs, og lesing og skriving skal utvikle elever med kompetanse i begge feltene. Lesing og skriving er sidestilte element i opplæringa og skal føre mot samme mål; utvikling av generell kyndighet innenfor skriving og lesing. Årsaken til paradigmeskiftet, fra innlæring av litterær kanon i L97, til utvikling av ferdigheter i K06, kom som en konsekvens av den første PISA-undersøkelsen (2000) som viste at norske elever var dårlige lesere. Konsekvensen ble at en opplæring i fem grunnleggende ferdigheter; lesing, skriving, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne og digitale ferdigheter, ble innført i alle fag. Norskfaget har et særlig ansvar for de tre første siden opplæring i lesing, skriving og å uttrykke seg muntlig er et mål i seg selv (UDIR, 2007a: 7).

Vi har i dette kapitlet sett hvordan litteraturundervisningen i norskfaget blir omtalt og legitimert gjennom 40 år med læreplaner. Denne oversikten fortjener plassen av to grunner. For det første er det viktig å forstå historien til norskfaget og hva som ledet frem til K06. For det andre er det viktig å forstå K06 og de kravene læreplanen pålegger norskfaget. Vi har sett at arbeidet med narrativ fiksjon og litteraturanalyse

er en arbeidsform som skal utvikle elevenes evne til å tenke selvstendig og til å ta seg frem i større mengder tekst. Kravene fra læreplanen tydeliggjør at det er nødvendig å utvikle ferdigheter når det gjelder å analysere litterære tekster, og jeg ønsker at Textpraxis-metodikken skal være et forslag til metode for hvordan elever kan arbeide og tenke selvstendig rundt viktige aspekter i en roman eller ei novelle. Litteraturen skal bidra til personlig utvikling, og Textpraxis-metodikken kan ikke tilpasses ungdomstrinnet og videregående skole uten at vi kjenner skolens krav og forventninger.

Jeg mener Textpraxis-metodikken møter til kravene vi har sett læreplanen stiller til litteraturarbeidet. Textpraxis skal brukes som et utgangspunkt for lesing av narrativ fiksjon og den litterære samtalen. Utviklingen av kritisk tenkning og evne til å ta seg frem i større tekstmengder gir videre et utgangspunkt for skriving om litteratur. Det er mange måter å møte utfordringene som ligger i kompetansemålene, og jeg må understreke at metodikken er et forslag og ikke en fasit.

1.4. Hva vet vi om litteraturundervisning i ungdomsskolen?

Det finnes antakeligvis like mange syn på hvordan det bør arbeides med litteraturundervisning i skolens norskfag som det finnes norsklærere. I avhandlingen *Litteraturundervisning i ungdomsskolen* (2013) presenterer Kjelen status for hvordan det arbeides med litteratur i utvalgte skoler i Nordland fylke. Han ønsker å undersøke andre norsklæreres syn på litteratur, dannelse i skolen og lærernes egen vurdering av litteraturredidaktisk praksis. På bakgrunn av samtaler med 18 ungdomsskolelærer i norsk, beskriver han hvordan lærere arbeider med litteratur sammen med sine elever. Formålet er å sette lys på noen viktige sider ved litteraturundervisning generelt, men også for å undersøke hvordan undervisningen er og kan være, og samtidig vise mangfoldet som representeres av forskjellige lærere.

Når årsplanen skal skrives kan det kan være utfordrende å finne plass til undervisning i skjønnlitteratur. Der tidligere læreplaner løftet opp dette arbeidet, fremhever ikke K06 skjønnlitteraturen til å være viktigere enn andre deler av norskfaget. Norskfaget er nå et kultur-, tekst- og mediefag, og litteraturanalyse er ikke gitt noen mer sentral rolle enn for eksempel forståelsen av virkemidler i sammensatte tekster som film og reklame (Kjelen, 2013: 11).

Kjelen kommer frem til flere interessante konklusjoner i arbeidet sitt. Han vurderer det slik at utvikling av elevens skrift- og tekstkompetanse (literacy) bør være et viktig mål for litteraturundervisningen i skolen. Denne kompetanse er vanskelig å vurdere, og utfordringen læreren står ovenfor er ofte å forstå hva litterær kompetanse er. Læreren må selv operasjonalisere begrepet. Det vil si at læreren må finne konkrete kriterier for litterær kompetanse, «og dessutan orkestrere læringssituasjoner som set denne breie kompetansen i spel» (op.cit.: 205).

Kjelen (2013: 206) sier at i forbindelse med dette arbeidet er det to fallgruver for norsklæreren. Den første er at læreren kan legge for stor vekt på den subjektive opplevelsen eleven greier å mønstre etter å ha lest og arbeidet med en narrativ tekst. Litteraturen kan privatiseres, og de kulturelle normene og konvensjonene for litteraturlæsning blir ikke internaliserte. Kjelen viser til Sylvi Penne (2010) for å underbygge faren ved projiseringen av subjektive følelser:

Følelser og fascinasjon fyller likevel det meste av elevenes fritid. De få timene de har på skolen, er for mange elever den ene sjansen de har til å konfronteres med andres tenkemåter, med mulighetene for å se verden på nye måter (Penne, 2010: 127, i Kjelen, 2013: 206)

En situasjon hvor læreren bare er ute etter å stimulere til «koselesing» som lar elevenes egne subjektive tolkninger og opplevelser fungere som fasit, er altså det ene ytterpunktet. Den andre fallgraven er læreren som legger for stor vekt på den litterære analysen, der læreren presenterer sine egne tolkninger av litterære verker, og

legger liten vekt på elevenes meddiktning og forståelse av tekstene, og som i oppgaver og prøver er ute etter fakta som representerer sin egen oppfatning av teksten (Kjelen, 2013: 207).

Utfordringen for læreren blir å finne ut hvordan man legger til rette for at elever lærer seg å tenke selv og stole på seg selv som tenkere, slik at den genuine dialogen om teksten kommer frem uten at de mister teksten av syne. Kjelen mener formuleringene i K06' læreplanmål er for svake til å lede læreren vekk fra fallgruvene. Læreren risikerer å vurdere en presentasjon av et litterært verk ut fra gale kriterier som presentasjonens utforming, bestemte analytiske grep og evne til å presentere for en forsamling. Læreren kan ende opp med ikke å måle elevers evne til å skape mening og sammenheng. Ei heller å være medskaper i en estetisk prosess, eller å bruke av erfaringer fra eget liv uten å miste teksten av syne i analysen (Kjelen, 2013: 210). Kjelen er redd for at formuleringene i læreplanen i praksis kan føre til at vurderingskriteriene hindrer utvikling av estetiske lese måter hos elevene, og som følge av vanskelighetene med vurdering mener Kjelen det er essensielt å videreutvikle vurderingspraksisen.

Kjelen (2013: 7) sier hans personlige erfaring også er at det er vanskelig å vite hvordan han kom dit at *den gode samtalen* om litteratur oppstod, eller hva som førte til at noen elever leverte strålende analysearbeid av en skjønnlitterær tekst. Noen ganger gikk det bra, andre ganger gikk det dårlig. Også i intervjuene han gjennomførte med lærerne i sin undersøkelse, ga de fleste uttrykk for forskjellige tilnæringsmåter for å gjennomføre et arbeid med skjønnlitterære tekster i klassen. Flere av lærerne uttrykker at utveksling av meninger er viktig, for å få «ei felles forståing av det som er viktig [i teksten]» (op.cit.), men for alle, inkludert Kjelen, har ikke arbeidet en klar metodikk.

I artikkelen *Elevene, litteraturen og lærebøkene* (2013) viser Penne til en undersøkelse som hun gjennomførte i flere Oslo-skoler. Undersøkelsen skulle vise hvordan lærere

arbeider med litteratur og elevers utbytte av arbeidet. Den viser at de metodene det arbeides etter i skolene hun observerer, gir elevene lite utbytte av arbeidet. Dette var i stor grad lesing av korte tekster eller tekstutdrag som ble fulgt opp med spørsmål og samtale rundt dem. En av hennes forklaringer på dette er at det er fordi de fleste elevene ikke kan gjengi mer enn bruddstykker av handling og tema fra det de har lest. Arbeid med en skjønnlitterær tekst beskrives ofte av elevene som «kjedelig» eller «gøy», og Penne (2013: 45) sier at «De [elevene] forventer spenning lik den de kjenner igjen fra populærkulturens tydelige dramaturgi». Utfordringen for læreren er å vekke leseinteressen til elevene, og for å få til det må læreren gi eleven hele tekster slik at arbeidet i etterkant blir mer motiverende (op.cit.).

I forbindelse med lesing av narrativ fiksjon, er det ofte snakk om ulike *lesestrategier*. Lesing av skjønnlitteratur er som regel preget av en nærlesingsorientert strategi, der formålet er å lære seg å forstå teksten best mulig. *Nærlesing* vil kort sagt si at eleven leser en tekst grundig. Nærlesing er gjerne en kombinasjon av forskjellige lesestrategier som eleven ubevisst veksler mellom. For eksempel skumlesing, som brukes når man leser rask for å finne nøkkelinformasjon, og opplevelseslesing som er i bruk når man leser for å underholdes, og sammen kan de utgjøre de elevens nærlesestrategi (Fjørtoft, 2014: 111).

Fjørtoft (2013) sier at forskningsprosjektet FIVIS (Forskning på individuell vurdering i skolen) har latt han følge litteraturundervisning på ungdomskolen. Målet var å studere hvordan elevvurdering forstås og praktiseres i ulike skoler. Underveis i feltarbeidet registrerte Fjørtoft flere ganger det han beskriver som «timer preget av uklare mål og lave forventninger [til leseundervisningen]» (Fjørtoft, 2013: 20). Et eksempel på det er lesing av korte tekstutdrag som blir fulgt opp med enkle spørsmål. Fraværet av refleksjon og diskusjon rundt egne og andres tolkninger hindrer et potensielt læringsutbytte, sier Fjørtoft. For å hjelpe elever til å bli bedre på nærlesing og forståelse av narrativ fiksjon sier han at lærere må få i gang diskusjon

og etablere vurderingspraksiser for å finne ut hvor elevene står, og slik kunne hjelpe dem videre. Kjelen oppfordrer til utvikling og forbedring av litteraturundervisninga.

De presenterte oppfatningene av litteraturundervisningen som vi finner hos Kjelen, Penne og Fjørtoft, viser hvordan undervisningen oppleves av mange lærere og elever, og det rettes til dels kritiske stemmer mot hvordan litteraturundervisning gjennomføres i skolen. Jeg er enig i kritikken som kommer og ser behovet av debatt rundt hvordan vi skal arbeide med skjønnlitteratur. Min avhandling kan ses som et bidrag til å forbedre de delene av litteraturundervisningen som kritiseres. Uklare mål og forventninger til hva man skal få ut av litteraturarbeidet er det mest kritiske aspektet, og jeg mener et metodisk forslag er på sin plass for å bøte på uklarheten om hva man skal oppnå med å lese skjønnlitteratur. For eksempel påpeker Penne (2012 i Fjørtoft, 2014: 206) at norskfaget trenger en egen litteraturdidaktikk for alle de elevene som ikke forstår eller opplever faget som relevant. Det er min oppfatning at konkrete oppdrag danner det beste grunnlaget for å utvikle en best mulig forståelse av en tekst, og i tillegg forenkler de konkrete oppdragene vurderingen av elevers skjønnlitterære kompetanse.

1.4.1. Et eksempel på en analysemodell for ungdomstrinnet

I dette kapitlet skal jeg vise et eksempel på at fortolkningsmetodikk ikke er helt fraværende i ungdomsskolen, men at en av de vanligste fortolkningsmetodene som gjelder, har et stort forbedringspotensial.

Jeg skal ta utgangspunkt i det mest brukte læreverket i ungdomsskolen som er *Kontekst 8-10* (Blichfeldt et al., 2006). Jeg skal se på hvordan forfatterne her realiserer målsetningene om litteraturundervisning slik de blir lagt frem i læreplanen.

Kontekst 8-10 sier følgende om analyse av roman og novelle:

Når du skal skrive – eller snakke – om litteratur, kan det være lurt å ha noen punkter å gå ut ifra. Lista nedenfor kan være til hjelp, men rekkefølgen på punktene, og hvilke punkter du skal ta med, bestemmer du selv. Måten du bygger opp analysen din på, vil være med å avgjøre det. Husk å bruke eksempler fra teksten for å underbygge analysen. Du kan bruke denne lista hvis du skal skrive bokanmeldelse også (Blichfeldt et al.: 367).

I tabellen på neste side er *Konteksts* (Blichfeldt et al., 2006) forslag til gjennomføring av analyse av narrativ fiksjon fremstilt. Den leses fra punkt 1 til 10, der det er meningen at elevene enten skal arbeide seg gjennom rekkefølgen slik den er fremstilt, eller velge den rekkefølgen de selv mener passer best.

Tabell 1: *Kontekst*-metodikken (Blichfeldt et. al: 2006: 367)

1. Tittel og forfatter	2. Sjanger	3. Litterær periode
	Finn ut hva slags sjanger det er, og eventuelt hvilke sjangertrekk du ser.	Når er teksten skrevet? Er teksten typisk for perioden?
4. Handlingsreferat	5. Komposisjon	6. Virkemidler
Gi et kort referat av hva teksten handler om. (Stikkord: handlingsgang, personer, miljø, prosjekt/konflikt, løsning).	Si noe om hvordan teksten er bygd opp: Innledning, handlingsrekkefølge (kronologisk, retrospektiv, sprang i tid – fram og tilbake, parallellhandling), spenningskurve, høydepunkt/vendepunkt, avslutning og synsvinkel.	Gi eksempler på litterære virkemidler: fortellermåte (handling/skildring/tanker og replikker), presens eller preteritum, gjentakelser, sammenlikninger, metaforer, bruk av symboler, frampek, dramatisk presens.
7. Språk	8. Tema	9. Egen vurdering
Hva er typisk for språket? (Stikkord: mye dialog, muntlig språk, dialekt eller slang.)	Hva er temaet i novellen? Hva mener du forfatteren vil fortelle oss gjennom teksten sin?	Hvordan liker du teksten? Hvilken målgruppe passer teksten for? Husk å begrunne synspunktene dine.

Det er mye positivt i metodikken som presenteres. Forslaget viser for det første at *Kontekst 8-10* anerkjenner at analyse av narrativ fiksjon bør foregå ved hjelp av en metodisk tilnærming med ulike arbeidsoppdrag som søker å strukturere arbeidet. Jeg mener *Kontekst*-metodikken viser at litteraturanalyse kan være et fag eller en ferdighet fordi metodikken legger til grunn at elevene behersker en forholdsvis komplisert terminologi og til en viss grad en prosedyre eller fremgangsmåte, og som jeg skal komme inn på lenger ned, er metoden som foreslås modellert over former for litteraturanalyse som også benyttes på høyere utdanningsnivåer. Det er positivt at metodikken er bygd opp slik at brukeren begynner med enkle observasjoner som tittel og forfatter, sjanger og litterær periode, for så til slutt å ende opp med en forståelse og formulering av hva som er tekstens tema og egen vurdering av lest tekst.

Et annet positivt aspekt er at metodikken bygger på en tilnærming til teksten der leseren skal vurderer det vi i litteraturvitenskapen kjenner som *tekstimmanente forhold* (handlingsreferat, komposisjon, virkemidler, språk og tema), og *kontekstualiserende forhold* (forfatter, sjanger og litterær periode).

Forslaget fra læreboka har også kritikkverdige punkter. Den største og overordnende ulempen med *Kontekst*-metodikken er om vi skal se, at den blander kategorier og åpner opp for at elevene selv kan velge rekkefølgen på arbeidsoppdragene. Selv om metodikken forventer at elevene behersker et begrepsapparat, er det videre en svakhet at bruksanvisningene for arbeidsoppdragene er stikkordspreget, og at elevene som praktiserer metodikken må bla frem og tilbake i boka for å finne forklaringer, definisjoner og eksempler å støtte seg på, og slett ikke alle punktene blir forklart og vist med eksempler.

Kontekst-metodikken ser i utgangspunktet ut som en analysemetode som består av ni arbeidsoppdrag. Hensikten er å organisere arbeidsprosessen, men et av problemene er at flere av arbeidsoppdragene i realiteten inneholder en lang rekke underoppdrag. For eksempel punkt 5:

Komposisjon. Si noe om hvordan teksten er bygd opp: Innledning, handlingsrekkefølge, (kronologisk, retrospektiv, sprang i tid – fram og tilbake, parallellhandling), spenningskurve, høydepunkt/vendepunkt, avslutning og synsvinkel (Blichfeldt et al.: 367).

Punkt 5 i *Kontekst*-metodikken ser ut til å gi en slags typologi for plot-forløp: Innledning, spenningskurve, høydepunkt/vendepunkt og avslutning. Denne typologien er en variant av det handlingsforløpet som først ble skissert av Aristoteles i hans beskrivelse av den greske tragedien i *Poetikken*, cirka 340 år før vår tidsregning (se f.eks. Lothe et al., 2007: 172). Det er ikke helt bortkastet å lete etter slike plot-faser i romaner og noveller, men det er langt fra alle slike tekster som har en slik plot-komposisjon, og det er dermed problematisk at metodikken forutsetter det. Et annet

problem er at *Kontekst*-metodikken blander inn andre momenter under dette punktet: Synsvinkel sorterer vanligvis ikke under plot-komposisjon, men under fortellehandlingens varianter som orienteringspunktet eller perspektivet til fortelleren (op.cit.: 222), og "kronologisk, retrospektiv, sprang i tid – fram og tilbake" sorterer vanligvis under den kategorien Genette (1980) kaller "orden". Parallellhandling har å gjøre med plot-komposisjon, men burde også komme i form av et eget spørsmål, for eksempel: Har romanen ett eller flere plot-forløp?

I punkt 6 formulerer *Kontekst*-metodikken seg slik at det ser ut til at for eksempel "bruk av symboler" ikke har noe å gjøre med "fortellemåte", og at "virkemidler" i en roman bare har å gjøre med stilistiske virkemidler. Eksemplene under punkt 6 får det til å se ut til at punktet handler om stil/språk. På den annen side er "språk" blitt et eget punkt 7. Hva som er forholdet mellom punkt 6 og 7 fremstår dermed som uklart. For eksempel: er ikke "muntlig språk, dialekt eller slang" også virkemidler? I punkt 6 er også fortellermåte trukket inn. Her blir det ikke spurt om det mest opplagte: Fortelles historien av en 1. eller 3. personsforteller? *Kontekst*-metodikken vektlegger andre ting, som verbtider og metaforer, som ikke er relevant i forbindelse med analyse av fortelleren.

Jeg vil trekke frem punkt 8 i denne gjennomgangen:

Tema. Hva er temaet i novellen? Hva mener du forfatteren vil fortelle oss gjennom teksten sin? (Blichfeldt et al.:367).

Det problematiske i punkt 8 er at formuleringen blander *tema* og *norm*. I *Textpraxis*-metodikken er forståelsen av tema svært viktig, men det er avgjørende at fortolkeren kan skille mellom tema og norm. Enkelt oppsummert defineres tema i *Textpraxis*-metodikken som det teksten handler om, eller tekstens hovedidé, mens norm defineres som den holdningen teksten inntar til sitt tema, eller det verdisystemet som kan sies å leses ut av den narrative teksten (Greve, 2008: 134). Kort sagt er dette

skillet er viktig å opprettholde fordi to narrative tekster kan forholde seg annerledes til det samme temaet.

Oppsummerende lar det seg slå fast at *Kontekst*-metodikken presenterer et begrepsinventar som fremstår som både dårlig ordnet og dårlig forklart. Det fins i dag en god del metodebøker, eksempelvis Gaasland (1999), Lothe (2003), Skei (2006), som fremstiller litteraturanalysens begrepsinventar på bedre og ryddigere måter. Alle de nevnte bygger, i likhet med Textpraxis-metodikken, på en stor del av det pionerarbeidet Gérard Genette gjorde på 1970-tallet i boken *Discours du récit* (som kom i engelsk oversettelse i 1980 under tittelen *Narrative Discourse*).

Det er en kombinasjon av Pennes (2010) og Kjelens (2013) konklusjoner om at norskfaget mangler metoder og innfallsvinkler, kombinert med erfaringene jeg selv har som elev og lærer, og erfaringene lærerne i Kjelens avhandling deler og de pedagogisk-faglige svakhetene jeg ser i *Kontekst*-metodikken, som gjør at jeg ønsker å tilpasse Textpraxis-metodikken til ungdomsskolen. Min målsetning er å gjøre elevene til mer kompetente lesere og fortolkere. For å nå målet vil jeg utarbeide en analysemetodikk for bruk i ungdomsskole, og jeg må legge til at jeg overbevist om at metodikken vil fungere i videregående skole, men manglende praksis og erfaring, og at avhandlingens omfang må begrenses, gjør at jeg hovedsakelig skriver fra et ungdomsskoleperspektiv.

Del II: Hoveddel

2.1. Textpraxis-metodikken: Begrunnelser

Skaftun (2009: 52) sier at analyse av novelle og romaner er en svært produktiv måte å skape bevissthet om hvordan mening og verdier formidles og opprettholdes i noveller og romaner. Analyse av det han betegner som narrativ fiksjon er altså en forståelsesform som inviterer til bevissthet rundt egne erfaringer fra hverdagslivet. Romaner og noveller er fulle av personlige og sosiale relasjoner og tekstanalyse bør åpne opp for å studere skriftlige tekster (op.cit.: 54). Det er mitt syn at skolen trenger en ny metodisk tilnærming til analyse av narrativ fiksjon som legger opp til å utforske eventuelle verdier og meninger som kommer frem i en tekst. Den må legge til rette å utvikle en forståelsesform hos brukeren som inviterer til bevissthet rundt forholdet mellom tekst og eget liv.

Textpraxis-metodikken er ment som hjelp først og fremst til dem som vil til litteraturen for å lytte og for å finne ut hva den har å fortelle oss om ulike aspekter ved livene våre. Med dette som utgangspunkt er det nødvendig å undersøke både det som befinner seg innenfor tekstens grenser, det tekst-immanente perspektivet, og det som befinner seg rundt teksten, det kontekstualiserende perspektivet (Greve, 2008: 118-119). Dette er viktig når man skal forsøke å forstå hva som er tekstens meddelelse, det teksten vil fortelle oss, og denne metodikken legger til rette for en slik prosess.

Greve (2008: 130) poengterer at Textpraxis-metodikken er «ordnet som en spørsmålsrekke eller oppgaverekke [...], og spørsmålene henvender seg til ulike aspekter ved og nivåer i teksten». Rekken med spørsmål skal i sum hjelpe oss til å komme frem til tekstens meddelelse. For å få til dette er oppdragene delt i tre faser: innledende sonderinger, utlegning og syntetisering. De innledende sonderingene er en gruppe med oppgaver som vi kan ta stilling til uten å gå langt inn i tolkningen av teksten, men de kan få en betydning for senere tolkning.

Utlegningsfasen er den egentlige analysefasen – det vil si det er her teksten blir delt opp i sine enkelte elementer og kommentert (op.cit.: 138). Denne fasen sikter mot å gi en oversikt over teksten og en dypere forståelse av dens enkelte elementer. Den siste fasen er syntetiseringsfasen, og her kan vi ha bruk for alle tidligere observasjoner gjort i de foregående fasene. Observasjonene skal vurderes ses i sammenheng med hverandre, og når vi syntetiserer observasjonene er hensikten å gripe tekstens verdimeslige og tankemessige profil med det formål på å kunne si noe om tekstens meddelelsesverdi (op.cit.: 167).

Greve beskriver Textpraxis-metodikken som en hermeneutisk vitenskapsmetode. Til forskjell fra positivistiske metoder, som legger mer vekt på beskrivelse og kvantifisering, vil hermeneutikken fortolke og forstå. For å være hermeneutisk, sier Greve, må metodikken legge til rette for en syntetiserende lese måte (Greve, 2008: 167). Fjørtoft (2014) fremhever at elever må pendle mellom detaljforståelse og helhetsforståelse, og lesestrategien for dette er å nærlese teksten, reflektere over betydninger og gjenlesing av teksten. Dette kaller han en hermeneutisk sirkel, og elevene må hele tiden revurdere sin forståelse av teksten og undersøke hvordan enkeltelementene henger sammen med helheten. Lykkes de, vil dette være nøkkelen til å utløse større engasjement og leseglede (Fjørtoft, 2014: 190-191). Det vil si at leseren må søke vidt og bredt for å gjøre seg kjent med alle de aspekter ved teksten som kan tenkes å bidra til formuleringen av dens meddelelse, som er tema, norm og aktualitet i eget liv. Textpraxis-metodikkens taksonomi er lagt opp slik at vi ender opp med tekstens meddelelse mot slutten av analysen, og underveis har brukeren kommentert og arbeidet med enkeltelementer for til slutt å kunne si noe om tekstens helhet. Metodikken skal organisere og strukturere leseprosessen, og ikke være noe teoretiserende ledd. Den skal hjelpe brukeren til å forstå teksten fra de første tekstobservasjonene til de siste konklusjonene. Den skal gi leseren et verktøy for å organisere og strukturere sine egne tanker og ideer om en tekst (op.cit.: 118).

Textpraxis-metodikken anerkjenner at tolkninger av litterære tekster alltid og nødvendigvis er preget av skjønnsmessige vurderinger, og at de skjønnsmessige vurderingene alltid og nødvendigvis er preget av den personen som gjør vurderingene. Metodikken anerkjenner at den personen som gjør vurderingene har bruk for alle sine menneskelige erfaringer og ressurser – alt fra innlærte begreper og prosedyrer til det vedkommende måtte ha av klokskap, innlevelse og intuisjon. En åpenbar utfordring i anvendelsen av en metodikk som hviler så mye på leserens skjønn, er at leseren ikke klarer å skille sitt eget fra tekstens. Greve (2008: 121) sier at forforståelsen man møter teksten med genererer projiseringsproblemet. Det betyr at vi kan komme til «å lese våre egne tanker inn i teksten heller enn å lese tekstens tanker ut av den». Denne projiseringen av egne kjepphester ser Greve på som den største fallgruven, ikke bare i litterær analyse, men også i humanistisk vitenskap generelt, og er den samme fallgruven vi så Kjelen (2013) påpeke på side 20. Textpraxis-metodikkens utforming er preget av ønsket om å unngå denne fallgruven. Metodikken skal støtte brukeren i analysen og forhindre han fra automatisk å projisere sine egne kjepphester motstandsløst over på den teksten han eller hun analyserer.

Textpraxis-metodikken er til nå bare brukt på universitetsnivå og i faget allmenn litteraturvitenskap, men med en nivåtilpasning er det mitt syn at den kan tas i bruk på lavere trinn i utdanningsstigen. En innføring av metodikken på ungdomstrinnet og i videregående skole vil, slik jeg ser det, styrke analyse av narrativ fiksjon som en sentral del av norskfaget.

2.2.1 Tilpasning

Greves utforming av metodikken legger opp til at den som analyserer skal utføre en lang rekke oppdrag. Oppdragene organiserer brukerens oppmerksomhet, og er rammen for analysen. I Greves utforming er oppdragene organisert systematisk, for eksempel:

17. Inventar. Lag en liste over hvilke settinger som finnes i teksten.

I lange tekster, for eksempel noveller og romaner, vil vi ofte kunne identifisere en lang rekke settinger. I de tilfellene der vi står overfor en lang rekke settinger, vil vi normalt liste opp de vi oppfatter som viktigst, eventuelt samle mindre settinger under større paraplyer [...] (Greve, 2008: 143).

Her ser vi et eksempel på hvordan Greve organiserer arbeidsoppdragene i metodikken. Hun nummererer alle oppdragene, og gir dem en merkelapp, i dette tilfellet «Inventar», som gir hovedoverskriften for hva oppdraget handler om. Deretter formuleres oppdraget – “Lag en liste over hvilke settinger som finnes i teksten”. Til slutt kommer det en hjelp-funksjon som inneholder begrepsdefinisjoner, presiseringer og gode råd. Denne organiseringen har jeg videreført til min tilpassede versjon.

I sin fullstendige utgave inneholder metodikken 55 arbeidsoppdrag. Jeg mener det er nødvendig å redusere antall oppdrag for å gjøre metodikken anvendbar på ungdomsskoletrinnet. Jeg har reflektert en del over hva som kan være en optimal rekkefølge, og bestemte meg for å endre rekkefølgen av flere grunner: Jeg mener det er viktig at man tidlig i arbeidsprosessen føler man mestrer det som er nytt og vanskelig. De innledende oppdragene i min tilpasning skal være lette å svare på, og de tolkningstunge oppdragene må komme mot slutten når elevene kjenner teksten godt.

Min oppdragsrekke skal som nevnt være tilpasset narrative fiksjoner, og jeg har tatt vekk alle oppdrag som ikke er relevant for denne typen analyse. Derfor er oppdragene som er ment for analyse av poesi og drama utelatt. Etter at min reduksjon og tilpasning av oppdrag var ferdig satt jeg igjen med 19 arbeidsoppdrag. I tabellen på neste side vises en oppstilling av de oppdragene Textpraxis-metodikken for ungdomsskole består av og deres plass i Greves originale versjon (vedlegg 1).

Tabell 2: Oversikt over 19 oppdrag som danner grunnlaget for tilpasning av Textpraxis-metodikken for ungdomsskole

<u>Nummer i fullstendig versjon</u>	<u>Forkortet versjon for ungdomsskoletrinnet</u>
4.	1. Forfatteren: Hent inn relevant informasjon om forfatteren.
8.	2. Sjanger: Hvilken sjanger hører teksten til i?
3.	3. Epoke: Hvilken litterær epoke hører teksten hjemme i?
Ikke i original versjon.	4. Handlingsreferat: Gi et kort handlingsreferat
36.	5. Orden: Fortelles historien kronologisk eller ikke?
23.	6. Faser: Del handlingsforløpet inn i faser.
34.	7. Fortelleren: Er fortelleren internt eller eksternt plassert i forhold til historien?
35.	8. Fortelleren: Er fortelleren etterstilt eller samtidig i forhold til det som fortelles?
35.	9. Synsvinkel: Fra hvilken synsvinkel erfarer eller sanser vi hendelsene i teksten?
40.	10. Fokusering. Er fokuseringen indre, ytre eller vekslende i teksten?
11.	11. Karakterinventar: Hvem er tekstens viktigste karakterer?
20.	12. Hovedperson: Hvem er tekstens hovedperson?
13.	13. Funksjonsanalyse: Foreta en funksjonsanalyse av hovedpersonen.
14.	14. Personlige egenskaper: Beskriv hovedpersonen(e)s viktigste personlige egenskaper.
17.	15. Miljø: Beskriv de viktigste stedene der handlingen utspiller seg,
52.	16. Verdier: Hvilke verdier eller verdimotsetninger kommer til uttrykk i teksten?
54.	17. Tema: Hva er tekstens hovedtema?
55.	18. Norm: Hvordan forholder teksten seg til sitt tema?
Ikke i original versjon.	19. Aktualitet: Hvor aktuell synes du denne teksten er for deg og ditt liv?

Jeg har beholdt den innledende fasen der man blir oppfordret til å innhente informasjon om *forfatter* (1), *sjanger* (2), og *epoke* (3). *Handlingsreferat* (4) har jeg lagt til fordi jeg tror det er bra om elever får fortelle hva de har lest før de går lengre inn i analysen. *Orden* (5) er det som heter *faser* i Greves fremstilling. *Faser* i denne tilpasningen er oppdrag 6, og er en forenklet utgave av det Greve kaller for *semantisk rytme*, som i originale form er for komplisert til å være med i Textpraxis-metodikken for ungdomsskole. *Utsigelsesinstans* heter i tilpasset versjon *forteller* (6 og 7). *Synsvinkel* (9) har endret navn fra *fokalinstans*. Når det gjelder *hovedperson* (12) er den skilt ut fra det øvrige *karakterinventaret* (11), fordi jeg ønsker å tydeliggjøre at de som bruker metodikken skal gjenkjenne denne. *Funksjonsanalyse* (13) er flyttet lenger bak i forhold til Greves versjon, fordi det er meget tolkningstungt oppdrag. Jeg gjorde også den endringen at jeg har tatt vekk det siste punktet om endring av hovedpersonens prosjekt i funksjonsanalysen. En eventuell endring kan være vanskelig å formulere, og om der er en endring vil det være naturlig at den skrives under delen som omhandler prosjektets utfall i funksjonsanalysen. Oppdrag 14 - 18 er alle språklig justert, og oppdrag 19, *aktualitet*, er lagt til slik at elever får mulighet til å reflektere over forholdet mellom tekstens meddelelse og eget liv og erfaringer.

Oppdragene må få elevene til faktisk å lese teksten, og ikke ty til lettvinde løsninger som å se filmen eller lese et handlingsreferat. Oppdragene må være formulert slik at eleven skjønner at han må lese teksten for å finne svaret. Det er et poeng at man kan finne svarene på oppdragene ved å lese romanen eller novellen.

Den største endringen i forhold til Greves versjon, er at i tilpasning av metodikken til ungdomsskole blir alle oppdragene umiddelbart fulgt opp med en svar-funksjon som illustrerer hvordan svaret på oppdraget kan formuleres:

5. Orden: Fortelles historien kronologisk eller ikke?

Veiledning: Dersom hendelsene i teksten fortelles i sin rette rekkefølge (kronologisk), sier vi at teksten er synkron. Mange ganger inneholder imidlertid teksten tidshopp. Tidshoppene kan være av to typer: Tilbakeblikk, som forteller om noe som har skjedd, eller frempek som forteller om en fremtidig hendelse.

Svar: «Faderen» inneholder verken tilbakeblikk eller frempek. Fortellingen gjengir historieforløpets kronologi.

Her ser vi oppdrag 5 som eksempel på hvordan jeg presenterer arbeidsoppdragene til metodikken. Lik Greves utforming, nummererer jeg alle oppdragene, og gir dem en merkelappfunksjon, i dette tilfellet *orden*, som gir hovedoverskriften for hva oppdraget handler om. Deretter formuleres oppdraget, og en veiledning med begrepsdefinisjoner gis. Til slutt kommer et eksempel på hvordan oppdraget kan besvares, og her er Bjørnstjerne Bjørnsons "Faderen" (1860) eksempeltekst.

Anne Håland sier i sin doktoravhandling *Bruk av modelltekstar* (2013: 265), at fordelene med bruk av slike tekster i undervisning blant annet er at elever lærer seg et fags spesifikke skrivemåter og struktur. Bruk av «Faderen» som eksempeltekst vil forhåpentligvis være et bidrag i utvikling av fagdisiplinen litteraturanalyses spesifikke skrivemåte og struktur i ungdomsskolen.

2.2.2. Språk

I tillegg til å redusere antall oppdrag måtte jeg bruke mye tid på å tilpasse ord og formuleringen til et nivå som jeg mener er mer forståelig for elever i ungdomsskolen. Oppdrag 34 hos Greve og oppdrag 7 hos meg ber om det samme, men som vi kan se i tabell 3 på side 36 er ordlyden forskjellig:

Tabell 3: Et eksempel på omformulering.

<p>34. Utsigelsesinstansens stedlige plassering. Hvor befinner utsigelsesinstansen seg i forhold til historieuniverset? Hjelp: Vi skiller mellom eksternt plassert utsigelsesinstans, der utsigelsesinstansen ikke er aktør i tekstens historieunivers, og internt plassert utsigelsesinstans, der utsigelsesinstansen deltar, enten som hovedperson eller biperson/vitne, i tekstens historieunivers.</p>	<p>7. Fortelleren: Er fortelleren internt eller eksternt plassert i forhold til historien? Veiledning: Hvis fortelleren er en karakter i handlingsuniverset, er han/hun en <i>intern</i> forteller (også kalt førstepersonsforteller). I tekster hvor fortelleren ikke er en karakter i handlingsuniverset, er han/hun en <i>ekstern</i> forteller (også kalt tredjepersonsforteller).</p>
---	---

Et vanskelig spørsmål ble for meg er hvordan jeg vil at elevene skal arbeide med litteraturvitenskapelige fagbegreper. Jeg registrerer at *Kontekst*-metodikken har fagbegreper, men jeg har erfart at elever ofte finner dem vanskelig å bruke selv, og heller ender opp med å bruke egne ord. Jeg var usikker på om det i det hele tatt er nødvendig at de lærer kompliserte fagbegreper. Jeg har valgt å støtte meg på Fjørtoft (2014: 187) som viser til Langer (2011): Hun sier at elevenes forsøk på å uttrykke seg er begynnelsen på en begrepsforståelse og språkbruk som må videreutvikles til et mer modent og akademisk uttrykk. Hun velger å se på upresis og feilaktig bruk som noe positivt og en indikator på den gryende språkforståelsen. Utilstrekkeligheten elevene har innledningsvis skal vi ikke lese så mye inn i, og heller vente med å vurdere om elevene enten mangler språk og begreper, eller mangler begreper, men har et språk, eller har begreper, men mangler språk, eller om de har både begreper og språk. Gode oppfølgingsspørsmål, samtale og vurdering er nøkkelen for at denne prosessen skal ende med at elevene utvikler et solid ordforråd og god evne til å uttrykke seg om det de har lest.

Jeg har brukt mye tid på å justere språket i min tilpasning. Både arbeidsoppdragene og analysen av «Faderen» og *De usynlige* er skrevet med den hensikt at de skal være forståelig på ungdomsskolenivå. Jeg erkjenner at arbeid med metoden i klasserommet mest sannsynlig vil føre til mange spørsmål om hva som egentlig står der og hva forskjellige ord betyr. Jeg er av den oppfatning at justeringer mest

sannsynlig må bli gjort allerede første gangen en klasse leser og arbeid med Textpraxis-metodikken. Jeg har valgt å bruke en god del fagtermer, men som jeg skal komme tilbake til senere, er ikke fagterminologien jeg bruker mer avansert enn den elevene kan møte i andre fag på skolen.

2.2.3 Utglidning mellom studiefaget og ungdomsskolefaget

Før vi går videre til utformingen av Textpraxis-metodikken, ønsker jeg å si noe om det Skaftun (2009) beskriver som en utglidning mellom norskfaget i skolen og universitetsfaget nordisk. Han sier at norskfaget i ungdomsskolen er et sted man har plassert de nye tingene som man ikke helt vet hva man skal bruke til, mens det i studiefaget nordisk på universiteter og høyskoler foregår en opplæring i det tradisjonelle norskfaget. Litteraturforskningen som skjer på universitetene har ikke mye til felles med norskfaget i grunn- og videregående skole. Der har faget fått inn en rekke andre aspekter og har sakte men sikker fjernet seg fra universitetsfaget (op.cit.: 34).

Å redusere avstanden mellom studiefaget og grunnskolefaget krever en stor innsats, men jeg ser saken slik at en innsats vil være til fordel for alle som driver med opplæring, samme hvilket av nivåene man befinner på. For universitetsforskeren må det være fint å vite at det han eller hun arbeider med kan anvendes i grunnskolen, og for elevene der kan det være inspirerende å vite at metodikken som er i bruk også brukes på høyere nivå, bare i utvidet versjon. Det burde i alle fall være et mål at studenter som skal bli lærere blir kjent og arbeider med metoder og teknikker gjennom hele studietiden som de kan få bruk for også etter at studiene er avsluttet. Jeg må presisere at jeg ikke sier at alle studenter i Norge skal bruke Textpraxis-metodikken verken på universitet eller i arbeidslivet, og jeg tror en generell, god metodekunnskap vil gjøre det lett for hvem som helst å sette seg inn i Textpraxis-metodikken for ungdomsskole.

2.4. Textpraxis-metodikken: Utforming

2.4.1. Analyse av novelle: Bjørnstjerne Bjørnsons «Faderen» (1860)

1. Forfatter: Hent inn relevant informasjon om forfatteren.

Veiledning: Fortell hvem som er forfatter. Gi aktuell informasjon om han/henne. Søk på internett, se i lærebok eller gå på biblioteket.

Svar: Bjørnstjerne Bjørnson, født 1832 i nærheten av Tynset og død 1919 i Paris, var en norsk samfunnsdebattant, dikter og redaktør. I 1903 fikk Bjørnson som første norske forfatter Nobelprisen i litteratur. Litterært sett har han nok sunket i verdi, men i mens han levde var Bjørnson en betydelig forfatter, og han var både politisk og sosialt engasjert. Bjørnsons bondefortellinger har fremdeles en høy stjerne og mest kjent er «Synnøve Solbakken». Årsaken til Bjørnsons status i samtiden var blant annet at han kjempet for norsk selvstendighet og ville utvikle Norge fra embetsmannsregime til demokrati. «Faderen» ble gitt ut første gang i novellesamlingen *Småstykker* (1860). Novellen regnes som en av Bjørnsons bondefortellinger.

2. Sjanger: Hvilken sjanger hører teksten til i?

Veiledning: Når vi bruker denne utredningsrekken arbeider vi med fortellende tekster. Eksempler på fortellende tekster er epos, roman, novelle, eventyr og fabel. Finn definisjoner i lærebok, internett eller gå på biblioteket og undersøk hvilken sjanger teksten du har lest tilhører.

Svar: «Faderen», med sitt korte omfang og begrensede karaktergalleri, hører hjemme i novellesjangeren. Selv kalte Bjørnson novellen for en bondefortelling. Det betyr at novellen var en del av et prosjekt som skulle lære bonden opp i hva som er godhjertete verdier. Bondefortellingen hadde en funksjon der den skulle «kultivere» bonden etter uegennyttige verdier (Andersen, 2001: 205).

3. Epoke: Hvilken litterær epoke hører teksten hjemme i?

Veiledning: Litterære tekster sorteres ofte i litterære epoker. Søk på internett, se i lærebok eller gå på biblioteket! Tips: Renessansen, barokken, opplysningstiden, romantikken, realismen, naturalismen, nyromantikken og modernismen er litterære perioder vi ofte snakker om i norsk sammenheng.

Svar: «Faderen» og novellesamlingen *Småstykker* var en del av en periode i litteraturen som betegnes som poetisk realisme. I motsetning til romantiske diktere, som vektla fantasi og sanselige opplevelser fremfor fornuft, og naturalismens tanker om arv og miljø som bestemmende for menneskets skjebne, var poetisk realisme et prosjekt som gikk ut på å virkeliggjøre romantiske og religiøse normer i hverdagen «slik den artet seg [...] for bonden på den norske landsbygda» (Andersen, 2001: 205).

4. Handlingsreferat: Gi et kort handlingsreferat.

Veiledning: Handlingsreferatet skal være kort og det gjelder å finne frem til de viktigste hendelsene som driver handlingen fremover.

Svar: «Faderen» starter med at vi får høre om Tord Øverås' første besøk hos presten i anledning den nyfødte sønnens dåp. Deretter får vi høre om to andre besøk, henholdsvis når sønnen skal konfirmeres og giftes bort. I forbindelse med det tredje besøket faller sønnen over bord og drukner. Novellen avsluttes med at Tord besøker presten en fjerde gang, denne gangen for å opprette et legat for fattige i sønnens navn.

5. Orden: Fortelles historien kronologisk eller ikke?

Veiledning: Dersom hendelsene i teksten fortelles i sin rette rekkefølge (kronologisk), sier vi at teksten er synkron. Mange ganger inneholder imidlertid teksten tidshopp. Tidshoppene kan være av to typer: Tilbakeblikk, som forteller om noe som har skjedd, eller frempek som forteller om en fremtidig hendelse.

Svar: «Faderen» inneholder verken tilbakeblikk eller frempek. Fortellingen gjengir historieforløpets kronologi.

6. Faser: Del handlingsforløpet inn i faser.

Veiledning: Forsøk å dele handlingsforløpet inn i et fåtall faser, for eksempel mellom tre og fem. Si kort hva som kjennetegner hver fase. Tips: I noen tekster kjennetegnes handlingsforløpet av faser som spenningsoppbygging, vendepunkt og spenningsfall (innledning – hoveddel – avslutning). I andre tekster kan det være helt annerledes: For eksempel kan fasene i handlingsforløpet følge en persons livsfaser (for eksempel barndom–ungdom–voksen). Husk at tekster kan ha mer enn ett handlingsforløp.

Svar: «Faderen» sitt handlingsforløp strekkes over 25 år og kan deles inn i tre faser, før, under og etter sønnens død. Fase én er kjennetegnet ved at Tord oppsøker presten, og består av tre mindre faser: dåp, konfirmasjon og giftemål. Tord er fast bestemt og klar på sin makt i samfunnet. Tord vet hva han vil med sitt og sønnens liv. Fase to er roturen der sønnen faller i vannet og drukner, og sokningen som følger. I denne fasen er Tord hjelpeløs og rådvill. Fase tre er siste del, der Tord oppnår en form for indre ro eller tilfredshet over at han har endret seg som person. Han har solgt gården og gitt en pengegave til fattige, og slik kjempet til seg en innsikt om nestekjærlighet.

7. Fortelleren: Er fortelleren internt eller eksternt plassert i forhold til historien?

Veiledning: Hvis fortelleren er en karakter i handlingsuniverset, er han/hun en *intern* forteller (også kalt førstepersonsforteller). I tekster hvor fortelleren ikke er en karakter i handlingsuniverset, er han/hun en *ekstern* forteller (også kalt tredjepersonsforteller).

Svar: I «Faderen» deltar ikke fortelleren i historieuniverset. Fortelleren er med andre ord eksternt plassert.

8. Fortelleren: Er fortelleren etterstilt, foranstilt eller samtidig i forhold til det som fortelles?

Veiledning: En etterstilt forteller forteller om noe som har skjedd i fortiden. En foranstilt forteller forteller om noe som skal skje en gang i fremtiden. En samtidig forteller forteller om noe som skjer i samme øyeblikk som det fortelles. Verbets tidsformer gir som regel en god indikasjon på om fortelleren er etterstilt (fortidsformer), foranstilt (futuraformer) eller samtidig (presensformer). Noen ganger fortelles det i såkalt dramatisk presens: Da er fortellingen etterstilt, selv om verbene er i presens. Dramatisk presens brukes som regel for å gjøre den etterstilte fortellingen mer spennende eller livaktig.

Svar: Novellen har en etterstilt forteller, som benytter for det meste fortidsformer av verbene, men av og til, slik vi for eksempel leser om drukningsulykken, brukes dramatisk presens: «I det samme glir den tilje han står på; han slår ut med armene, gir et skrik og faller i vannet».

9. Synsvinkel: Fra hvilken synsvinkel erfarer vi eller sanser vi hendelsene i teksten?

Veiledning: Er synsvinkelen bundet til en av karakterene i teksten (internt plassert synsvinkel), eller har vi inntrykk av å erfare eller sanse hendelsene fra et sted utenfor teksten (eksternt plassert synsvinkel)? Synsvinkelen er ikke nødvendigvis hos den som forteller, og plasseringen av synsvinkelen kan veksle i løpet av teksten.

Svar: Synsvinkel i «Faderen» er stort sett ekstern. Det er altså et sammenfall mellom den som sanser og den som forteller. Det finnes imidlertid enkelte unntak. Når Tord kommer for tredje gang til prestens kontor, heter det: «Atter løp åtte år hen, og så hørtes der støy en dag foran prestens kontor [...]». Her får vi inntrykk av at synsvinkelen er delegert til presten. Det er presten som hører støy utenfor sitt kontor. Det samme gjelder fjerde gang Tord kommer til presten: «Da hører presten sent en høstkveld noen rusle ved døren ute i forstuen [...]». Og når faren sokner etter

sønnen, heter det: «I tre dager og netter så folk faren ro rundt om den pletten [...]». Her filtreres informasjonen gjennom et anonymt bygdekollektiv.

10. Fokusering: Er fokuseringen indre, ytre eller vekslende i teksten?

Veiledning: Når fortelleren gjengir karakterers indre liv (tanker, følelser), har vi indre fokusering. Når fortelleren fremstiller karakterers ytre fremtoning (utseende, ytringer), har vi ytre fokusering. Noen ganger veksler fokuseringen på å være ytre og indre. Det kan variere fra karakter til karakter hvordan fokuseringen er.

Svar: Fokuseringen i «Faderen» er vekslende. Som oftest har vi en ytre fokusering, men når sønnen faller i vannet og fortelleren gjengir Tords indre liv, heter det: «Tord ville ikke rett tro det, [...]» Fortelleren vet at Tord er sjokkert over å miste sønnen.

11. Karakterinventar: Hvem er tekstens viktigste karakterer?

Veiledning: Gi en kort beskrivelse av de viktigste karakterene. Navn, alder, utseende, yrke, slekt og egenskaper kan være relevant informasjon.

Svar: Novellen har et lite karaktergalleri. Presten, storbonden Tord Øverås, sønnen Finn Øverås og bygdas rikeste mann, Gudmund Storlien, er de eneste karakterene som deltar i fiksjonsuniverset. Karen Storlien blir nevnt som datter av Gudmund og skal gifte seg med Finn. I novellen får vi lite og ingen informasjon som utdyper noe om hvilken type personer Finn, Gudmund og Karen er.

12. Hovedperson: Hvem er tekstens hovedperson?

Veiledning: Tekstens hovedperson er som regel den karakteren som er mest fremtredende i teksten, det vil si den karakteren teksten interesserer seg mest for. En tekst kan ha mer enn én hovedkarakter. I fortellende tekster er hovedkarakteren ofte den som har det prosjektet som driver handlingen fremover, er et offer for andres prosjekter og gjennomgår ofte en forandring i løpet av teksten.

Svar: Tord Øverås er novellens hovedkarakter. Han er mest i fokus, han er den som har prosjektet som driver handlingen fremover, og han er den eneste av karakterene som endrer seg i løpet av novellen som en følge av de erfaringene han gjør.

13. Funksjonsanalyse: Foreta en funksjonsanalyse av tekstens hovedperson

Veiledning: Dette punktet har fem underspørsmål som må besvares. Du må utføre en funksjonsanalyse på alle hovedpersoner, dersom du mener teksten har det.

- 1) Prosjekt.** Bestem hovedpersonens prosjekt. Hva er hovedpersonens målsetning med det han eller hun gjør?

- 2) Strategier.** Gjør rede for den eller de strategiene hovedpersonen benytter for å gjennomføre sitt prosjekt.

- 3) Motstandere.** Bestem karakterenes motstandere(e). Motstandere er den eller de i teksten som fungerer hindrende for at hovedpersonen skal utføre sitt prosjekt. Motstandere kan komme i form av mennesker, dyr, naturkrefter, andres eller egne personlige egenskaper osv.

- 4) Hjelpere.** Bestem hovedpersonens helper(e). Hjelperne er den eller de i teksten som hjelper hovedpersonen til å utføre sitt prosjekt. Hjelperne kan komme i form av mennesker, dyr, naturkrefter, andres eller egne personlige egenskaper osv.

- 5) Utfall.** Hva er utfallet av prosjektet? Lykkes eller mislykkes hovedpersonen i å realisere prosjektet? Får vi ikke vite om prosjektet lykkes, sier vi at teksten har en åpen slutt.

Svar:

1) Prosjekt. I novellen formuleres det to steder noe som kan oppfattes som et prosjekt for Tord. Når Tord kommer til presten i anledning sin sønns dåp, sier presten: «gi Gud at barnet må bli deg til velsignelse!». Når Tord er hos presten i anledning sin sønns giftemål, sier Tord: «Vet det nok; men han er mitt eneste barn, - ville gjerne gjøre det vel». Begge disse forslagene bør kanskje spille en rolle for måten vi formulerer Tords prosjekt. Hans prosjekt er å sørge for at sønnen får alle de fordeler som signaliserer høyere sosial posisjon i samfunnet. En høy sosial status er for Tord en fordel for både sønnen og den samfunnsorden han selv og gården representerer.

2) Strategier. Tords strategi for å innfri prosjektverdien er å bruke sin sosiale og økonomiske makt for å sikre sønnen fordeler under de viktige ritualene dåp, konfirmasjon og giftemål.

3) Motstandere. Tord Øverås' prosjekt blir avsluttet idet sønnen drukner i innsjøen, og derfor kan vi si at døden er motstanderen til Tords prosjekt.

4) Hjelper. Presten hjelper Tord ved at han tar imot betaling og gir Tord de fordelene han vil ha. Gudmund Storlien ønsker å gifte bort sin datter og støtter slik sett opp om Tord Øverås' prosjekt.

5) Utfall. Tords prosjekt lykkes ikke. Sønnens død setter en stopper for Tords siste forsøk på å hjelpe sønnen til den sosiale posisjonen Tord ønsker å se sønnen i. Sønnens død impliserer også at farens tilværelse bryter sammen: Idet novellen slutter er Tord ikke lenger den mektigste mannen i prestegjeldet. Gården er solgt og halvparten av gevinsten er fordelt blant de fattige i sognet. Sønnen blir likevel Tord til velsignelse på en annen måte. Gjennom sønnens død innser Tord at han har bygd sitt liv på et galt verdigrunnlag.

14. Personlige egenskaper: Beskriv hovedpersonen(e)s viktigste personlige egenskaper.

Veiledning: I beskrivelsen av hovedpersonens viktigste egenskaper må du finne frem til de situasjonene i teksten der hovedpersonen på en eller annen måte settes på prøve eller testes. Når en person settes på prøve, vil måten denne personen reagerer på ofte kunne avsløre hvilke egenskaper personen har – for eksempel om han/hun er feig eller modig, ærlig eller løgnaktig, snill eller slem etc.

Svar: Den situasjonen i novellen som definerer Tord, er sønnens fødsel og død. I forbindelse med begge hendelsene er begrepet «velsignelse» sentralt: Tords prosjekt og strategi forteller om hans ønsker på sønnens vegne. Begrepet «velsignelse» er i denne fasen knyttet til egoistiske verdier som økonomi og sosial vellykkethet for sønnen og for Tord selv.

Etter den andre hendelsen som setter Tord Øverås personlige egenskaper på prøve, responderer Tord på hendelsen ved å ta et oppgjør med sin egen være- og handlemåte. Sønnens død åpner Tords øyne for økonomiske skiller i samfunnet og for den uretten Tord har begått overfor de fattige gjennom bare å være opptatt av seg selv og sine egne. Det er Tords evne til anger og selvoppgjør som gjør det mulig for han å erfare sønnens død som en velsignelse, og begrepet «velsignelse» er nå knyttet til nestekjærlighet og altruisme (det motsatte av egoisme).

15. Miljø: Beskriv de viktigste stedene der handlingen utspiller seg.

Veiledning: Lag en oversikt over viktige steder i handlingen, og si hva som kjennetegner dem.

Svar: Vi får ikke mange detaljer om geografisk posisjon eller hvordan det ser ut der handlingen skjer, men vi vet at den er lagt til et bonde- og bygdemiljø. Mye av handlingen skjer på prestens kontor. Den viktigste hendelsen skjer ute på en innsjø hvor Tord og sønnen er ute og ror.

16. Verdier: Hvilke verdier eller verdimotsetninger kommer til uttrykk i teksten?

Veiledning: Verdier kan for eksempel være kjærlighet, ondskap, lov og orden, overmøt, tradisjon, etc. Verdier kan være knyttet til både karakterer, steder og hendelser. Tips: Finn motsetninger i teksten, og undersøk om det dreier seg om verdimotsetninger.

Svar: I «Faderen» finner vi flere motsetningspar, og mange av disse er knyttet til viktige verdier. De viktigste verdimotsetningene er knyttet til en blanding av karakterer og tidsfaser.

Motsetningen mellom Tord før og etter drukningsulykken: Før ulykken er Tord knyttet til verdier som egoisme, sosial og økonomisk status og overmøt. Etter ulykken er Tord knyttet til verdier som nestekjærlighet, lav sosial og økonomisk status og ydmykhet.

Det er også grunn til å legge merke til to sentrale verdier som ser ut til å være sentrale selv om de ikke inngår i motsetningspar. Det gjelder verdiene velsignelse og anger. Velsignelse fremstår som en viktig verdi for både Tord og presten, men i begynnelsen har verdien ulikt innhold for de to: For Tord er den knyttet til sosio-økonomisk suksess. For presten betyr det Guds velsignelse, som står i motsetningen til Guds fordømmelse. Idet novellen slutter deler Tord og presten oppfatningen av at velsignelse i prestens betydning av ordet er den som bør gjelde.

Begrepet anger er ikke nevnt i novellen, men fremstår likevel som en viktig verdi. Det er evnen til å føle anger som gjør det mulig for Tord å se på sønnens død som en mulighet for velsignelse og som setter han i stand til å gjøre opp for sine tidligere holdninger.

17. Tema: Hva er tekstens hovedtema?

Veiledning: Tekstens hovedtema er det emnet teksten først og fremst handler om. Det emnet du velger, må være dekkende for hele teksten. Det er fint hvis du ikke

bare svarer med et stikkord, men heller utdyper hovedtemaet litt. Gi gjerne også en begrunnelse for valget av hovedtema.

Svar: I novellens første del fremstår Tord Øverås som fornøyd med hva livet har gitt han av sosial og økonomisk status. Han lever i den tro at sosial posisjon og status som ligger i overgangsritualene dåp, konfirmasjon og giftemål er det viktige i livet. I novellens andre fase ser vi en Tord Øverås som har gitt opp de verdiene han før trodde var viktig. Livets skole har lært han at sosial og økonomisk status ikke betyr noe når dem du er glad i blir revet vekk. Novellens tema kan uttrykkes i form av spørsmålet: Hva bringer velsignelse i et menneskeliv?

18. Norm: Hvordan forholder teksten seg til sitt tema.

Veiledning: Tekstens norm er den holdning teksten har til sitt hovedtema. Av og til kan normen formuleres som et budskap, for eksempel "tiden leger alle sår". Andre ganger kan det hende at normen kommer til uttrykk som en form for sympati eller antipati overfor et fenomen eller et emne. Husk: Det er ikke alltid slik at tekstens norm formuleres av tekstens karakterer, men det kan skje. Tips: Det kan være lurt å spørre seg: Hva prøver denne teksten å lære meg? Eller: Hva slags visdom prøver denne teksten å formidle?

Svar: En formulering av novellens norm kan være: Nestekjærighet bringer velsignelse. Egoisme og materielle verdier gjør det ikke.

Tords oppgjør med seg selv, der han forkaster de verdier han tidligere i livet representerte, og erstatter dem med en innsikt om at nestekjærighet krever en nestekjærlig praksis. Novellens norm kommer til syne gjennom Tords evne til å respondere på sønnens død med anger og selvoppgjør og hans evne til å la selvinnsikten få praktiske konsekvenser for sin egen være- og handlemåte.

19. Aktualitet: Hvor aktuell synes du denne teksten er for deg og ditt liv?

Veiledning: Mange tekster kan virke fremmede og underlige på oss. Det kan skyldes at de handler om karakterer og hendelser fra en annen tidsalder eller en annen kultur, eller begge deler. Eller det kan skyldes at karakterer fra vår egen tid oppfører seg på måter du synes er merkelige eller er opptatt av ting du ikke er opptatt av. Hvordan er det med teksten du akkurat har lest? Synes du den på noen måte har betydning for ditt eget liv? Har den fått deg til å se noe i ditt eget liv på andre måter? Eller har den bekreftet oppfatninger du allerede hadde?

Svar: Miljøet og karakterene i «Faderen» tilhører 1800-tallet. Det som er aktuelt i novellen i dag er kanskje først og fremst verdikonflikten mellom på den ene siden egoisme, som er knyttet til penger og makt, og på den andre siden altruisme, som er knyttet til nestekjærighet. Denne konflikten er lett gjenkjennelig også i vårt eget velstandssamfunn i dag, for eksempel i forholdet mellom vår rike og velstående del av verden på den ene siden og den fattige del av verden på den andre siden. Eller mer lokalt; som tiggeren på gata og den velfødde nordmannen som spaserer forbi. Som Tord Øverås burde vi kanskje reflektere over hva som egentlig bringer velsignelse til et menneskeliv – om det er mer penger og status for oss selv og våre egne, eller om det er vår evne til omsorg for de som har lite eller ingenting.

2.4.2. Analyse av roman: Roy Jacobsens *De usynlige* (2013)

I den foregående delen har jeg gjennomgått Textpraxis-metodikken tilpasset ungdomsskolen og anvendt metodikken på en novelle. Videre skal jeg gjennomføre en analyse av Roy Jacobsens *De usynlige* (2013), for å gi et bilde av metodikkens anvendbarhet også på lengre tekster, og til denne romanen kommer også utfordringen med begrenset sekundærlitteratur siden romanen er såpass ny.

1. Forfatter: Hent inn relevant informasjon om forfatteren.

Roy Jacobsen ble født i 1954 i Groruddalen i Oslo. Som en følge av at hans mor har sitt opphav på Dønna i Nordland fylke, tilbragte unge Jacobsen flere år av sin oppvekst på Helgelandskysten. Nordland og Groruddalen satt begge spor i sjelen hans, og har preget forfatterskapet. Han fikk Vesaas' debutantpris for novellesamlingen *Fangeliv* i 1982, og han har gitt ut andre kritikerroste novellesamlinger som *Den høyre armen* (1994), *Fugler og soldater* (2001) og *Det nye vinduet* (2002) (Andersen, 2001: 542).

I tillegg til å være en anerkjent novelleforfatter, har Jacobsen skrevet en rekke populære romaner. Jacobsen publiserte *Seierherrene* i 1991, og romanen ble hans litterære gjennombrudd. Den skildrer samfunns- og slektsutvikling i Norge over tre generasjoner, og handlingen foregår nettopp på Helgelandskysten og i Oslo fra 1920-årene til 1980-årene. *Seierherrene* (1991) og romanen *Vidunderbarn* (2009) har det til felles at miljøet er lagt til drabantbyen som Jacobsen kjenner godt fra sin egen oppvekst. (op.cit.: 542).

I tillegg til å tilbringe somrene i sin barne- og ungdomstid på Dønna, har Jacobsen også tilbragt perioder av sitt voksne liv der. Han har inngående kjennskap til den gamle kystkulturen i Nordland gjennom sine besteforeldre. Jacobsen har selv sagt at kunnskapen om livet langs kysten gav han inspirasjon til å skrive *De usynlige* (Bokprogrammet i NRK, 2013).

2. Sjanger: Hvilken sjanger hører teksten til i?

De usynlige er en narrativ fiksjon, nærmere bestemt en roman. Den kan betraktes som realistisk i den forstand at den beskriver en tid og et miljø på en troverdig og tidsriktig måte. Den kan også betraktes som en historisk roman i den forstand at den handler om en forgangen tid.

3. Epoke: Hvilken litterær epoke hører teksten hjemme i?

Plasseringen av Roy Jacobsens *De usynlige* i forhold til litterære epoker er krevende fordi romanen befinner seg så nært oss i tid. Samtidslitteraturen rommer mange retninger og tendenser, men det er vanskelig å peke ut bestemte epoker i sin egen samtid. Én slik tendens eller retning er den som handler om å lage fortellinger med dokumentariske trekk. Karl Ove Knausgård og Thomas Espedal er kanskje de mest kjente. *De usynlige* fortøner seg som beslektet med disse i den forstand at den gir et svært virkelighetsnært, nesten dokumentarisk, bilde av livet på Helgelandskysten, men skiller seg også fra dem ved ikke å være en selvbiografi.

4. Handlingsreferat: Gi et kort handlingsreferat.

De usynlige handler om livet til familien Barrøy. De bor på Barrøy. Ei øy på Helgelandskysten i Nordland. Handlingen strekker seg over en periode på cirka 15 år, fra 1913 til 1928. I akkurat denne romanen er det vanskelig å gi et handlingsresymé fordi romanen i en viss forstand ikke har noen handling. Romanen beskriver i stedet dagliglivet på øya gjennom to generasjoner: Først er det faren, Hans, som er arbeidsleder på øya, og deretter er det Ingrid. De gjøremålene som beskrives er knyttet til årstidenes gang, fra fiske om vinteren og våren til arbeid på gården om sommeren og høsten.

5. Orden: Fortelles historien kronologisk eller ikke?

De usynlige fortøner seg som en synkron roman på makronivå. Årene, årstidene og de fleste hendelser fortelles i sin rette kronologi, men romanen har mange eksempler på avvik i den kronologiske historien, for det meste korte tilbakeblikk, på mikronivå.

6. Faser: Del handlingsforløpet inn i faser.

Slik jeg ser det, har *De usynlige* to faser – Hans og Ingrids regjeringstid. Fasene er like på mange måter: I begge handler det om å sørge for at Barrøy gir livsgrunnlag. I Hans' regjeringstid er det han selv som gjør mesteparten av det arbeidet som skal til for å forsørge familien, mens i Ingrids tilfelle er arbeidet mer fordelt siden familien, eller kollektivet, er utvidet og voksent.

7. Fortelleren: Er fortelleren internt eller eksternt plassert i forhold til historien?

I *De usynlige* har vi en ekstern forteller, det vil si en forteller som ikke deltar i fortellingens fiksjonsunivers. Fortellerens identitet er ukjent. Denne typen forteller blir ofte kalt tredjepersonsforteller.

8. Fortelleren: Er fortelleren etterstilt, foranstilt eller samtidig i forhold til det som fortelles?

I *De usynlige* blir det fortalt om noe som har skjedd. Fortelleren er følgelig etterstilt.

9. Synsvinkel: Fra hvilken synsvinkel erfarer vi eller sanser vi hendelsene i teksten?

Synsvinkelen i *De usynlige* er ikke bundet til en av karakterene – vi erfarer altså hendelsene gjennom en ekstern synsvinkel. Det er et sammenfall mellom den som sanser og den som forteller. Det fins imidlertid ofte korte unntak, for eksempel: «To dager inn i det nye året oppdager de lys i vintermørket» (s. 64). Her er synsvinkelen delegert til kollektivet. Hvem synsvinkelen er delegert til kan variere: «Ingrid hørte allerede på lydene fra kjøkkenet at noe ikke var som det skulle» (s. 79). Her filtreres informasjonen gjennom Ingrids ører.

10. Fokusering: Er fokuseringen indre, ytre eller vekslende i teksten?

I *De usynlige* er det en vekslende fokusering. De karakterene som er indre fokusert er Hans, Ingrid og av og til Maria. For eksempel får vi vite om Hans' tanker om familien, at han er redd for at Ingrid skal ha samme mentale plager som mange andre kvinner i familien. Ingrids tanker om at Barrøya er et kjedelig sted formidles på et tidspunkt i romanen, og vi får høre om redselen hun føler hos presten idet hun får papirene på at Barrøya er hennes.

11. Karakterinventar: Hvem er tekstens viktigste karakterer?

Karakteren i *De usynlige* er kollektivet på Barrøya: Hans, Ingrid, Maria, Martin og Barbro, som etter hvert får en sønn, Lars. Andre karakterer som spiller en rolle i romanen er Oscar og Zezenie Tommesen og barna deres, Felix og Susanne. Barna blir etter hvert blir en del av barrøykollektivet.

Hans er gift med Maria og sønn av Martin. Hans er fiskerbonde og Barrøyas eier og overhode. Ved romanstart er han 35 år og har sammen med sin far bygget opp det som fremstår som en mønsterbruk. Her fiskes det og produseres melk året rundt. Hans er primus motor bak alt som skjer i romanens første del. Hans' ønsker og mål for øya er det som driver handlingen i romanen. Hans dør forholdsvis ung, omtrent 50 år, og vi får ikke vite nøyaktig hva som skjer, men en så plutselig død kan tyde på et infarkt.

Hans og Maria fikk ett barn. Hun heter Ingrid. Ved romanens start er hun tre år og skal døpes. Ingrid innehar det som var en sjelden posisjon i tiden; enebarn og odelsjente. Hun vokser opp på Barrøya og går noen år på skole på naboøya, Havstein. Ingrid gjør først det som var vanlig for jenter på den tiden: I midten av tenårene tar hun seg arbeid som tjenestepike for den velstående familien Tommesen. Økonomiske problemer hos familien fører Ingrid hjem til Barrøya hvor hun plutselig må overta småbruket siden faren dør og moren blir alvorlig deprimert.

Kona til Hans, Maria, er ved romanens begynnelse den regjerende kvinne på Barrøy. Hun er husmor, og har full kontroll på hus og hjem. Hun lærer opp Ingrid etter de verdier som hun mener er viktig. Kunnskap som man må ha for å kunne bebo en øy blir overført til Ingrid helt fra barnsben av. Maria styrer gården når Hans er på lofotfiske, og tar ofte i et tak på jordet når det er nødvendig. Maria blir kronisk deprimert etter mannens bortgang og det blir bestemt at hun må lobotomeres. Dette gjør henne til en passiv skikkelse som ikke har noen nyttefunksjon i kollektivet.

Martin er enkemann på tiende året. Hans plass på øya er som gammel og vis mann, men også arbeidskar. Martin spiller en viktig rolle som Hans sin medhjelper og er «den gamle» på øya helt til han blir så gammel at han aldri våkner fra en ettermiddagslur.

Hans' søster, Barbro, er tilbakestående. Hun mangler nok litt evner til å starte sin egen familie, men Hans viser gjennom flere handlinger at han vil ha henne som en del av barrøykollektivet. Barbro kommer dermed til å spille en sentral rolle: Hun kan mye om å drive gård og bidrar med sin kunnskap til opprettholdelsen av Barrøya. Hennes viktigste bidrag er kanskje at hun blir gravid, og på den måten skaffer tiltrengt arbeidskraft til øya.

Sønnen til Barbro, Lars, vokser opp på Barrøya. Han tilegner seg verdiene til de eldre, og blir ekstremt tidlig en voksen kar. Lars er guttunge idet Hans dør, men har allerede lært seg mye om fiske og havbruk. I en overgangsfase etter Hans' død, før Ingrid er gått inn i rollen som leder, er det Lars' innsats og kløkt som sørger mat på bordet.

12. Hovedperson: Hvem er tekstens hovedperson?

Hans og Ingrid er hovedpersonene i *De usynlige*. De er hovedpersoner fordi de i hver sin periode har ansvaret for Barrøya. Hans er ved romanens start gårdbruker og

fisker, og er leder for barrøykollektivet ut sin levetid. Ingrid overtar som leder etter at faren har gått bort.

13. Funksjonsanalyse: Foreta en funksjonsanalyse av tekstens hovedperson.

Jeg mener *De usynlige* har to hovedpersoner, og derfor vil jeg utføre funksjonsanalysens oppdrag på begge.

1) Prosjekt

Prosjektet til Hans blir ikke direkte formulert, men Hans' handlinger i romanen tyder på at prosjektet er Barrøya. Det vil si, Hans strever for å gjøre livet på Barrøya godt og levelig for de som bor der.

I romanen formuleres det heller ikke eksplisitt hva som er Ingrids prosjekt, men det blir etter hvert klart at hun overtar Hans' prosjekt. Prosjektet til Ingrid kommer som en følge av at Hans dør, men vokser også ut av livserfaringen oppholdet hos familien Tommesen gir henne. Hun blir klar over at hennes plass i livet er på øya, og hun ender opp med det samme prosjektet som faren: å gjøre livet godt og levelig for barrøyværingene.

2) Strategi

Hans' strategi for å innfri sitt prosjekt er å bruke sin fysiske kapasitet for å nå målene han har satt seg. Hans fisker og bygger alt det er behov for. Fra nyåret av, og i noen måneder, drar han på lofotfiske, mens han resten av året driver gårdsbruk og fjordfiske.

Han foretar hele tiden forbedringer for at øya skal være levelig for folket som bor der. Han har ønsker om å få kai og båtanløp, og han sørger selv for at ønskene går i oppfyllelse. Slik knytter han øya nærmere samfunnet gjennom å utføre forbedringer og nyvinninger. Vi får også vite at Hans hadde ønsker om å

bygge molo slik at han kan ha et motorisert fartøy, fordi det «ser idiotisk ut med en kai av fjell uten et fast fortøyd fartøy» (s. 226).

Ingrid har en annen strategi enn Hans. Hun har ikke samme arbeidskapasitet, men har et større kollektiv til sin disposisjon. Ingrid er i større grad en administrerende leder. Det gjør at hun kan overlate fiske og jordbruk til Lars, Barbro og Felix. Ingrid må i større grad takle økonomiske og administrative utfordringer, så jeg vil si at den største forskjellen for Hans og Ingrid er at tiden er annerledes; pengeøkonomien preger Ingrids tid mer enn Hans'.

3) Motstandere

Hans har ikke tradisjonelle motstandere i form av mennesker. Motstandere finner vi i de karrige livsvilkårene. Det er forhold som at øya består av mye stein og lite jord, ligger langt fra folk og er utsatt for det harde kystklimaet. Utfordringen er å hente nok ressurser opp fra jorda og havet for å brødfø kreaturene og folket som bor der.

Hans' prosjekter må tåle mye: naustet blåser vekk fire ganger, solen er nær ved å tørke ut øya, og frosten biter hardt. Før kaia kommer på plass, har Hans et ønske om å knytte øya nærmere de andre øyene. Det tyder for meg på at avstanden til Hovedøya, med fiskebruket og kirka, er en utfordring for Hans.

Ingrid har for en kort periode en motstander i seg selv, siden hun er usikker på om hun vil bli på Barrøya. Så snart denne usikkerheten er ryddet av veien, er hun klar. Idet faren dør er hun også preget av sorg, men hun blir etter en stund klar for rollen som leder på øya. Etter at hun har overtatt går romanen mot slutten, og vi har ingenting som indikerer at hun ikke har den samme motstanden som faren; de karrige livsvilkårene.

4) Hjelpere

De beste hjelperne for Hans er personlige egenskaper som ansvarfølelse og standhaftighet. Den ukuelige arbeidsmoralen og kunnskapen om naturen er en hjelper og et grunnlag for livet de lever. I tillegg kommer at den samme naturen som skaper utfordringer også gir mulighet til å leve på Barrøya. Havet og naturressurser fungerer som hjelpere for Hans. Fisken er både mat og eksportartikkel, sammen med alt som kommer fra dyrene, slik som melk og dun, og alt som kommer fra jorda, slik som potet og bær.

Der Hans er hjulpet av fysisk kraft, bruker Ingrid intellektet for å løse utfordringer. Utfordringene hun må løse er som regel av en annen type: Nye krav i tiden fører for eksempel til at hun må til presten for å få ordnet med de rette skjøtene og bli øyas rettmessige eier. Ingrid har skjønnet at faren var en fysisk kraft som ikke lar seg erstatte. De trenger nå en hest fordi de har for mange kyr i forhold til hvor store beitemarksområder de har tilgjengelig. Ingrid vet og forklarer Lars hvor mange kyr de trenger for å produsere nok melk for at melkeruta skal fortsette å anløpe, og Ingrid vet at de trenger melkeruta som transportmiddel. Hun vet at ved å redusere antallet kyr kan Barbro bruke mer tid på å binde garn og hun selv kan plukke bær og annet.

I stor grad er også kollektivet hjelpere i Ingrids regjeringstid. Like etter farens død er hun satt ut av sorg, men hun har hjelpere i kollektivet som arbeider hardt for å sørge for at de som er igjen på øya får mat på bordet.

5) Utfall

Hans dør forholdsvis ung, men dersom prosjektet hans var å lage en beboelig øy for seg og sine har han lyktes. Barrøy har blitt et mønsterbruk med ukentlig båtanløp og stor produksjon av fisk og melk.

Utfallet for Ingrids prosjekt er at hun mestrer rollen som leder. I tillegg er hun i en morsrolle, siden Susanne fortsatt er ei lita jente som ser på Ingrid som sin

mor. Farens død medfører at Ingrid må raskere inn i rollen enn det hun sikkert hadde sett for seg, og vi kan diskutere om hun først hadde som prosjekt å bli selvstendig: Forlot hun Barrøya til fordel for jobben som tjenestepike og at hun ville vekk, eller gjorde hun det fordi det var en vanlig og forventet ting å gjøre den gangen? Situasjonen hun havner i hos familien Tommesen fører henne tilbake til Barrøya, og jeg mener hennes prosjekt formes i det hun lærer seg å kjenne livet og hvilke verdier hun vektlegger. Jeg vil si at oppholdet hos familien Tommesen kan beskrives som de omstendighetene prosjektet hennes vokser ut av, fremfor å si at hun har to prosjekter: først bli selvstendig og så bli overhodet på Barrøya.

14. Personlige egenskaper: Beskriv hovedpersonen(e)s viktigste personlige egenskaper.

Romanen er full av situasjoner som definerer Hans. Når naturen regelrett tvinger frem en respons fra Hans, så er begrepene arbeidsmoral og arbeidskapasitet sentrale:

Hans og Lars er nedi et sort hull og banner og slåss med fluer og klegg, mens de andre heiser opp bøtte etter bøtte med rustødt støv og fordeler det på ujevnheter i land og enger. De er født av jorda og er knyttet til den med uslitelige bånd, men nå sitter den ikke bare under neglene og fotsålene deres, men i porene og tankene, i øret, hår og øyne, det siste den erobrer er den innerste ovalen på ryggtaflene, der de famlende hendene ikke kommer til i sin hysteriske jakt på klegg og brems (s. 183).

Vi ser i sitatet at mangelen på vann har utløst Hans' viktigste personlige egenskaper, arbeidsmoralen og arbeidskapasiteten. Utfordringen med tom brønn fører han ut i en lang jakt på mer vann. Hans tar ansvaret som kommer med å være overhode på øya. Det harde arbeidet blir belønnet og øyboerne får igjen tilgang på vann. Slike problemer ser vi flere ganger i løpet av Hans' tid som leder av kollektivet, også når vinden blåser ned naustet fire ganger og Hans bygger det opp igjen. Han har ingen

planer om å gjøre som ekteparet Tommesen når økonomiske problemer rammer dem og de stikker av.

Ingrids personlige egenskaper, som leder for kollektivet, kommer til syne etter hvert som hun går inn i rollen. Ingrid får et stort ansvar som følge av farens død og morens passive tilstand. Lik Hans, har hun ønsker og visjoner for øya. Visjonene blir gjort om til handling, blant annet rydder hun opp i eiersituasjonen: Hun blir som faren, en igangsetter av prosjekter, og for eksempel drar hun til Hovedøya for å ordne med skjøter slik at hun blir grunneier. Hun plukker ikke selv opp redskapene til faren, men arbeider på samme måte, bare mer avhengig av kollektivets innsats for å gjøre forbedringer på øya, og hun blir en morsfigur for de små hun har rundt seg. Ingrid lever altså opp til det store ansvaret og viser ansvarsfølelse og kløkt på veien.

Hans og Ingrid stilles begge overfor den utfordring at de mister sine fedre. De to har forskjellig respons på det å miste sin far, og det ligger særlig en spenning i hvordan Ingrid vil reagere etter farens død. I motsetning til Martins død som ikke førte med seg drastiske endringer, blir det mer oppstandelse etter Hans' død, men Ingrid klarer å fylle tomrommet etter farens bortgang. Det er for øvrig verdt å merke seg at romanen ikke dweler ved den sorg Hans og Ingrid kan tenkes å ha følt etter sine fedres død. Sorg og sentimentalitet ser ikke ut til å ha noen særlig plass i den livsverdenen vi lærer å kjenne i *De usynlige*.

15. Miljø: Beskriv de viktigste stedene der handlingen utspiller seg.

I romanen er miljøet lagt til Helgelandskysten. Det viktigste stedet er Barrøy, hvor familien Barrøy holder til. Videre har vi naboøya Havstein, hvor barna går på skole, og Hovedøya, som har fiskebruk, krambod og kirke. Barrøya fremstår som et karrig og før-moderne sted preget av naturalhushold, mens Hovedøya fremstår som et mer modernisert sted, med pengeøkonomi, butikk, bedrifter, pynt og luksus.

16. Verdier: Hvilke verdier eller verdimotsetninger kommer til uttrykk i teksten?

I *De usynlige* finner vi enkelte motsetningspar, og disse er knyttet til viktige verdier. Den viktigste verdimotsetningen er knyttet til ulike geografiske steder i romanuniverset.

Motsetningen mellom barrøykollektivet og familien Tommesen: De verdiene som er knyttet til barrøykollektivet er arbeidsmoral, standhaftighet overfor dagliglivets utfordringer, kyndighet om hav- og landbruk, kunnskap om vind og vær, fugler og planter. Hos familien Tommesen i deres herskaps hus på Hovedøya er det knyttet andre og motsatte verdier: Zezenie går lediggang i det store huset og har lite og ingenting å fylle dagene med. Denne lediggangen fremstår som en ond sirkel, og har ført til at Zezenie fremstår som flyktig og arbeidssky. Økonomiske problemer rammer Oscar. Da er også han er flyktig og feig når problemene kommer. Han forlater kone og barn, og det er antatt at han har flyktet til USA.

Det er også grunn til å legge merke til to verdier som *ikke* fremstår som viktige i denne livsverdenen: Den ville og spontane kjærligheten (forelskelse) og teoretisk lærdom (skolegang). Ingen karakterer er forelsket eller uttrykker den nevnte typen kjærlighet i løpet av romanen. Det nærmeste vi kommer forelskelse er når Barbro erklærer at hun vil ha barn, drar etter en svensk gjestearbeider og kommer hjem gravid, og en gang når Hans og Maria er på vei opp fra havet kan vi tenke oss til at noe skjer når han drar henne med seg ned i gresset. Derimot er det en form for familiær kjærlighet som eksisterer. Når Ingrid et lita og hun sitter på fanget til faren, eller når hun ser på moren som arbeider, skjønner vi at det er nære og intime bånd mellom dem.

Ingrid og Lars går begge en kort stund på skolen, men den teoretiske lærdommen fra skolebenken vektlegges i liten grad. Det viktige hun lærer er husarbeid, handarbeid, fiske og jordbruk. Husarbeid og handarbeid lærer hun av moren, og fiske og jordbruk av faren. Lars er også innom skolen, men bare for en kort periode. Arbeidet

på Barrøya er viktigere enn skolegang, og den lærdommen de har bruk for er kunnskap tilegnet gjennom praktisk arbeid.

17. Tema: Hva er tekstens hovedtema?

Temaet i *De usynlige* kan uttrykkes i form av spørsmålet: Hvilke menneskelige egenskaper kommer frem når livsvilkårene er harde?

18. Norm: Hvordan forholder teksten seg til sitt tema.

De usynlige viser oss at de karrige livsvilkårene på Barrøya gjorde livet hardt og vanskelig, men verdiene fikk frem gode egenskaper i folk som opplevde dem. Kollektivets evne til å legemliggjøre menneskelige ressurser, som arbeidskapasitet og standhaftighet, spiller for romanens norm. Opphøyelsen av felles innsats som bringer velferd til alle, selv om innsatsen ikke fører med seg kulturell og økonomisk kapital, viser den oss et romanunivers der karakterene bryr seg om hverandre. De nevnte verdiene får rom til å blomstre i når livsbetingelsene er karrige og harde. Hos personer som lever i overflod, som familien Tommesen, ser vi at de samme verdiene er gått tapt.

19. Aktualitet: Hvor aktuell synes du denne teksten er for deg og ditt liv?

I likhet med "Faderen" handler *De usynlige* om en forgangen tid, og i likhet med "Faderen" reflekterer *De usynlige* over verdier og levemåter som har gyldighet også i vår moderne tid. Historien om folket på Barrøy er historien om hvordan velferd skapes for et vanskeligstilt kollektiv av mennesker. Det er historien om hvilke egenskaper og verdier som kreves for at mennesker sammen skal kunne klare å skape et levedyktig samfunn. Disse egenskapene og verdiene har vi sett er praktisk kyndighet, arbeidsvilje, standhaftighet og uegennyttig omsorg for hverandre.

Ikke bare er levemåten til menneskene i romanen *usynlige* i det velferdssamfunnet vi finner i Norge i dag – verdiene deres er også *usynlige*. De verdiene som står mest sentralt i vårt samfunn er de verdiene som ikke eksisterer på Barrøy. Dyrkingen av

selvet – den evige søken etter sommerkroppen, perfekt kjærlighet og penger til å kjøpe seg nye ting, som sammen med en jamring over at livet ikke er perfekt og at avgiftene er for høye dominerer ofte ordskiftet i norsk media og netttora.

Tenk på valgene tenåringen Ingrid har, sammenlignet med en tenåring i dag. Eksponeringen gjennom blogg og sosiale medier var utenkelig for ikke mange år siden. Dagens blogg var en gang intime dagbøker – gjemt under en madrass. Nå skal det deles. Er vi alle blitt til familien Tommesen? Dekadente, unnfallende, late, selvsentrerte og pyntesyke? Verdier som nøysomhet og arbeidsmoral har kanskje sin beste grobunn i magre tider – når ressursene er få og kampen for tilværelsen er hard. Må vi føle katastrofe og matmangel på kroppen for at det kollektive Norge skal verdsette den overfloden vi vasser i?

Del III: Didaktisk refleksjon

I del to av avhandlingen har jeg forsøkt å vise hva Textpraxis-metodikken er og hvordan den kan anvendes på to narrative tekster. I del tre av avhandlingen skal jeg komme med forslag til hvordan Textpraxis-metodikken kan være et bidrag og en innfallsvinkel til litteraturanalyse i klasserommet, og hvordan metodikken også kan være et bidrag til den litterære samtalen og det å kunne skrive om litteratur. Underveis skal jeg diskutere mulige fordeler og ulemper med metodikken.

Det den didaktiske relasjonsmodellen, som er utviklet og omtalt av Bjørndal og Lieberg (1978: 136), er et hjelpemiddel i forbindelse planlegging og gjennomføring av undervisning. Den består av 6 punkter; undervisningens innhold, elevenes læreforutsetninger, mål for undervisning, klasserommets ressurser og muligheter, vurdering av elevenes arbeid og lærers arbeidsmåter og metoder. Den gir et bilde av hvilke faktorer som påvirker undervisningen, men alle faktorene virker likevel inn på hverandre og påvirker lærerens undervisning. Undervisning og planlegging er altså en helhet, men den kommende didaktiske refleksjonen går særlig inn på undervisningens innhold og lærers arbeidsmåter og metoder.

For det første tror jeg metodikkens konkrete oppdrag gjør at elevene enklere ser verdien av å lese og arbeide med narrativ fiksjon. I *Lesedidaktikk* påpeker Astrid Roe (2011: 39) at evnen til å være motivert og til å engasjere seg i en tekst er viktige aspekter ved selve leseprosessen. Jeg tror bruk av Textpraxis-metodikken vil få en rekke positive ringvirkninger der gode leseopplevelser vil gi en bedre oppfatning av arbeidsformen og, slik Roe (2011: 41) sier, «gjøre elevene villige til å ta sjansen på å gi seg i kast med stadig mer utfordrende tekster». Videre viser hun til psykologen Jerome Bruner (1960) når hun skal forklare hvordan vi kan skape engasjement for lesing: Bruner hevdet at den beste måten å skape interesse for et emne på, er å vise at det er verdt å kunne (Bruner, 1960: 31, i Roe, 2011: 134).

Læreplanen i norsk har som nevnt kompetansemål som innebærer at elevene skal kunne uttrykke seg om narrativ fiksjon. K06 sier at elever skal kunne «orientere seg i store tekstmengder», «lese og analysere et bredt utvalg tekster» og «gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster [...]» (UDIR, 2013b: 9). Textpraxis-metodikken er nyttig fordi den kan være et verktøy for utvikling av analyseferdigheter, hver gang en elev arbeider med en tekst.

Videre mener jeg Textpraxis-metodikken legger bedre til rette for å gjennomføre tolkninger av litterære tekster i fellesskap. Ved gjennomføring av prosjektarbeid gjelder det å ha en felles prosedyre og et felles vokabular. Det forenkler arbeidsprosessen. Hvem som skal gjøre hva, lar seg enklere koordinere hvis arbeidet foregår i henhold til en felles prosedyre og etter et felles begrepsapparat. Metoden vil da gi alle som deltar i prosjektet et felles utgangspunkt, med mulighet for delegering av arbeidsoppgaver tilpasset evnenivå til de forskjellige elevene i gruppa. Dersom elevene arbeider etter samme prosedyre, utvikler de en felles kompetanse. Denne arbeidsformen, der elevene arbeider i grupper og lærer av hverandre, blir av Wenger (1998, jf. Rundberg, 2009: 54) beskrevet som et *praksisfellesskap*.

Praksisfellesskapet er en læring- og utviklingsarena som kan samle elever på tvers av sosiale, kulturelle og språklige skillelinjer. I tillegg til selve utfordringen som ligger i tekstanalyse, må også elever mestre elementer rundt opplæringen som for eksempel å forklare og debattere med andre. Når dette skjer i en norskfaglig kontekst, kan vi forstå det som et praksisfellesskap der flere sider av elevenes kompetanse lese- og skrivekompetanse utvikles (Fjørtoft, 2014: 89).

3.1. Introduksjon av Textpraxis i klasserommet

I det påfølgende skal jeg skissere en Textpraxis-basert arbeidsform i fire faser: Innledende arbeid i klasserommet, selve analyseprosessen, den litterære samtalen og til sist skriving om litteratur. De innledende aktivitetene jeg foreslår, er aktiviteter jeg

mener er et gjennomførbart opplegg, men jeg må understreke at måten jeg velger å introdusere nytt stoff og koble elevene på oppdraget som venter er *mitt* forslag og jeg er sikker på at det er mange andre lærere som tenker annerledes rundt hvordan man best mulig kan introdusere metodikken i klasserommet.

Det er viktig at læreren bruker god tid, gjerne i plenum, på å forklare hele prosessen og analysearbeidet klassen skal i gang med. Jeg tror det er best at en introduksjon til utredningsrekken skjer før lesing av narrativ fiksjon begynner. Da blir elevene mer klar over hva de skal se etter; for eksempel registrering av hovedpersoner, forteller, synsvinkel og miljø. I løpet av denne prosessen vil en kunne løse oppgaver knyttet til det å besvare oppdragene. Elevene bør lære og forstå begreper fra utredningsrekken som sjanger, forteller, synsvinkel og miljø. En quiz ved hjelp av *Kahoot!*, som er en internettbasert quiz (<http://kahoot.it/>) der elevene deltar som unike brukere via sine datamaskiner eller mobiltelefon, eller bruk av *Smart Board*, som er en elektronisk tavle som delvis har erstattet de tradisjonelle krittavlene på mange skoler, gir læreren mange muligheter for å lage gode lærings situasjoner. Ved hjelp av *Smart Board* kan man dele elevene i lag og arrangere begrepsstafett, der gruppene er samlet bak i klasserommet og må løpe frem for å sette rett ord på rett definisjon på tavla, løpe tilbake, veksle og ny elev må løpe opp gjøre det samme. Jeg har selv erfart at både *Kahoot!* og *Smart Board* kan være gode verktøy for innlæring av begreper og begrepsbruk.

Poenget med forarbeidet er at det skal hjelpe elevene til å forstå hva oppdragene innebærer og tankegangen bak dem. Etterpå vil utdeling av oppdragsrekken, og lesing av «Faderen» for å eksemplifisere hvordan oppdragene kan besvares, tydeliggjøre hvordan de skal arbeide med sin egen tekst. «Faderen» kan leses i fellesskap i timen, og hjemmeleksen kan være å lese oppdragsrekken der analysen av «Faderen» er eksempel tekst.

Jeg har nå pekt på forslag til hvordan metodikken kan introduseres i en klasse, og skal i det følgende diskutere noen måter å arbeide videre med analysen på. Jeg mener det vil være hensiktsmessig å organisere gruppearbeid når klassen er ukjent med Textpraxis-metodikken. Tanken om at læring skjer sammen med andre, i et sosialt samspill, der elevenes ideer, holdninger, kunnskap og verdier utvikles i interaksjonen og gjennom samarbeidet med andre, har i følge Gunn Imsen (2005: 265) sitt utspring i arbeidet til psykologen Lev Vygotsky og hans sosiokulturelle læringssyn, som jeg skal si mer om lenger ned.

Hele klassen bør arbeide med samme tekst og de bør deles inne i grupper med 3-4 elever i hver. Medlemmene får hver sine oppdrag fra metodikken, og de møter da metodikken litt forsiktig siden de da kan konsentrere seg om 4-5 oppdrag hver. Læreren går rundt og veileder gruppene, svarer på spørsmål og hjelper til med formuleringer og begrepsbruk. En av fordelene med å arbeide i grupper er at eleven er del av et praksisfellesskap, og dessuten får de trening i å argumentere for sine synspunkter underveis i arbeidet. Vygotskys sosiokulturelle læringssyn har språk om en viktig faktor for læring. Gjennom kommunikasjon med andre utvikles elevens tenkning og forståelse, og språket blir grunnlaget for utvikling av både språklig og kulturell kompetanse (Imsen, 2005: 253). Avslutningen på gruppearbeidet bør være en muntlig presentasjon av resultatene, der hele klassens fremføring samlet utgjør én hel analyse. Da slipper elevene å se 6-7 grupper fortelle om deres inntrykk av novellen. Slik får elevene praktisert muntlig fremføring, og de får se hvordan de som hadde andre oppdrag løste dem.

Opplæring i bruk av metoden, innlæring av begreper og prosedyrer, er bare første del av det som er et arbeid med litteraturanalyse som i ungdomsskolen kommer periodevis i alle de tre årene. Det første arbeidet legger grunnlaget for videre progresjon og forståelse av litteraturanalyse, en forståelse som eleven kan ta med seg videre i sin skolegang. Det er viktig at vi får med alle elevene i arbeidet med litteratur, og Textpraxis-metodikken gir arbeidsoppdrag til alle.

Jeg registrerer at mange lærere rapporterer at de ønsker å ha «gode samtaler» om litteratur med klassen sin (f.eks. Kjelen, 2013: 205), men hvem er det egentlig som bidrar? Ofte er det noen få elever som har lest teksten, men som jeg skal argumentere for i det følgende, mener jeg at Textpraxis-metodikken kan være med å utvikle hver elevs selvstendige stemme og gjøre han eller hun til en bidragsyter i denne samtalen om litteratur i klasserommet.

3.2. Textpraxis-metodikken som utgangspunkt for den litterære samtalen

Kompetansemålet «samtale om form, innhold og formål i litteratur (UDIR, 2013b: 8), legger opp til at arbeid med skjønnlitterære tekster skal være et bidrag til klasserommets offentlighet, der elevene deler meninger og synspunkter om tekster. Som lærer opplever jeg ikke at denne samtalen har en fast praksis og prosedyre. Lærerne som intervjues i Kjelen (2013) har ulike syn på hva som er god litteraturundervisning, og de svarer ofte forskjellig både på hva litterær kompetanse er og hvordan den utvikles (op.cit.: 168). Mange gjennomfører litterære samtaler med klassen sin, der læreren stiller spørsmål fra teksten for å få i gang en debatt. Flere av lærerne har problemer med å gi konkrete svar på hva slike spørsmål skal inneholde (op.cit.: 185). Jeg mener Textpraxis-metodikkens oppdrag gjør den litterære samtalen bedre og i tillegg enklere å gjennomføre. Elevene har sine oppdrag som de vet de må svare på, og læreren kan spørre ut ifra oppdragene, istedenfor å stille mer diffuse spørsmål der det er større sannsynlighet for at læreren spør ut ifra sin personlige vurdering av teksten.

Kjelen (2013: 208) sier at den litterære samtalen må dreie seg om mer enn private assosiasjoner og den konkrete handlingen. Han viser til Hennig (2010, s. 178, i Kjelen, 2013: 209) som sier at gode litterære samtaler finner sted når elevene lærer «å tenke selv og å stole på seg selv som tenkere». Den litterære samtalen bør ifølge Kjelen drives av elevene, og læreren må altså kunne tre til side og la elevene komme med

sine individuelle tolkninger av en tekst for å kunne gjennomføre en litterær samtale. Det er viktig at private assosiasjoner blir diskutert, slik at elevene får høre andres perspektiv og meninger (op.cit.: 209). Lærers rolle i klasseromssamtalen er da å stille spørsmål som tar debatten videre. Med Textpraxis-metodikken som ramme for samtalen arbeider elevene ut fra en felles plattform, og dersom flere har forskjellige svar på de samme spørsmålene kan vi diskutere de forskjellige tolkningene.

En antatt innvending mot metodikken er at det vil ta for lang tid å arbeide seg gjennom de 19 punktene metodikken består av. Elevene kan rett og slett begynne å kjede seg underveis. Det er ikke nødvendigvis negativt at man må bruke tid når man arbeider med tekstanalyse. I den tidligere nevnte rapporten *Gi rom for lesing!* (UDIR, 2007b) påpekes det for eksempel at «bøker krever tid og en langsom rytme» (op.cit.: 7). Det stemmer at det tar tid å arbeide seg gjennom punktene, men et langvarig arbeid med teksten skal forhåpentligvis bidra til økt forståelse av hva teksten handler om og økt læringsutbytte for elevene. Å analysere narrativ fiksjon bør ikke være et hastearbeid, og både skoleledelse og lærere må legge til rette for at elever får tilstrekkelig med tid til å gjennomføre en analyse (op.cit.: 7). Siden elevene kan «se» neste oppdrag som et konkret steg mot det å bli ferdig, håper og tror jeg mange vil oppleve det samme som meg: at litteraturanalyse har en funksjon, og at den metodiske tilnærmingen gir en mer helhetlig forståelse av teksten.

3.3. Textpraxis-metodikken som utgangspunkt for skriving om litteratur

Som nevnt på side 17 er det et kompetansemål at skal elevene skal kunne skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder. Eksempeltekstene kan være med på å løfte elevens evne til å formulere seg etter fagets skrivemåte. Vygotsky var opptatt av at elevens *aktuelle utviklingsnivå* kan utvides gjennom det som stadig bør være litt vanskelige utfordringer. Elevens *aktuelle utviklingsnivå* er det eleven mestrer alene (Imsen, 2005: 258). Det som er litt vanskeligere kan læres

gjennom veiledning og samarbeid og ligger i den *proksimale utviklingssonen*. Her kan læreren fungere som stillasbygger for elevene. Vi som lærere kan gjennom støtte og gode eksempeltekster utvide elevers aktuelle utviklingsnivå i form av støttende undervisning og opplæring i det som er innenfor den proksimale utviklingssonen, altså undervisning tilpasset elevers individuelle kompetansenivå (op.cit.). Gode eksempelteksters formål må være at teksten er et så godt stillas at en og samme tekst kan møte og hjelpe forskjellige elever som er på forskjellig nivå. Utdeling, lesing og gjennomgang av oppdragsrekken er som nevnt en naturlig start for å lære en ny metodikk og å arbeide med narrativ fiksjon.

Etter innledende aktiviteter og gruppearbeid har elevene kjennskap og tilgang til to komplette analyser, utvalgt novelle som er analysert i plenum og «Faderen», som de kan se på og støtte seg til når de skal arbeide selvstendig med egen tekst. Neste steg i innlæringen av metodikken vil være å gjennomføre en selvstendig analyse, gjerne gjennom en prosess med flere innleveringer og tilbakemeldinger fra lærer, og av og til kan elevene gi hverandre respons, såkalt prosessorientert skriving, som jeg skal si mer om senere. Når elevene endelig skal arbeide selvstendig med analyse av narrativ fiksjon, kan også analysen av *De usynlige* gjøres tilgjengelig, for eksempel via skolens nettressurser, slik at de får se flere eksempler på hvordan metodikken kan brukes.

Prossessorientert skriving kom som en konsekvens av kritikken mot den tradisjonelle produktorienterte skriveprosessen, med skriving av tekst, innlevering og tilbakemelding etter tur, som ikke tar hensyn til tenkningen og utviklingen til elevene som foregår underveis i skriveprosessen (Fjørtoft, 2014: 156).

Sluttvurderingen som eneste tilbakemeldingen fra lærer på et tidligere innlevert sluttprodukt, såkalt summativ vurdering, har dessverre noen ganger for vane å havne rett i sekken og aldri bli sett på igjen. Olga Dysthe (1993: 27-28) sier at det sosiale elementet i opplæringa er blitt stadig viktigere, og sammen med medelevers kompetanse blir de to elementene sett på som effektive virkemidler for å oppnå god læring. Hun sier om den prosessorienterte skrivingen at den ser på skriving som

både en sosial og individuell aktivitet (op.cit.). Den aktive skriveprosessen, der elevene selv deltar i vurderingsarbeidet, får trening i å lese og vurdere andre elevers arbeid, er en opplæringsform som bevisstgjør elevene i deres valg. Fjørtoft (2014: 271) holder fast ved Dysthes tanker om en aktiv skriveprosess. Da vurderer elever seg selv og medelevers arbeid, får respons flere ganger i løpet av skriveprosessen, og sammen med en vurdering fra læreren som kommer underveis, såkalt formativ vurdering, utgjør summen av elementene en mer komplett arbeidsmetode der de sosiale og uformelle vurderinger fører til et bedre sluttprodukt og større læringsgevinst for hver enkelt elev. Lærerens rolle under denne typen skriveprosjekt er rollen som stillasbygger. Læreren må gi tilpasset og spesifikk tilbakemelding som utvider elevenes aktuelle sone (Dysthe, 1993: 28).

Det finnes nok like mange tilnærminger til litteraturanalyse som det finnes norsklærere i skolen, og mange lærere vil nok oppfatte Textpraxis-metodikken som nok et analyseoppsett eller en fasttømret metodikk som kan ta knekken på leselysten. Roe (2011: 152) påpeker at implementering av metode i norskfaget kan forstyrre opplevelsen av skjønnlitteratur. Jeg ønsker å understreke at Textpraxis-metodikken ønsker å organisere leserens oppmerksomhet, ikke legge beslag på fantasi og stå i veien for leseopplevelsen. Jeg mener vi ikke kan komme unna det faktum at vi i skolen leser skjønnlitteratur for flere grunner enn bare for å bli underholdt. Vi leser for å lære elever om kultur og samfunn, og for å lære oss å analysere, tolke og forstå en tekst, og når vi analyserer opplever jeg at en organisering av vår oppmerksomhet og ideer er den beste tilnæringsmåten. Det tror jeg gir arbeidet mening også for dem som ikke er særlig glad i verken å lese eller skrive om narrativ fiksjon. Textpraxis-metodikken skal ikke ta knekken på leselyst. Den skal få teksten til å fremstå som rikere, ikke fattigere.

Jeg mener norskfaget tåler bruk av en metode slik Textpraxis er når vi skal analysere narrativ fiksjon. Vi må kunne arbeide strukturert med teksten etter at vi har lest en roman eller novelle. Innenfor andre deler av skolefagene, som for eksempel

naturfaget, får ikke elever utfolde seg i impulsive vendinger i møte med eksperimenter og forsøk, og rapportskrivningen som følger er heller ikke en fri og fantasifull prosess. En litterær analyse gjennomført ved hjelp av Textpraxis-metodikken skal ha den likheten med naturfagsrapporten at den gir saklige og strukturerte redegjørelser for resultatene av den undersøkelsen som er utført. Metodikken tillater at elevens unike opplevelse av teksten bevares, og slik sett er skrivningen om litteratur fortsatt *mer* fri og fantasifull enn skriving av naturfagsrapporter. Arbeid med teksten i etterkant av at den er lest vil altså ikke bety slutten for fantasi og egentanke i møte med teksten. Den litterære samtalen og diskusjonen av narrative tekster lærer elever å sette ord på sine oppfatninger av de forskjellige aspektene med teksten. Den gode forståelsen av teksten som utvikles over tid tar elevene med seg videre inn i skriftlig arbeid i form av prøver eller innleveringer.

Slik jeg ser situasjonen til litteraturanalyse i skolen er det to poenger som må holdes frem. For det første finnes det gode, men begrepstunge lærebøker i litteraturanalyse beregnet for litteraturvitere og studenter. Textpraxis-metodikken til Greve (2008) representerer en forbedret og mer ordnet versjon av disse, og min tilpasning er igjen tilpasset ungdomsskole og videregående skole. For det andre ser vi at toleransen for vitenskapelig terminologi er høy innenfor natur- og matematikkfaget, og det er min mening at litteraturundervisningen også tåler et innslag av terminologi. Effekten av at vi anvender veldefinerte og fagspesifikke termer og arbeider metodisk i analysearbeidet, er at litteraturanalyse fremstår som et eget fag. Det vil kunne øke respekten for denne type aktivitet i skolen.

Greve (2008: 6) påpeker en åpenbar utfordring, som også gjelder min omarbeiding av metodikken. Det metodiske systemet som er presentert og praktisert i avhandlingen har ikke nødvendigvis funnet sin endelige form. Min avhandling er skrevet i håp om at oppdragene har funnet sin stabile plass, men jeg erkjenner at et bredere praksisgrunnlag ville vært en styrke. Den utformingen jeg presenterer er ikke

absolutt og jeg går ut fra at når dagen kommer og jeg arbeider med en klasse jeg kan bruke den i, så er det sannsynlig at metodikkens møte med praksis vil gjøre at den igjen endrer form og utseende.

Del IV: Avslutning og utsyn

Det manglende empiriske grunnlaget, som kan vise i hvilken grad de tilpasningene av metodikken jeg har gjort fungerer i klasserommet, er noe jeg tror kan være en svakhet for denne avhandlinga. Det er to årsaker som ligger bak denne mangelen.

Den første er at den normerte tidsrammen for avhandlingen (ett semester) etter mitt syn ikke gir nok tid til å gjennomføre en empirisk undersøkelse av Textpraxis-metodikken. Tønnessen (2007: 164) sier at nye ideer ofte må prøves ut både en, to og tre ganger før de har fått sin rette form, og hun sier videre at nye arbeidsmåter kommer ikke av seg selv, og regner to år som et rimelig anslag for innføringstid. Jeg innser at en prosess med idé, utforming, gjennomføring og evaluering tar tid. En utprøving av Textpraxis-metodikken for ungdomsskolen vil etter mitt syn også kreve mye tid. Det ideelle for meg ville være å få arbeide med metodikken over en treårsperiode, i samme elevgruppe, fra 8. trinn til 10. trinn. Ett semester gav meg kun tid til å utforme selve metodikken og teoretisk drøfting.

Den andre årsaken er at jeg ikke underviser i en konvensjonell klasse. På skolen hvor jeg arbeider, underviser jeg i norsk og samfunnsfag i innføringsklassen (IFK). Dette er en aldersblandet klasse med elever fra hele verden med veldig forskjellig bakgrunn – fra europeisk ungdom med foreldre med kortere engasjement på universitetet, til ungdom som har flyktet fra krig og elendighet i land som Eritrea og Syria og Somalia. Som følge av denne strukturen har IFK et stort gjennomtrekk av elever sammenlignet med konvensjonelle klasser. Mange flytter, andre blir returnert. Det er mitt ønske å få følge opp arbeidet som avhandlingen legger opp til den dagen jeg får mulighet til å følge en klasse fra 8. til 10. trinn. Jeg har brukt min erfaring fra ungdomstrinnet i tilpasningen av metodikken, og er det en ting man må lære seg i IFK, så er det betydningen av å være klar og tydelig når man presenterer nytt stoff. Jeg har brukt min erfaring fra skolelivet, både som elev, student og lærer til å

utforme en tilpasning som jeg mener er en god start i arbeidet med å utvikle min egen praksis og kanskje også selve norskfaget.

Textpraxis-metodikken er mitt alternativ og bidrag til et omdiskutert norskfag som vi har sett er i kontinuerlig utvikling. Før jeg begynte arbeidet med denne avhandlingen, hadde jeg oppdaget at systematisk arbeid med analyse av narrativ fiksjon var en stor fordel. Jeg så et behov som jeg opplever det ikke er en klar løsning på, og mitt ønske ble derfor å tilpasse metoden slik at elever mellom 8. og 13. trinn kan gjøre den samme oppdagelsen jeg har gjort. Problemstillingen min ble derfor å tilpasse Textpraxis-metodikken til ungdomstrinnet og videregående skole, og videre argumentere for at en metodisk og systematisk litteraturanalyse kan stimulere både utvikling av skjønnlitterær kompetanse og leselyst.

Personlig liker jeg med Textpraxis-metodikken at den har en puslespillaktig dimensjon som får brukeren til sette sammen mange oppdrag for å danne et komplett bilde av en lest tekst. Jeg liker også de konkrete oppdragene i metodikken som utfordrer brukeren til å komme med et svar som i etterkant kan diskuteres.

Selv om et arbeid med metoden i skolen er for omfattende for å bli gjennomførbart i forbindelse med denne avhandlingen, gleder jeg meg til å ta metodikken ut i skolen og bruke den når jeg skal arbeide med og analysere narrativ fiksjon sammen med elever. Så selv om praksis lar vente på seg, har det vært givende å arbeide med avhandlingen fordi jeg har fått reflektere over utfordringer og lest aktuell forskningslitteratur om hvordan tilstanden er til norskfaget i grunnskolen, og jeg har reflektert over utfordringene i et skolefaglig perspektiv. Jeg er glad for at avhandlingen legger opp til videre forskning og arbeid, for eksempel arbeid med Textpraxis-metodikken i klasserommet og rapportskrivning fra praksis.

Jeg startet denne avhandlingen med å presentere et ønske for norskfaget som helhet. Det var ønsket om utvikling, også utover min egen praksis. Jeg tror norskfaget

trenger Textpraxis-metodikken. Den vil ikke hindre elever i å lese og drømme seg vekk i litteratur, men kan være et verktøy for lærere og leseglade og lesetrøtte elever.

Litteratur

- AASE, L., LORENTZEN, S., STREITLIEN, Å. & TARROU, A.-L. H. 1998. *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ANDERSEN, P. T. 2001. *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforl.
- BJØRNDAL, B. & LIEBERG, S. 1978. *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- BJØRNSON, B. 1860. *Smaastykker*. Bergen: Giertsen's Forlag.
- BLAU, S. 2003. *The literature workshop: teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- BLICHFELDT, K., HEGGEM, T. G. & LARSEN, E. 2006. *Kontekst 8 - 10. Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- BRUNER, J. S. 1960. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- DYSTHE, O. 1993. *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Samlaget.
- FJØRTOFT, H. 2013. Nærlesing på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*(4), s. 84.
- FJØRTOFT, H. 2014. *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- GAASLAND, R. 1999. *Fortellerens hemmeligheter: innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- GENETTE, G. 1980. *Narrative discourse*. Oxford: Basil Blackwell.
- GREVE, A. 2008. *Litteraturens meddelelse: en litteraturvitenskapelig tolkningsmetodikk i teoretisk, praktisk og skeptisk lys*. Avhandling for graden dr.philos [Tromsø]: Universitetet i Tromsø, Det humanistiske fakultet, Institutt for kultur og litteratur.
- HENNIG, Å. 2010. *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- HERNES, G. 1995. *Enhetsskolen og det flerkulturelle samfunn*. Tilgjengelig: <http://virksommeord.uib.no/taler?id=281> [26.5 2014].

- HÅLAND, A. 2013. *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skriesituasjonar*. Stavanger: UiS.
- IMSEN, G. 2005. *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JACOBSEN, R. 2013. *De usynlige*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- KJELEN, H. A. 2013. *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: kanon, danning og kompetanse*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- LANGER, J. A. 2011. *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- LOTHE, J. 2003. *Fiksjon og film: narrativ teori og analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- LOTHE, J., REFSUM, C., SOLBERG, U. & KITTANG, A. 2007. *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforl.
- NRK 2013. Roy Jacobsen. *Bokprogrammet*. Oslo: NRK.
- PENNE, S. 2010. *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforl.
- PENNE, S. 2012. *Den Nordiske skolen - fins den?: didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. ELF, N. F. & KASPERSEN, P. (red.). Oslo: Novus.
- ROE, A. 2011. *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- RUNDBERG, M. 2009. Wengers Praksisfellesskap. *Bedre Skole*, 3. Tilgjengelig: www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr%203-09/BS_409_Rundberg.pdf [5.8.2014].
- SCHACKT, J. 2009. *Kulturteori: innføring i et flerfaglig felt*. Bergen: Fagbokforl.
- SKAFTUN, A. 2009. *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SKEI, H. H. 2006. *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- TØNNESEN, E. S. 2007. I: LINNEVANGSTU, M., TØNNESEN, E. S. & DAHLL-LARSSØN, H. (red.). *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 196 s. : ill.

- UDIR. 2007a. *Gi rom for lesing! Veien videre: forankring og oppfølging av en nasjonal strategi*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- UDIR. 2007b. *Gi rom for lesing!: veien videre : forankring og oppfølging av en nasjonal strategi*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- UDIR. 2013a. *Læreplan i norsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/> [7.8. 2014].
- UDIR. 2013b. *Lærplan i norsk. Kompetansemål etter 10. årstrinn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133> [06.08 2014].
- WENGER, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg

Anniken Greve

Textpraxis-metodikken

En litteraturvitenskapelig tolkningsmetodikk for
litterære tekster

Presentert i avhandlingen *Litteraturens meddelelse* (2008) for graden
dr.philos.

Første fase: Innledende sonderinger

Den første overordnede gruppen av oppgaver – *innledende sonderinger* – gjelder til dels teksten selv, til dels forhold som vi må gå utenfor teksten selv for å skaffe oss rede på. Denne gruppen av spørsmål kan vi ta stilling til uten å gå spesielt langt inn i tolkningen av teksten, selv om de i neste omgang kan få stor betydning for tolkningen av teksten.

1. Tema. *Gi en første intuitiv temabestemmelse.*

Tema defineres som det teksten handler om, eller: tekstens *anliggende*. En tekst kan ha en rekke anliggender. Temaanalysen krever av oss at vi tar stilling til hva som er tekstens mest overgripende tema, dens mest samlende eller "globale" anliggende.¹

2. Norm. *Gi en første intuitiv normbestemmelse.*

Norm defineres som den holdning teksten inntar til sitt emne.

3. Litteraturhistorie. *Foreta en første litteraturhistorisk innplassering.*

Teksten skal plasseres innenfor de epokene vi vanligvis opererer med i litteraturhistorien. Undersøkelsen kan gjerne også omfatte hvorvidt teksten hører hjemme tidlig eller sent i epoken og om den betraktes som representativ for epoken eller ikke.

4. Forfatteren. *Hent inn relevant informasjon om forfatteren.*

Det er umulig i utgangspunktet å avgrense hva som er relevant informasjon om forfatteren, det kan strekke seg fra de minste detaljer i forfatterbiografien til de mer omfattende samfunnsmessige vilkårene for forfatterens virke. For den som sikter mot å bestemme tekstens meddelelsesverdi, vil det vanligvis være relevant å undersøke forfatterens verdi- og trosgrunnlag, samt det forholdet han/hun har eller har hatt til sentrale bevegelser og institusjoner i sin samtid.

¹ Temabegrepet vil bli nærmere definert under "Tredje fase: syntetisering".

5. *Skapelsesprosessen. Undersøk omstendigheten rundt tilblivelsen av teksten.*

Igjen er det uråd å foreta en avgrensning av hvilke forhold som kan være relevante.

Her er tre forhold som det kan vise seg å være verdt å undersøke:

- Var teksten et bestillingsverk tiltenkt et bestemt formål?
- Var tilblivelsesprosessen hindret eller hjulpet av bestemte omstendigheter?
- Kan teksten betraktes som en respons på hendelser, ideer, forestillinger, spørsmål, tekster eller kunstverk etc. i forfatterens samtid?

6. *Resepsjonen. Gjør kort rede for tekstens resepsjonshistorie.*

7. *Utgaver. Sjekk om det fins flere og alternative utgaver av teksten og ta stilling til de ulike utgavenes pålitelighet etc.*

8. *Sjanger. Hvilken hovedsjanger – epikk, drama eller lyrikk – og eventuell undersjanger kan det antas at teksten tilhører?*

9. *Annotering/filologisk undersøkelse.*

Undersøk teksten med henblikk på å finne ord og uttrykk som ikke fortøner seg umiddelbart forståelige, eller som gitt tekstens historiske plassering trolig har en annen betydning/andre konnotasjoner. Under annoteringen faller også identifiseringen av symboler og deres verdier. I den grad symbolverdien blir skapt eller blir laget en vri på i teksten, er det selvsagt først i konklusjonsfasen av tekstutredningen at vi kan si noe sikkert om den.

10. *Forelegg. Identifiser eventuelle forelegg for ett eller flere av tekstens elementer.*

Når ett eller flere elementer i en litterær tekst er modellert over ett eller flere elementer utenfor teksten, i andre tekster (enten de er skjønnlitterære eller ikke) eller i virkeligheten, kan vi betrakte det som et forelegg. Leopold Bloom i Joyces *Ulysses* er modellert over Odyssevs i *Odysseen*. I såkalte nøkkelromaner er karakterene normalt modellert over virkelig eksisterende personer. For at det skal være tale om at en virkelig eksisterende person fungerer som forelegg, må det være tale om en tekst vi har grunn til å betrakte som en fiksjonstekst. Forelegg kan eksistere både for karakterer, setting, handlingsforløp, stil, komposisjon og motiver og for

kombinasjoner av disse. Et forelegg er ikke nødvendigvis intendert fra forfatterens side.

Andre fase: Utlekning

Etter fasen med innledende sonderinger følger *utlegningsfasen*. Dette er den egentlige analysefasen, i den forstand at det er her teksten blir delt opp i sine enkelte elementer. Denne fasens spørsmål er igjen gruppert i to: *tekstens verden* og *tekstens stil*. Dette er en grov gruppering av det som kan betraktes som analysens *basisaspekter*. Undersøkelsen av hvert av disse aspektene utføres ved hjelp av en rekke undergrupper av spørsmål som til sammen sikter mot å gi både en oversikt over og en dypere forståelse av det enkelte aspekt.

Tekstens verden

Spørsmålene i denne gruppen sikter mot å legge til rette for at leseren skal kunne gripe den rollen fremstillingen av den konkrete verden spiller for tekstens betydningsdannelse og meddelelsesverdi. Oftest vil en analyse av tekstens verden være relevant i kraft av at teksten inneholder et historieunivers.

Denne gruppen av spørsmål grupperes på nytt i fire: karakter, setting, handling og motiv. Jeg vil presentere dem og redegjøre for dem i den rekkefølgen.

Karakteranalyse

En *karakter* defineres som en person eller et menneske som opptrer i teksten. Dyr eller menneskelignende ting vil også kunne omfattes av karakterbegrepet.²

Karakteranalysen er normalt aktuell i utlegningen av tekster som har et historieunivers befolket med karakterer.

² Begrunnelsen for å snakke om karakteranalyse heller enn personanalyse er nettopp at dyr og menneskelignende ting kan omfattes av den. Det betyr selvsagt ikke at vi bør snakke om karakterer heller enn personer når vi snakker om mennesker som opptrer i litterære tekster.

11. Inventar. Lag en liste over tekstens karakterer og gi korte beskrivelser av dem.

Dette er en oppgave som først og fremst sikter mot å skape oversikt og legge til rette for det videre arbeidet med karakteranalysen. Hvor omfattende inventarlisten skal være og hvor omfattende karakteristikken av hver enkelt karakter skal være, er det uråd å si noe generelt om. Her er noen eksempler på opplysninger som kan være med: Utseende, alder, kjønn, helse, slektskapsrelasjoner, utdannelse, yrke, nivå på den sosiale rangstigen, familiebånd.

12. Hovedkarakter. Identifiser tekstens hovedkarakter.

Tekstens hovedkarakter er tekstens mest fremtredende aktør og/eller den aktøren teksten interesserer seg mest for. En tekst kan ha mer enn én hovedkarakter. I fortellende tekster er hovedkarakteren ofte den som har det prosjektet som driver hovedhandlingen fremover. Hovedkarakteren er imidlertid ikke nødvendigvis igangsetter av egne prosjekter. Han eller hun kan være offer for andres prosjekter og likevel være tekstens hovedkarakter. En karakter kan være *tekstens* hovedkarakter uten å være *handlingsforløpets* hovedperson. Eksempel: Odd i Cora Sandels novelle "Flukten til Amerika". Merk at den karakteren vi sanser fiksjonsuniverset gjennom, ikke nødvendigvis er tekstens hovedkarakter. Fokalinstanten vil ofte kunne være vitne til hovedkarakterens bedrifter, slik tilfellet er i Agatha Christies romaner om Hercule Poirot og kaptein Hastings.

13. Funksjonsanalyse. Lag en funksjonsanalyse av hovedkarakteren(e) og eventuelt et utvalg andre viktige karakterer.

Funksjonsanalysen opererer med følgende underspørsmål:

1. Bestem karakterens prosjektverdi. Prosjektverdien defineres som karakterens interesse i utfallet av handlingen. Merk at også karakterer som ikke arbeider aktivt for å innfri en målsetning, likevel kan ha en prosjektverdi i betydningen en interesse i utfallet av handlingen. Det hører med til denne analyseoppgaven å redegjøre for bakgrunnen for karakterens prosjektverdi. Prosjektverdien kan formuleres konkret ("prinsessen og halve kongeriket") eller abstrakt ("sannhet"), men den bør formuleres så konkret som mulig før en prøver mer abstrakte formuleringer.
2. Gjør rede for de strategiene karakteren eventuelt gjør bruk av for å innfri sin prosjektverdi.

3. Bestem karakterens motstander(e). Motstanderfunksjonen er den eller de instansene i teksten som fungerer hindrende for innfrielsen av prosjektverdien. Funksjonen kan være manifestert i form av mennesker, dyr, naturkrefter, andres eller egne egenskaper osv.

4. Bestem karakterens hjelper(e). Hjelperfunksjonen er den eller de instansene i teksten som hjelper hovedpersonen til å innfri sin prosjektverdi. Funksjonen kan være manifestert i form av mennesker, dyr, naturkrefter, andres eller egne egenskaper osv.

5. Hva er utfallet av prosjektet? Lykkes karakteren i å realisere prosjektet? Noen forløp ender åpent, det vil si uten at vi får vite hvordan utfallet ble for prosjektet (positivt eller negativt). I noen tekster kan vi oppleve at utfallet for *karakteren* ikke er det samme som utfallet for karakterens *prosjekt*. (Karakteren forstod f. eks. ikke sitt eget beste.)

6. Undersøk om prosjektet endrer karakter underveis. En karakter kan ha ulike prosjektverdier i ulike faser av teksten. Disse kan i noen tilfeller integreres til én prosjektverdi, i andre tilfeller ikke.

14. Ethos. Identifisere de situasjonene i teksten som lar karakterens grunnleggende egenskaper komme til syne og undersøk karakterens respons på disse situasjonene.

Analysen sikter mot å fange opp hvilke menneskelige ressurser, emosjoner og reaksjoner (glede, hat, sorg, fornuft, vurderingsevne, moralsk kompetanse etc.) karakteren gjør bruk av i sin respons, hvor adekvat/relevant responsen er i forhold til situasjonen, hvilke konsekvenser situasjonen og responsen får, blant annet om situasjonen får konsekvenser for vedkommendes selvforståelse og videre handlingsmønster, om vedkommende er i stand til å ta lærdom av sine erfaringer, etc. I ethosanalysen er det også verdifullt å fange opp om handlingene kan føres tilbake til *grunner*, eller om de først og fremst kaller på kausalforklaringer. Dette vil kunne gi en indikasjon på hvilke verdier som styrer karakterens respons.

15. Relasjoner. Lag en oversikt over mellommenneskelige relasjoner. Beskriv innholdet i og eventuelt utviklingen av relasjonene.

Med mellommenneskelige relasjoner menes ikke "formelle" relasjoner, f. eks. slektskapsrelasjoner eller familierelasjoner, men "kvalitative" relasjoner som hat, kjærlighet, lojalitet, vennskap, tillit, mistro osv.

16. Komparasjon. Undersøk eventuelle likheter og forskjeller karakterene imellom.

Denne komparasjonen kan bygge på både funksjons- og ethosanalysen, og den vil også kunne videreutvikle karakteristikkene som er gitt i oversikten over karakterinventaret. I denne delen av analysen vil ofte de mer marginale karakterene i historieuniversets karakterinventar gjerne komme til sin rett. To eller flere karakterer står ikke nødvendigvis bare i kontrast- eller parallellforhold til hverandre. De kan være fremstilt slik at den ene fortoner seg som verre (eller bedre), snillere (eller slemmere) osv. enn den eller de andre. I slike tilfeller kan vi snakke om en graderingsrelasjon. De kan også være fremstilt slik at den ene fortoner seg som en spesifisert variant av den eller de andre. I slike tilfeller kan vi snakke om spesifiseringsrelasjon.

Settinganalyse

Analysen av *setting* har mye til felles med karakteranalysen, men skiller seg også fra den på viktige punkter. Setting defineres som de omgivelser begivenhetene utspiller seg i. De tekstene som etablerer et historienivå, vil normalt kreve en settinganalyse. I noen slike tekster er settingene omfattende og detaljert beskrevet, i andre er settingen bare antydning eller svært sparsommelig beskrevet. Enkelte tekster, oftest dikt, etablerer ikke noe historienivå og følgelig heller ikke en setting. Slike tekster kvalifiserer normalt ikke for settinganalyse.

Settinganalysens første spørsmål sikter som karakteranalysens første spørsmål mot å frembringe en oversikt over de settingene som er aktivert i teksten:

17. Inventar. Lag en liste over hvilke settinger som finnes i teksten.

I lange tekster, for eksempel noveller og romaner, vil vi ofte kunne identifisere en lang rekke settinger. I de tilfellene der vi står overfor en lang rekke settinger, vil vi normalt liste opp de vi oppfatter som viktigst, eventuelt samle mindre settinger under større paraplyer (alle gatene i Oslo samles under "Oslo"). Der hvor settingen er et hus, vil vi kunne finne en tilsvarende spesifisering ned i bestemte rom, som på den andre siden kan ordnes og kategoriseres i henhold til grupper av rom i huset.

18. Aspekter. Hvilke aspekter ved settingen(e) fremheves særlig?

Oppgaven er ikke å beskrive settingen så fullstendig som mulig, men å identifisere de aspekter ved settingen som spiller en rolle for tekstens betydningsdannelse, f. eks. for hvordan settingen muliggjør, former, styrer eller lader de situasjonene karakterene befinner seg i. Detaljer, f. eks. enkeltgjenstander eller detaljer ved gjenstander, kan spille en stor rolle for måten settingen fremstår og får betydning på. Også karakterenes eller fortellerens sansning av omgivelsene kan være avgjørende for settingens bidrag til å forme situasjoner som spiller seg ut i teksten. Legg særlig merke til om settingen fungerer som bærer av bestemte verdier.

19. Komparasjon. Undersøk likheter og forskjeller settingene imellom.

Denne delen av analysen vil gjerne omfatte flere settinger enn de dominerende. Og som ved karakteranalysen gjelder det at to eller flere settinger ikke nødvendigvis bare står i et kontrast- og/eller parallellforhold til hverandre. De kan være fremstilt slik at den ene fortøner seg som verre (eller bedre) enn den eller de andre (gradering). De kan også være fremstilt slik at den ene fortøner seg som en spesifisert variant av den andre (spesifisering), eller slik at de utfyller hverandre.

Handlingsanalyse

Analysen av tekstens verden fortsetter med en serie spørsmål knyttet til tekstens *handling*. Det sentrale begrepet i dette opplegget for analyse av handling er *handlingstråd*. En handlingstråd dannes idet flere enkelthandlinger på tekstens historienivå danner et sammenhengende forløp. Ofte vil handlingstråden kunne knyttes til én eller flere av hovedpersonenes prosjekter. Episke og dramatiske tekster vil som regel inneholde minst én handlingstråd. Såkalte episke dikt vil også inneholde handlingstråder. Også denne fasen av analysen innledes med et oversiktsskapende inventarspørsmål:

20. Inventar. Lag en liste over tekstens handlingstråder og spesifiser hvem som er handlingstrådens hovedkarakter.

Oftest vil en finne at teksten har én handlingstråd, og at alle enkelthandlinger i en eller annen forstand er bundet opp til denne. Tekstens hovedkarakter vil som regel, men ikke alltid, være handlingstrådens hovedkarakter. For at vi skal kunne snakke om mer

enn én handlingstråd, stiller vi krav om at handlingstråden(e) som kommer i tillegg til den ene, helt tydelig må være atskilt og selvstendiggjort.

21. Narrativt nivå. Identifiser handlingstråden(e)s narrative nivå.

I tekster med mer enn én handlingstråd, vil handlingstrådene enten befinne seg på samme narrative nivå eller den ene vil være narrativt underordnet den andre, som når hovedkarakteren forteller en historie til en av de andre karakterene.

22. Ontologisk status. Identifiser handlingstråden(e)s ontologiske status.

To eller flere handlingstråder kan befinne seg innenfor samme narrative nivå, men ha ulik ontologisk status. Dersom en av karakterene gjengir handlingsforløpet i en drøm, vil dette handlingsforløpet ha en annen virkelighetsstatus enn det handlingsforløpet karakteren befinner seg innenfor når han forteller om sin drøm.

23. Faser. Del den utpekte handlingstråden (eventuelt de utpekte handlingstrådene) inn i faser eller sekvenser.

Denne faseinndelingen sikter mot å identifisere strekk/sekvenser i handlingstråden og å gi dette strekket en treffende kvalitativ karakteristikk. Inndelingen kan foretas på ulike nivåer. Inndelingen bør først skje i termer som står teksten nær, og som derfor er relativt konkrete. En slik faseinndeling kan i neste omgang legge grunnlaget for en mer typologibasert og generalisert karakteristikk av handlingssekvensene i den aktuelle teksten. Merk at fasene ikke nødvendigvis er presentert kronologisk.

24. Språklige/ ikke-språklige handlinger. Er de viktigste handlingene i handlingstråden(e) språklige eller ikke-språklige?

Språklige handlinger kan være enten ytre språkhandling (f. eks. tale og skrift) eller indre språkhandling (tankehandling). Ikke-språklige handlinger er f. eks. gå, slå, kjøre.

25. Dramatisk oppbygning. Redegjør for den eventuelle spenningsoppbygningen, identifiser eventuelle avgjørende vendepunkter for handlingstråden(e)s hovedkarakter(er), og gjør rede for en eventuell lukning av det dramatiske forløpet.

I et handlingsforløp med en dramatisk spenningskurve vil de sentrale hendelsene være kausallogisk forbundet med hverandre, men handlingstråden kan også være satt

sammen av episoder som ikke er preget av en slik dynamikk. En karakter kan oppleve mange vendepunkter eller skjebneomslag i løpet av en dramatisk oppbygd handlingstråd. Det avgjørende er oftest det som bestemmer utfallet for karakterens prosjekt. Hovedpersonen opplever ikke nødvendigvis noe avgjørende vendepunkt eller skjebneomslag.

26. Relasjon. Hvis teksten har mer enn én handlingstråd: Er det noen innholdsmessig relasjon mellom de ulike handlingstrådene?

Relasjonene kan være av mange slag. Vi bør undersøke den konkrete, praktiske og kausale relasjonen mellom handlingstrådene; om de er kausalt flettet inn i hverandre, slik at de f. eks. motiverer, motvirker, hjelper, forsinker eller fremskynder hverandre. Handlingstråder kan være etablert som innholdsmessige paralleller (f. eks. karakterer som likner, gjør ting som likner) eller kontraster (f. eks. karakterer som likner, gjør motsatte ting). En annen mulighet på det mer abstrakte nivået er at hendelsesforløpet i den ene handlingstråden begrunner eller "motbeviser" hendelsesforløpet i den andre.

27. Allegori. Kan noen av handlingstrådene leses som allegorier?

Den allegoriske handlingstråden forteller to historier samtidig. Den kjennetegnes ved at karakterer, settinger og hendelser gjennomgående ikke bare representerer seg selv, men også noe annet – i noen tilfeller abstrakte begreper og fenomener (jf. John Bunyans *The Pilgrim's Progress* (1678), som er historien om karakteren Pilgrim og samtidig er historien om sjelens utvikling), i andre tilfeller konkrete fenomener (jf. Tarjei Vesaas' roman *Huset i mørkret* (1945), der historien om et stort hus hvis innbyggere blir terrorisert av pilefolket, også er historien om det okkuperte Norge under 2. verdenskrig).

Motivanalyse

Et motiv defineres som en konkret og sansbar del av tekstens univers. En kan betrakte motivet som det i tekstens univers som kunne vært fotografert (men lyder og lukter kvalifiserer også som motiver). Motivet vil ofte være satt sammen av elementer fra karakter, setting og handling. På den annen side kan tekster inneholde motiver selv om de ikke beskriver et historieunivers.

28. Identifiser viktige enkeltmotiver og/eller motivsfærer i teksten.

Et motiv kan være en bestemt type person (Jack the Ripper er en karakter, "seriemorderen" er et motiv), en bestemt type setting (London er en setting, "storbyen" er et motiv), en bestemt type handling (f. eks. mordet), men også gjenstander (f. eks. penger) eller kombinasjoner av en bestemt type setting, en bestemt type karakter og handling (f. eks. den vandrende jøde). En motivsfære er en samling enkeltmotiver som er forbundet med hverandre ved likhet. Et ledemotiv er et motiv som repeteres gjennom hele eller store deler av teksten.

Tegn på at motiver og motivsfærer kan være verdt å registrere, er at (1) de stikker seg ut på påfallende måter fra resten av teksten; (2) de bærer i seg mange enkeltmotiver; (3) de dominerer lange strekk av teksten; (4) de bærer sentrale verdier eller temaer i teksten. I analysen av fortellende tekster vil karakter-, setting- eller handlingsanalysen ofte fange opp de motivene som er viktige for teksten og gjøre en omfattende motivanalyse overflødig.

Stil

Den andre store gruppen av spørsmål innenfor utlegningsfasen retter seg mot tekstens stil. Stilbegrepet er notorisk vanskelig å definere. Den følgende gruppen av spørsmål tar utgangspunkt i en definisjon som sier at stilanalysen omfatter den språklige utformingen av teksten. Stilanalysen er aktuell uansett hvilken tekst som blir analysert, men det varierer hvilke av stilanalysens spørsmål som er aktuelle for de ulike teksttypene og den enkelte teksten. Det er derfor en del av undersøkelsen å ta stilling til hvilke spørsmål som er relevante i den aktuelle teksttypen. Spørsmålene er forankret i en rekke ulike disipliner og metodiske praksiser. De viktigste er klassisk retorikk, komposisjonsanalyse, moderne stilistikk og narratologi.

Analyse av komposisjon

De første spørsmålene i analysen av stil tar utgangspunkt i det forhold at den litterære teksten er en lineært ordnet sekvens av ord og setninger. Komposisjonsanalysen undersøker strukturen i denne lineære ordningen. Det eksisterer ulike opplegg for komposisjonsanalyse i litteraturvitenskapen. Textpraxis-metodikken skiller mellom

opplegg for komposisjonsanalyse som opererer med forhåndsetablerte modeller for komposisjonen og opplegg som ikke bygger på slike forhåndsetablerte modeller. Opplegget for komposisjonsanalyse uten forhåndsetablerte forventninger er utviklet av Peter Brask. Denne formen for komposisjonsanalyse sikter mot å gripe tekstens semantiske rytme og kan utføres på alle tekster som er lineære og har semantikk.³ Den andre oppgaven i analysen av tekstens komposisjon undersøker hvorvidt den er styrt av forhåndsetablerte modeller eller mønstre.

29. Undersøk tekstens semantiske rytme.

Denne undersøkelsen forutsetter at en følger en bestemt prosedyre:

1. Del hele teksten (nivå 1) inn i to eller tre elementer, eller så få elementer som mulig.
2. Sett navn på hver av delene og definer relasjonen mellom de utpekte elementene. Gjenta prosedyren på nivåene under.

Følgende regler gjelder for segmenteringen (delingen):

- Utpekingen av tekstelementer må foregå på semantisk basis. Det betyr at de utpekte elementene må skille seg fra hverandre innholdsmessig, for eksempel ved at elementet x handler om kjærlighet, mens elementet y handler om hat.
- I segmenteringen må tekstens eget forløp respekteres.
- Ingen deler av teksten må utelates.

Her er noen eksempler på forhold som alene eller i kombinasjon kan styre komposisjonen i en tekst: Elementene skiller seg fra hverandre ved å ha ulikt persongalleri, ved at handlingen utspiller seg på ulike steder, ved at handlingen utspiller seg til ulike tider, ved at de manifesterer ulike verdisfærer, ved å være ulike faser i et handlingsforløp eller ved å være organisert omkring ulike tema.

Bestemmelsen av relasjonen mellom elementene følger opp semantikken i de identifiserte elementene. Dersom elementet x handler om kjærlighet og elementet y om hat, kan relasjonen mellom dem defineres som en motsetningsrelasjon. Det finnes ikke noe fast inventar over relasjoner, men visse relasjoner synes å gå igjen oftere enn andre, som for eksempel:

³ Det finnes tekster som ikke er lineære, f. eks. Apollinaires såkalte *kalligrammer*, der skriftbildet danner en visuell form.

- Kausalrelasjonen – fra årsak til virkning. Dersom dronningen dør i elementet x og kongen dør av sorg over tapet av dronningen i elementet y, så eksisterer det en kausalrelasjon mellom x og y.
- Gradsstigningsrelasjonen – fra lavere til høyere grad. Dersom elementet x handler om en konge som har det bra, mens den samme kongen i elementet y har det helt topp, så eksisterer det en gradsstigningsrelasjon mellom elementene x og y.
- Tidsrelasjonen – angir tidsordning fra tekstavsnitt til tekstavsnitt. Dersom elementet x beskriver kongens barndom og elementet y beskriver hans alderdom, så eksisterer det en tidsrelasjon mellom de to elementene.
- Spesifikasjonen – fra helmengde til delmengde, fra generelt til spesielt. Dersom elementet x handler om kongens sykelige konstitusjon, og elementet y om hans podagra, så kjennetegnes relasjonen mellom x og y av spesifikasjonen.
- Den metaforiske relasjonen – fra realplan til billedplan. Dersom kongen i elementet x sammenlignes med løven i elementet y, så er relasjonen mellom de to metaforisk.
- Motsetningsrelasjonen – angir kontrasterte tekstelementer. Dersom kongen er snill i elementet x og dronningen er ond i elementet y, så eksisterer det en motsetningsrelasjon mellom de to elementene.

Elementer kan være relatert til hverandre på mer enn én måte. Dersom elementet x beskriver en ung og ond konge, og elementet y beskriver den samme kongen som gammel og snill, så eksisterer det både en tids- og motsetningsrelasjon mellom x og y.

Den første delingen, som tar utgangspunkt i hele teksten, foregår på nivå 1. Når vi har delt hele teksten i to eller tre elementer, kan vi dele hvert av disse to eller tre elementene inn i to eller tre nye elementer. Denne delingen foregår på nivå 2. Helst bør vi fortsette å dele hvert av de nye elementene i to eller tre. Prosedyrevedtektene for delingen er de samme uansett nivå. Analysen kan i prinsippet fortsette helt til en befinner seg på ordnivået i teksten – dvs. det nivået der de enkelte ordene utgjør selvstendige tekstelementer. I praksis vil man ofte stoppe delingen lenge før man befinner seg på dette nivået. Det er vanskelig å si noe generelt om når man kan avslutte komposisjonsanalysen. Det kommer an på hvor lang teksten er, hvor interessante resultater man synes analysen gir, hvor god tid man har, hvilken rolle

man tror komposisjonsanalysen kommer til å spille i den endelige bestemmelsen av tekstens meddelelsesverdi, osv.

30. Anvender teksten forhånds etablerte komposisjonsmodeller?

Slike modeller kan være hentet fra sjangerkonvensjoner, f. eks den aristoteliske dramatiske spenningskurven, men også bestemte prinsipper som kabalstokken, spesielle tallkombinasjoner og andre modeller kan strukturere en teksts komposisjon.

Analyse av utsigelsen

Denne gruppen av spørsmål i utlegningen av tekstens stil er for det meste inspirert av og hentet fra Gérard Genettes narratologi. De første spørsmålene retter oppmerksomheten mot utsigelsesinstansen, dvs. mot det som hos Genette faller inn under kategorien *stemme*. Stemmen for Genette er *fortellerens* stemme. Vår analyse av utsigelsen er imidlertid innrettet slik at den skal kunne fange opp vesentlige trekk ved utsigelsesinstansen i ikke-fortellende så vel som i fortellende tekster. Den kan dermed også anvendes på korte eller lange strekk i fortellende tekster der utsigeren gjør noe annet enn å fortelle. I analysen av dramatiske tekster faller normalt hele spørsmålsrekken bort, fordi de ikke har en (eller flere) utsigelsesinstans(er).

Det aller første spørsmålet i rekken skal fange opp hvorvidt teksten har en fortellende utsigelsesinstans eller ikke. Spørsmålene som så følger, retter seg mot fortellende tekster og har å gjøre med den temporale og stedlige relasjonen mellom historie og forteller og tar for seg hvordan fortelleren organiserer og regulerer informasjonsstrømmen.

De avsluttende spørsmålene er mindre opptatt av informasjonsstrømmen og mer opptatt av ulike kvalitative aspekter ved artikuleringen av utsigelsen, aspekter som er knyttet til hvordan utsigelsesinstansen forholder seg til ulike sider ved historieuniverset og historien. Rekken avsluttes med et spørsmål om stemmekvalitet som ikke prioriterer utsigelser gitt av en forteller.

31. Utsigelsen som handling. Hvilken handling utfører utsigeren i og med denne utsigelsen?

Det overgripende skillet her er skillet mellom fortellende og ikke-fortellende utsigelser. Hvis utsigeren forteller om et hendelsesforløp som involverer minst én

aktør og innebærer en (om enn minimal) forandring over tid, er det en fortellende utsigelse og utsigeren er en forteller. Dersom fremstillingen ikke rommer et slikt forløp, må utsigelseshandlingen karakteriseres nærmere. Alternativene er mange, det kan være en argumenterende utsigelseshandling, en beskrivelse, en bønn, en lovprisning, etc. For å få en bedre forståelse av den ikke-fortellende utsigelseshandlingens karakter, kan det være nyttig å utføre en prosjektverdianalyse av utsigelsesinstansen. Også andre deler av karakteranalysen kan kaste lys over den ikke-fortellende utsigelseshandlingen.

32. Antall utsigelsesinstanser. Hvor mange utsigelsesinstanser har teksten?

Utsigelsesinstansen er den instansen som fører ordet i teksten. Tekster kan ha mer enn én utsigelsesinstans. Ikke alle som fører ordet i en tekst, kvalifiserer som utsigelsesinstans. I en roman vil gjerne mange av karakterene ytre seg i form av monologer og eller dialogreplikker, men de betraktes likevel ikke som egen utsigelsesinstans. Det er vanskelig å si noe prinsipielt om nøyaktig når en karakter går over fra å være vanlig språkbruker til å bli utsigelsesinstans. I mange tilfeller vil lengden på utsigelsen samt det forhold at utsigelsen utgjør en egen avgrenset ytring, kunne indikere at vi har å gjøre med f. eks. en innskutt fortelling.

33. Relasjonen mellom utsigelsesinstansene. Hvis det er flere utsigelsesinstanser: Er de sideordnede eller hierarkisk ordnet?

To (eller flere) utsigelsesinstanser er sideordnede (1) dersom alle er med i en og samme tekst og (2) ingen av dem opptrer som utsigere i en av de andres utsigelser.

Utsigelsesinstansene er hierarkisk ordnet dersom en underordnet utsiger gis ordet, alternativt at vedkommendes utsigelse introduseres i den overordnede utsigelsen. Dersom en tekst har mer enn én utsigelsesinstans, dreier det seg ofte om en kombinasjon av en overordnet utsigelsesinstans og en eller flere innskutte utsigelsesinstanser. Apuleius' roman *Det gyldne esel* (fra det 2. århundret e. Kr.) har en internt plassert forteller. Denne fortelleren møter en lang rekke personer som forteller historier til ham. Fortellerne av historiene er sideordnede i forhold til hverandre, og underordnede i forhold til den internt plasserte førstefortelleren.

34. Utsigelsesinstansens stedlige plassering. Hvor befinner utsigelsesinstansen seg i forhold til historieuniverset?

Vi skiller mellom eksternt plassert utsigelsesinstans, der utsigelsesinstansen er ikke aktør i tekstens historieunivers, og internt plassert utsigelsesinstans, der utsigelsesinstansen deltar, enten som hovedperson eller biperson/vitne, i tekstens historieunivers.

35. Utsigelsesinstansens temporale plassering. Bestem relasjonen mellom utsigelseshandlingens tid og historieførløpets tid.

Vi skiller mellom tre varianter av temporal plassering. Den første varianten er etterstilt forteller. Det fortelles om noe som allerede har skjedd, og fortelleren beretter historien fra et punkt på tidslinjen som følger etter avslutningen av hendelsesforløpet. Fortelleren benytter for det meste fortidsformer av verbene, men kan også bruke såkalt dramatisk presens. Den andre varianten er foranstilt forteller. Det fortelles fra en posisjon forut for det fortalte. Fortelleren benytter futurumformer av verbene. Den tredje varianten er samtidig forteller. Beretningen og hendelsene gir inntrykk av å foregå samtidig. I tillegg til disse variantene finnes det tekster som ikke har kontinuerlig fortellehandling, f. eks. dagbokromanen og brevromanen. I denne typen tekster er fortellehandlingen splittet opp i flere enkeltstående fortellehandlinger. Mellom disse fortellehandlingene foregår den historien som beskrives. Fortellehandlingene er dermed innskutte. De innskutte fortellehandlingene vil som regel, men ikke nødvendigvis, være etterstilte.

36. Kronologisk orden. Følger fortellingen historiens kronologi?

Ordensaspektet i en narrativ tekst refererer til rekkefølgen av hendelser. Hendelsene på en teksts historieplan er pr. definisjon kronologisk arrangert. Fremstillingen av hendelsene trenger ikke følge denne kronologien. Vi skiller mellom to typer anakroni: prolepse og analepse. Prolepse betegner at fortellingen hopper fremover i historiens kronologi. Analepse betegner at fortellingen hopper bakover i historiens kronologi. Narrativen kan også frigjøre fremstillingen av hendelsen fra historieførløpets kronologi slik at det blir uråd å plassere den tidsmessig i forhold til andre hendelser. Genette kaller dette akroni.

37. Varighet. Beskriv tempoet og tempovariasjonene i fortellingen.

Tempoet i fortellende tekster er emnet for varighetsanalysen. Tekstens tempo måles ved å sammenligne historietid med tekstlengde. Det vil si, tempoet måles ved at

lengdeenheter på fortelleplanet (antall ord, setninger eller sider) sammenlignes med tidsenheter (antallet timer eller uker eller år) på historieplanet. Vi skiller mellom scene, ellipse, oppsummering og pause. Scene defineres ved sammenfall mellom fortellertid og fortalt tid. Dette er varighetsanalysens 0-kategori, hvilket innebærer at det verken går fort eller sakte. Dialogen og monologen er de reneste former for scene, men en detaljert beskrivelse av en hendelse kan også kvalifisere som scenisk. Ellipsen defineres ved formularet ingen narrasjon – ubegrenset historietid. Det innebærer i praksis at timer, måneder eller år kan være utelatt fra fortellingen, og at tempoet således er svært høyt. Oppsummeringen defineres ved at historietiden overskrider narrasjonen. Fortellingen bruker få ord på å fortelle om hendelser som kan strekke seg over lang tid. Tempoet er fortsatt høyt. Pausen defineres ved formularet ubegrenset narrasjon – ingen historietid. Hendelsesforløpet stopper helt opp, mens fortellingen løper videre. En slik situasjon kan oppstå eksempelvis ved landskaps- eller personbeskrivelsen, eller ved fortellerens kommentarer og analyser. Tempoet er i disse tilfellene svært lavt.

38. Frekvens. Undersøk hvor mange ganger noe fortelles i forhold til hvor mange ganger det hender.

Vi skiller mellom singulativ, anaforisk, iterativ og repetitiv frekvens. Singulativ frekvens defineres ved at det fortelles én gang om en hendelse som fant sted én gang. Anaforisk frekvens defineres ved at det fortelles n ganger om en hendelse som fant sted n ganger. Som i den singulative beretningsformen er det også her samsvar mellom antallet forekomster på historie- og fortelleplanet. Iterativ frekvens defineres ved at det fortelles én gang om hendelser som skjedde n ganger. Den iterative frekvensen gjenkjennes på formuleringer som "alltid", "hele tiden", "noen ganger", "ofte", osv. Repetitiv frekvens defineres ved at det fortelles n ganger om en hendelse som fant sted bare én gang.

39. Nærhet/distanse. Undersøk fremstillingen med henblikk på å fastslå hvorvidt og i hvilken grad fortellerinstansen eksplisitt preger fremstillingen.

Ytterpunktene på distanseskalaen er på den ene siden den utsigelsesinstansen som fremstiller hendelser, tanker og dialoger/monologer mest mulig nøytralt og ukommentert og på den andre siden den utsigelsesinstansen som ikke kan fremstille noe som helst uten å blande seg inn med kommentarer, analyser, verdidommer osv.

I gjengivelsen av ikke-språklig materiale (gjenstander, aktører og hendelser på tekstens historieplan) skiller vi mellom

- upersonlig beskrivelse: Vi hører utsigelsesinstansens stemme, men beretningen er så godt som mulig rensert for alle spor av utsigelsesinstansens personlige synspunkter og preferanser,
- personlig fargelagt beskrivelse: Utsigelsesinstansens beskrivelse fylles ut med eksempelvis tolkninger, analyser, verdidommer, generaliseringer og referanser til egen skrivesituasjon.

I gjengivelsen av språklig materiale (det karakteren sier, skriver og tenker) skiller vi mellom

- *direkte tale*: Alle de ytringer karakteren selv fremfører, enten de fremføres i høyt, som monolog eller i dialog med andre, i karakterens hode (indre monolog) eller i skrift.
- *fri indirekte stil*: Utsigelsesinstansen fører ordet, men benytter et vokabular og en uttrykksmåte som er karakterens. Utsigelsesinstansens stemme blandes i denne forstand sammen med karakterens indre og eller ytre stemme. Utsigelsesinstansen er nærværende i den forstand at han eller hun fører ordet.
- *indirekte stil*: Utsigelsesinstansen fremstiller med sine egne ord karakterens ytringer.
- *referat*: Utsigelsesinstansen refererer innholdet i karakterens ytringer og/eller tanker/følelser.
- *kommentar*: Utsigelsesinstansens fremstilling fylles ut med eksempelvis tolkninger, analyser, verdidommer, generaliseringer og referanser til egen skrivesituasjon.

Vanligvis finner vi vekslinger i utsigelsesinstansens nærhet/avstand til det fremstilte. Normalt vil vi derfor spørre oss hvilken nærhetsrelasjon som *dominerer* i fremstillingen av tanker/følelser og i fremstillingen/"gjengivelsen" av språklig og ikke-språklig materiale. Det vil selvsagt også være grunn til å interessere seg for klare brudd på det generelle bildet innenfor teksten.

40. Fokalinstant. Er det sammenfall mellom den som fører ordet (utsigelsesinstansen) og den som sanser?

Fokalinstanten er den instansen hvorfra diskursen sanser, med én eller flere sanser, hele eller deler av den verden utsigelsen presenterer. Fokalinstanten kan være intern

eller ekstern. Ved intern fokalinstant er sanseapparatet bundet opp til én eller flere av aktørene på historieplanet. Ved ekstern fokalinstant er sanseapparatet bundet opp til den eksternt plasserte utsigeren. I slike tilfeller har vi inntrykk av å sanse fiksjonsuniverset fra en posisjon utenfra. I tekster med ekstern forteller kan fokalinstantens plassering variere: I deler av teksten er den ekstern, i andre deler intern.

41. Fokusering. Kan utsigelsesinstansen "se" inn i fokalobjektene (andre karakterers) indre?

Fokalobjekt er betegnelsen på den eller det vi sanser i en tekst. Vi skiller mellom indre fokusering og ytre fokusering. Ved indre fokusering fremstiller fokalinstanten fokalobjektets indre liv (tanker og følelser, bevissthetliv). Ved ytre fokusering fremstiller fokalinstanten fokalobjektets ytre attributter, positurer og ytringer. I tekster med ekstern utsigelsesinstans er det mulig med både indre og ytre fokusering, og det er vanlig at noen fokalobjekter er både indre og ytre fokusert, mens andre bare er ytre fokusert. Slik variasjon er styrt av de valg utsigelsesinstansen gjør (eller: de valg forfatteren gjør for utsigelsesinstansen i teksten), ikke av utsigelsesinstansens lisenser. I tekster med intern utsigelsesinstans fremstår indre fokusering som brudd på utsigelsesinstansens lisens: Utsigeren fremstiller noe hun ikke har tilgang til.

42. Stemmekvalitet. Undersøk utsigelsesinstansens kvalitative karakteristika.

Dette spørsmålet må ses i lys av spørsmålet om utsigelsen som handling. Vi må ta stilling til ikke bare hvilken handling det er tale om, men også hvordan den er utført. I svaret er mulig å aktivere hele repertoaret av adjektiver som vi ellers anvender om folk som ytrer seg: Utsigelsesinstansen kan beskrives som emosjonell, analytisk, engasjert, strukturert, autoritativ, autoritær, vag, sanselig etc. Utsigelsesinstansen kan også karakteriseres i termer som har å gjøre med sannhetsgehalten i det som fremstilles: Den kan være troverdig, upålitelig, uetterrettelig etc. Det er imidlertid først når den neste gruppen av stilspørsmål er besvart, at vi kan begrunne mer detaljer vår bestemmelse av stemmekvaliteten.

Analyse av lingvistisk-stilistiske og retoriske virkemidler

Den neste gruppen av spørsmål og oppdrag er forankret i stilistikk og i klassisk retorikk. Oppgavene har i prinsippet relevans for alle litterære tekster. Denne fasen av analysen kan også bidra til å utdype resultatene av den forrige gruppen av spørsmål.

43. Talefigurer. Undersøk tekstens bruk av talefigurer.

Talefigurer er retoriske grep som karakteriseres ved at de danner bestemte mønstre av lyder, ord og uttrykk internt i ytringen. Det er karakteristisk for talefigurene at de ikke kan endres uten at de faller sammen. Enderim og metrum er to typer talefigurer med en litterær tradisjon som etablerer de vanligste variantene. Retorikkens liste over øvrige talefigurer er lang: alliterasjon, anafor, assonans, epifor, kiasme, etc.

44. Troper. Undersøk tekstens bruk av troper.

Ifølge Quintilian er en trope "... en vellykket endring av et ords eller et uttrykks egentlige mening til en annen".⁴ Blant de viktigste tropene er metafor, simile, metonymi, synekdoke og oksymoron, men det finnes dusinvis.

45. Tankefigurer. Undersøk tekstens bruk av tankefigurer.

En tankefigur defineres ved at meningen og strukturen i *ytringer eller grupper av ord* endres fra "det dagligdage, 'normale' til det mer kunstferdige og virkningsfulle".⁵ Tankefigurene har mer til felles med tropene enn med talefigurene, for så vidt som de i likhet med tropene gir tanken eller meningen en spesiell vri. En tankefigur er en trope som omfatter mer enn enkeltord. Blant tankefigurene finner vi interrogatio, apostrof, antitese, besjeling, personifikasjon og ironi.

46. Ordklasser. Undersøk tekstens prioritering av ordklasser.

Undersøkelsen av ordklasser retter seg mot den *relative fordelingen*. Denne fasen i analysen skal bringe på det rene om stilen er verbal eller substantivistisk, om den er den rik eller fattig på adjektiver, rik eller fattig på adverb, rik eller fattig på interjeksjoner.

⁴ Øyvind Andersen: *I retorikkens hage*, Universitetsforlaget, Oslo 1995, s. 67.

⁵ Tormod Eide: *Retorisk leksikon*, 1990, Universitetsforlaget, Oslo 1990, s. 58.

47. *Sosiale/kulturelle markører. Undersøk tekstens prioritering av ord, vendinger eller uttryksmåter som signaliserer sosial eller kulturell status eller tilhørighet.*

Utsigelser kan av ulike grunner foretrekke en type ord, vendinger og uttryksmåter fremfor andre. Eksempler på slike valg kan være: Dialektvarianter, sosiolektvarianter, vulgærvarianter (tabuord), høytidelige varianter, arkaiske varianter, fremmedordvarianter, varianter preget av sterke innslag av andre språks ord (f. eks. anglifisert ordvalg), fagsjargongvarianter, neologismer osv.

48. *Syntaksens kvantitet. Undersøk syntaksens kvantitative aspekter med henblikk på styrkeforhold, lengde og vekt.*

Spørsmålet om *styrkeforhold* fokuserer på avhengighetsforholdet mellom de ulike setningene i en ytring eller leddene i en setning, og har to hovedkategorier – *paratakse* (sideordning) og *hypotakse* (underordning). En parataktisk forbindelse defineres ved at hver av setningene i ytringen kan stå i samme syntaktiske forhold til et ledd utenfor som ytringen selv.

Spørsmålet om *lengde* fokuserer på om tekstens stil er knapp og fyndig eller mer omstendelig og snirklete. Den knappe stilen kjennetegnes ved at ytringene gjennomgående inneholder få ord. Den omstendelige stilen kjennetegnes motsatt ved at ytringene gjennomgående er ordrike. Det sier seg selv at en ytring ikke nødvendigvis enten er knapp og fyndig eller omstendelig og snirklete; ytringen kan også fortone seg som middels eller normalt lang. Styrkeforhold og lengde er gjerne relatert til hverandre. Den knappe stilen har en tendens til å være parataktisk organisert, mens den omstendelige stilen har en tendens til å være hypotaktisk organisert.

Spørsmålet om *vekt* fokuserer på den interne vektfordelingen i ytringen. I praksis betyr det som oftest vektfordelingen i *setningen*, men det er også mulig å vurdere vektfordelingen av ledd inne i setningen. Dersom setningen ikke er noenlunde i balanse, har den enten *forvekt* eller *bakvekt*.

Tredje fase: Syntetisering

Den siste fasen i tolkningsarbeidet er den syntetiserende. Siktemålet med den er å gripe tekstens verdimeslige og tankemessige profil med henblikk på å kunne ta bestemme tekstens meddelelsesverdi. Resultatene fra alle delene av utlegningsfasen kan komme til nytte i denne syntetiseringsfasen. Fasen er ordnet i syv spørsmål.

49. Kommunikativ ramme. Undersøk om teksten gir bestemte signaler til leseren, stiller leseren i en bestemt rolle eller adresserer leseren på en måte som er avgjørende for leserens interaksjon med teksten og dermed for hvordan leseren skal oppfatte teksten som kommunikativ handling.

Den kommunikative rammen kan etableres på ulike måter. Den kan etableres av sjangerkonvensjoner som legger føringer på leserens interaksjon med teksten. Den klart didaktiske teksten tilskriver leseren elevrollen. Nonsense-diktet forutsetter at leseren ikke forsøker å tolke teksten. I noen tilfeller er det tekstens inngripen i etablerte sjangerkonvensjoner som styrer leserens interaksjon med teksten: Det borgerlige titteskapsteaterets tilskuerrolle ligger til grunn for at Brechts drama innfører en konvensjon som aktivt bryter den ned. Den kommunikative rammen kan også etableres ved hjelp av utsigelsesinstansens eksplisitte henvendelse til leseren, eller den kan være en funksjon av paratekstuelle elementer, elementer som i noen tilfeller adresserer leseren og stiller spesifikke krav til dennes respons. Rammen kan videre etableres ved at de paratekstuelle markeringene sier noe om tekstens status som fiksjon/ikke-fiksjon, gjennom den eventuelle konflikten mellom slike elementer og andre elementer i teksten, etc. Det er strengt tatt bare forfatterens fantasi som setter grenser for hvordan den kommunikative rammen kan opprettes i et gitt tilfelle. Ulike markører av disse typene kan selvsagt inngå i den kommunikative rammen til en og samme tekst.

50. Dynamikk. Undersøk dynamikken i forholdet mellom tekstens progresjon og leserens progresjon gjennom teksten.

Dette forholdet kan kompliseres av flere faktorer, faktorer som gjerne blir fanget opp gjennom analysen av tekstens stil og tekstens verden. Alle tekster har en slik

dynamikk, men det veksler hvor viktig den er for bestemmelsen av tekstens meddelelsesverdi. Hva dynamikken spiller på, vil variere både med sjanger og med den enkelte tekstens utforming, og variasjonsmulighetene er for mange til at det gir mening å lage en liste over alternativer. I fortellende tekster vil dynamikken gjerne være relatert til etableringen og utviklingen av historieførløpets konflikter. Ikke sjelden vil den også være relatert til hvordan informasjonsstrømmen i teksten er regulert og til de spenningene denne reguleringen skaper, som når og hvordan leseren blir gitt informasjon om utfallet av hendelsesforløpet og av forholdet mellom karakterenes informasjonsnivå og leserens. Dynamikken i ikke-fortellende så vel som i fortellende tekster kan være knyttet til utviklingen og omslagene i tekstens motivsfærer, dens retorikk, dens spill på konvensjonelle verdisystemer etc.

51. Syntetikk. Undersøk om, eventuelt hvordan, teksten trekker oppmerksomheten mot seg selv som språklig konstruksjon.

Dette aspektet ved teksten kan hvile på en rekke forskjellige elementer: intertekstualitet, motiver i tekstens verden (forfattere blant karakterene), aspekter ved tekstens stil osv. Målet med undersøkelsen av tekstens syntetikk er blant annet å gjøre det mulig å ta stilling til om teksten har seg selv eller litteraturen som sådan som sitt anliggende.

52. Verdisystem. Undersøk tekstens verdisystem.

Verdiene i teksten kan være knyttet til ulike aspekter ved teksten: karakter, setting, motiv, handling, stiltrekk, komposisjonelle løsninger, regulering av informasjonsstrømmen osv. Noen tekster manifesterer bare én eller et fåtall verdier, andre er rike på både enkeltverdier og verdikontraster. Undersøkelsen av verdier er aktuell for alle tekster såfremt de har semantikk. Denne oppgaven kan løses på mange måter, men her er et forslag til prosedyre:

- a) Lag en liste over motsetningspar i teksten. Tekster flest, også svært korte tekster, etablerer minst ett, men ofte langt flere, motsetningspar. I noen tilfeller er begge polene i motsetningsparet manifestert i teksten. I andre tilfeller er bare den ene polen manifestert, mens den andre er implisert eller underforstått.
- b) Formuler motsetningsparene slik at de verdiene som er knyttet til polene i motsetningsparene, fremheves.

c) Velg ut de enkeltverdiene eller verdimotsetningene som fortøner seg viktigst. Det kan innebære å velge noen på bekostning av andre, men også å subsumere noen under andre.

d) Sjekk om noen av verdiene står i andre forhold til hverandre enn kontrast.

53. Livsverden. Undersøk om verdisystemet er organisert i form av livsverden(er).

En livsverden karakteriseres ved et system av verdier og/eller praksiser som regulerer livsutfoldelsen. Ofte vil en livsverden være organisert rundt én, et fåtall eller et system av sentralverdier. Eksempel på en sentralverdi kan være nestekjærlighet. Eksempel på et system av sentralverdier kan være en religion, f. eks. kristendommen. En livsverden kan være bundet til én bestemt setting eller den kan omfatte mange ulike settinger. I noen tilfeller kan den være manifestert utelukkende i form av en karakters egenskaper og væremåte.

Spørsmålene om hvor små eller store livsverdener kan være og hvor grensene mellom dem går, hvilken forankring de har i de fysiske omgivelsene, i institusjonelle ordninger eller i mer individuelle konsepsjoner av verden og livet, kan ikke besvares generelt. Den som tolker, må i hvert enkelt tilfelle avgjøre hvorvidt det er rimelig å operere med mer enn én livsverden, og hvilke verdier og/eller praksiser som i et gitt tilfelle skiller de ulike livsverdener fra hverandre.

54. Tema. Gi en bestemmelse av tekstens tema.

Tema kan defineres som *det teksten handler om* eller: *tekstens anliggende*.

En tekst kan imidlertid handle om mye forskjellig, den kan ha en rekke anliggender.

Temaanalysen krever av oss at vi tar stilling til hva som er tekstens mest overgripende tema, dens mest samlende eller globale anliggende. I arbeidet med å bestemme tekstens tema må vi ta følgende tre hensyn:

i. Integrasjon. Temabestemmelsen er integrerende på to måter. For det første sikter den mot å samle alle de ulike temaene i teksten under én temabestemmelse, som på sin side ivaretar og inkorporerer de ulike tematiske mulighetene i teksten best mulig. For det andre integrerer den alle de ulike aspektene ved teksten som har innflytelse på tekstens tema; den sikter mot å fange opp hva ulike aspekter ved fortelleteknikken, bildebruken etc. betyr for tekstens anliggende.

ii. Abstraksjon. For å få til en integrerende temaformulering, må vi i de fleste tilfeller abstrahere. Hvis teksten forteller om to personer som kysser hverandre, er temaet kanskje kjærlighet – eller svik, etter modell av Judas-kysset.

iii. Spesifikasjon. Temaet må ikke gis en så abstrakt formulering at alle tekster til slutt synes å handle om det samme, f. eks. *menneskets kår*. Temaformuleringen må være tilstrekkelig spesifisert, den skal angi hvilke aspekter ved menneskets kår teksten handler om. På den andre siden bør ikke temaformuleringen gjøres så avhengig av den enkelte tekstens eget motiv- og karakterinventar at ikke en annen tekst med et annet motiv- og karakterinventar kunne hatt samme tema.

Temaet kan formuleres på flere måter – gjennom ett ord eller uttrykk (f. eks. *nåde*, *kjærlighetens grammatikk* eller *naturens skjønnhet*), et motsetningspar (f. eks. *nåde versus flaks* eller *mennesket mot skjebnen*), eller som et spørsmål (f. eks. *Har mennesket mot til sannhet?*).

For å komme frem til en integrert temabestemmelse, vil det oftest være nyttig å etablere en liste over mulige temabestemmelser og forsøke å ordne dem først horisontalt og deretter vertikalt, det vil si undersøke hvilke tema som er beslektet med eller forbundet med hverandre og deretter undersøke den hierarkiske ordningen mellom de ulike temaene. Det må bemerkes at metodikken ikke forutsetter at alle tekster har en slik samlende tematikk. Dersom teksten ikke har et slikt samlende tema, vil denne delen av undersøkelsen være i stand til å avdekke nettopp det.

55. Norm. Gi en bestemmelse av tekstens holdning til sitt tema.

I teksten kan en rekke ulike holdninger til temaet komme til uttrykk uten at alle disse nødvendigvis kvalifiserer som tekstens norm. Vi kan for eksempel tenke oss at hovedpersonen gir uttrykk for én norm, fortelleren en annen og teksten som helhet en tredje. Det er den helhetlige tekstens holdning til sitt tema eller anliggende som er tekstens norm. Dersom teksten har en rekke undertemaer, kan den selvsagt også uttrykke en holdning til disse emnene. Teksten kan på denne måten uttrykke et mer omfattende normsett.

Enkelte tekster etablerer en norm som kan formuleres som sentenser: *Grip dagen!* eller *Skomaker bli ved din lest!* Andre tekster gir uttrykk for mindre spesifiserte holdninger av sympati eller antipati. En teksts norm kan fortone seg som en entydig stillingtagen til et emne, men også som et paradoksalt eller tvetydig utsagn.