

Hamar, LUNA

Elisabeth Corneliussen

Masteroppgave

Narrativ erfaring som ressurs i skriveopplæring

Narrative experience as a resource in developing writing skills

Kultur- og språkfagenes didaktikk (MIKS), fordypning i norsk

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Noen helt spesielle mennesker har betydd mye i denne prosessen. Først og fremst har min veileder Eva Marie Syversen vært en strålende mentor. Med sine presise, dypt faglig forankrede, vennlige, inspirerende og nødvendige kommentarer, har hun gitt meg motivasjon og retning i dette arbeidet. Tusen hjertelig takk, Eva!

Min vidunderlige familie har heiet meg frem, tålmodig latt meg drive på og sørget for å gi meg rom til å jobbe med dette masterprosjektet. Tusen takk til dere alle sammen!

Mine kjære kolleger: Takk for at dere har gitt meg mulighet til å fullføre dette prosjektet. Og til mine elever: Jeg gleder meg til å komme tilbake og dele ny lærdom med dere.

Sist, men ikke minst: Tusen takk til norsklærer L og elektroelevene! Uten dere kunne jeg ikke ha gjennomført dette prosjektet.

Elisabeth Corneliussen

Jevnaker, 15. mai 2018

Innhold

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INTRODUKSJON	9
1.1 FORTELLINGENS ROLLE.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	12
1.3 FREMSTILLINGENS STRUKTUR	14
2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK RAMMEVERK	15
2.1 TIDLIGERE FORSKNING.....	15
2.1.1 <i>Sosiokulturelt fundament</i>	15
2.1.2 <i>Tidligere forskning på literacy</i>	17
2.2 TEORIGRUNNLAG – LITERACY	20
2.2.1 <i>James P. Gee og Robert Scholes</i>	20
2.2.2 <i>Sylvi Penne</i>	22
2.3 TEORIGRUNNLAG – NARRATOLOGI	25
2.3.1 <i>Klassisk narratologi</i>	26
2.3.2 <i>Fortellergrep</i>	31
2.3.3 <i>Retorisk perspektiv på narratologien</i>	33
2.3.4 <i>Kognitiv tilnærming til narratologien</i>	35
2.4 DRØFTING AV TEORI	38
3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	46
3.1 FORSKNINGSMESSIG STÅSTED	47

3.2	FORSKNINGSDESIGN	50
3.2.1	<i>Utvalg</i>	52
3.2.2	<i>Undervisningsopplegg og gjennomføring</i>	55
3.2.3	<i>Tekstanalyse og metode</i>	57
3.2.4	<i>Kvalitative, semistrukturerte intervjuer</i>	59
3.3	VALIDITET OG RELIABILITET	63
4.	ANALYSE	67
4.1	ANALYSENS STRUKTUR	67
4.2	ANALYSE AV ELEVTEKSTER	70
4.2.1	<i>E1s tekster</i>	70
4.2.2	<i>E2s tekster</i>	74
4.2.3	<i>E3s tekster</i>	78
4.2.4	<i>E4s tekster</i>	82
4.3	TILLEGGSOPPLYSNINGER FRA UNDERVISNINGSPERIODEN	85
4.3.1	<i>Kartlegging av mediebruk</i>	86
4.4	ANALYSE AV INTERVJUENE.....	87
4.4.1	<i>Narrativ mediehverdag</i>	87
4.4.2	<i>Taus narrativ kunnskap</i>	89
4.4.3	<i>Narrativ bevissthet og metaspråk</i>	90
4.4.4	<i>Skrive selv</i>	92
4.4.5	<i>Opplevd læringsutbytte</i>	93
5.	FUNN OG DRØFTING	95
5.1	FUNN I ELEVTEKSTENE	95
5.1.1	<i>Funn i tekstmaterialet i lys av undervisning og teori</i>	98

5.2	FUNN FRA ANALYSE AV SAMTALENE	100
5.2.1	<i>Narrativ mediehverdag</i>	100
5.2.2	<i>Taus narrativ kunnskap</i>	101
5.2.3	<i>Metaspråk</i>	104
5.2.4	<i>Læringsutbytte – skrive selv</i>	105
5.3	OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN OG KONKLUSJON.....	107
5.3.1	<i>Hovedfunn – en oppsummering</i>	107
5.3.2	<i>Konklusjon</i>	110
5.4	AVSLUTTENDE BEMERKNINGER.....	111
5.4.1	<i>Bemerkninger om forskningsdesign og metode</i>	111
5.4.2	<i>Funn i kontekst</i>	113
5.4.3	<i>Fortellingens iboende muligheter</i>	115
	LITTERATURLISTE	117
	VEDLEGG	124

Norsk sammendrag

I dette prosjektet tar jeg utgangspunkt i at ungdom i stadig mindre grad leser bøker. Imidlertid bruker de, ifølge *Norsk mediebarometer* (Statistisk sentralbyrå/Vaage, 2018), stadig mer tid på fortellinger i form av blant annet film og TV-serier, spesielt via strømmetjenester på Internett. Min studie har som mål å finne ut om denne lesingen av multimodale fortellinger som jo TV-serier og filmer er eksempler på, kan utgjøre en ressurs i skriveopplæringen. Jeg gjennomfører derfor et empirisk feltarbeid ved en videregående skole, der jeg utforsker hvordan denne narrative erfaringen kan utnyttes nettopp som en slik ressurs i skriveopplæringen.

Forskningsarbeidet i denne studien er forankret i kvalitativ forskning og gjennomføres primært ved analyse av elevtekster og kvalitative, semistrukturerte intervjuer med fire elever. Jeg iakttar eksplisitt undervisning som gjennomføres i en klasse på 30 elever der læringsinnholdet er konsentrert om grunnstrukturer og fortellergrep i fortellende tekster. Fire elever i denne klassen utgjør mine informanter, det er deres tekster jeg analyserer og det er disse fire jeg gjennomfører kvalitative forskningsintervjuer med i etterkant av undervisningsopplegget.

Teorigrunnlaget for dette prosjektet er primært forankret i to ulike fagområder. Fra narratologien – altså vitenskapen om fortellinger – finner jeg frem til grunnstrukturer fortellinger er bygget opp av og sentrale fortellergrep. Dette utgjør det sentrale innholdet i undervisningsopplegget som gjennomføres. Forskning på, og teori om, bruk av eksplisitt undervisning og modelltekster i skriveopplæringen henter jeg fra literacyforskningen, og ligger til grunn for dette prosjektets didaktiske innretning.

Gjennom analyse av elevtekstene og intervjuene kommer jeg frem til funn tyder på at elevene besitter en form for taus kunnskap om fortellinger som kan aktiviseres gjennom eksplisitt undervisning i nettopp fortellingens grunnstrukturer og sentrale fortellergrep. I tillegg har elevene i svært høy grad klart å overføre kunnskaper om grunnstrukturer og fortellergrep fra undervisningen til å skrive egne tekster. Det kan bety at eksplisitt undervisning i tillegg til å vekke til live taus narrativ kunnskap, også kan tilby elevene en mal de både kan og klarer å bruke til å konstruere egne fortellinger.

Engelsk sammendrag (abstract)

The major subject of this thesis is that youth spend less time reading books, but spend increasingly more time using internet entertainment services, consuming TV-series and films online (Statistics Norway (SSB)/Vaage, 2018). In my study I investigate how the reading of multimodal narratives can provide a resource in developing writing skills. I conduct an empirical field study at an upper secondary school to explore this thesis' subject.

The research work in this study is based on qualitative research methods that consist primarily of the analysis of student texts and qualitative semi-structured interviews with four students. I attended teaching lessons in a class of 30 students where the learning content was focused around basic narrative structures.

The theoretical basis for this project is primarily founded on two academic disciplines: Narratology and Literacy theory. Narratology provides basic narrative structures and elements, which are central issues for the learning content that is being implemented in the lessons. From the literacy research field, I extract how explicit teaching methods using illustrating models can be beneficial for the students learning process.

Through analysis of student texts and the interviews, I find that the students may possess tacit knowledge of narratives that can be activated by using explicit teaching methods. In addition, the students show that they are able to use this knowledge both to develop a specialized language, and to construct their own narrative texts. These findings indicate that explicit teaching using illustrating models can activate tacit knowledge to such an extent that this may function as a resource in the students writing process to construct their own narratives.

1. Introduksjon

1.1 Fortellingens rolle

Fortellinger omgir oss – de er rundt oss i alle former og fasonger, de gjøres tilgjengelige for oss slik at vi bare kan gripe tak i dem når vi måtte ønske det – de kan være lange eller korte, viktige eller tilsynelatende formålsløse, de kan være gode eller dårlige. Anmelderkorpset viser oss gjerne veien: «Dersom du har behov for å komme deg litt unna hverdagslivet, gir vårens nye serier og sesonger deg mulighet å reise frem i tid, bak i tid, til nye verdener og steder du aldri ønsker å besøke», skriver Aftenpostens anmelder Kristine Hellem Aanestad i sin omtale av TV-serietilbudet våren 2018 (Aanestad, 08.01.18). Aanestad trekker frem syv kvalitetsserier som man kan dykke ned i og fordype seg i for, som hun sier, å komme seg litt unna hverdagen. Nettopp det gjør vi også. Vi lar oss villig lede av sted til andre verdener og leve oss inn i andres liv – vi bruker tid på det og nyter det. Fortellinger har og har alltid hatt, en sentral og svært unik posisjon i våre liv. Så lenge det har eksistert mennesker og språk har fortellingen hatt en helt spesiell rolle i vår kommunikative samhandling med andre. I ulike former og fasonger dukker den opp, og vi møter den blant annet som roman, som skrøne eller vits, som TV-serie eller i et dataspill. Fortellinger kan være triste eller diverterende, virkelige eller uvirkelige, sanne eller usanne, være basert på fakta eller på rent oppspinn. Noen fortellinger setter varige spor hos oss, andre er lettere å fordøye, men de befinner seg rundt oss i vår omgang med verden og utgjør en stor del av vår kulturelle bevissthet. Vi snakker om dem på pauserommet og rundt middagsbordet, via *Snapchat* og på *Facebook*, eller vi bruker fortellingens form når vi skal fortelle om våre egne opplevelser.

Fortellingen hører ikke bare fiksjonens verden til. Selv virkeligheten formidles gjerne i narrativ form. Kommentator i Aftenposten, Joachim Lund, peker på at Giske-saken¹ har samme oppbygging som et lærebokseksempel i klassisk drama: «Giske-saken er historiefortelling i verdensklasse. Et klassisk drama med alle ingrediensene manusguru Robert McKee beskriver i læreboken *Story: En utløsende hendelse, eskalerende konflikter, protagonister, antagonister, begjær, maktkamp, hindringer, indre konflikter, veivalg og*

¹ I desember 2017 ble det kjent at flere kvinner sto bak varsler om Arbeiderpartiets Trond Giskes trakasserende oppførsel. Denne saken rullet i mediene de påfølgende månedene, og flere forhold internt i Arbeiderpartiet, blant annet maktkamp og organisasjonskultur, ble omtalt.

klimaks. Selv ikke Star Wars har et mer spennende plott enn dette. Eller for å være mer presis – Giske-historien minner veldig om Star Wars» (Lund, 05.02.2018). Ikke bare Giske-saken gjengis i fortellingens form. Aktuelle saker oppdateres jevnlig med stadig nye episoder. Fortellinger med klare helte- og skurkeroller føres i pennen av debattanter, pressefolk og andre skribenter. I én versjon handler Malkenes-saken² om lærerhelten som står imot etat-overmakten som en Davids kamp mot Goliat. Føljetongen kan man følge i ulike debattfora, på leder- og kommentarplass i dagspressen, i Facebookfeeden og som nyhetssak. I en annen versjon handler den samme saken om de krenkedes kamp mot lærerens overmakt. Fortellingens form virker uansett uovertruffen som formidlende kraft.

Skriften har hatt en dominerende plass i kulturhistorien siden oppfinnelsen av trykkpressen. Vår moderne offentlighet har blitt stadig mer skriftliggjort, men den rene teksten er, i vår senmoderne tid, i ferd med å svekkes til fordel for det visuelle. Utvikling av digital teknologi, et stadig lavere prisnivå på digitale verktøy og økt tilgjengelighet har gjort produksjon og publisering av multimodale tekster oppnåelig for de fleste. Stadig hurtigere nedlastingsmuligheter gjør det mulig å se det vi vil når vi vil, og har blant annet gitt TV-serier på nett en oppblomstring det siste tiåret (Statistisk sentralbyrå/Vaage, 2018). Vi opplever fortellinger i økende grad via strømmetjenester som Netflix, Viaplay og HBO. De unge er i forkant, men resten av befolkningen følger etter (Statistisk sentralbyrå/Vaage, 2018). Til og med allmennkringkasteren NRK tester i disse dager ut en ny versjon av sin strømmetjeneste. Dagens *catch-up*-orienterte versjon skal om kort tid erstattes av en tjeneste som er mer tilpasset den individuelle seers preferanser. Alt fra rettighetsavtaler, innkjøp av serier og innholdsbestillinger til brukergrensesnitt og organisering av metadata tilpasses en ny mediehverdag, der oppslutningen om lineær TV stuper, og strømmetjenester gradvis tar over markedet (Fossan, 11.03.2018).

Den amerikanske psykologen og litteraturteoretikeren Jerome Bruner (1915 – 2016) mener at fortellingen er med på å strukturere vår oppfattelse av verden (Bruner, 2002). Slik har fortellingen en egen gjennomslagskraft, og gode fortellinger deles flittig i sosiale medier. Innen markedsføring og reklame vet man å utnytte dette. Siri Lill Mannes, tidligere journalist og nå kursholder i formidling, hevder at «[...]fortellinger er det sterkeste verktøyet du har i

² Malkenes-saken startet med at lærer Simon Malkenes på Ulsrud videregående skole ytret seg om problemene med fritt skolevalg i Oslo-skolen i programmet *Dagsnytt 18* på NRK P2 5. mars 2018.

kommunikasjon. Stadig flere forstår at historier styrer verden» (Mannes, 30.11. 2016). Store konsern som Coca Cola Company har benyttet seg av denne strategien i over et hundreår, og spiller på at folk liker å se seg selv i de fortellingene selskapet fremsetter. Den amerikanske litteraturviteren Jonathan Gottschall kaller dette aspektet ved mennesket for *homo fictus* (Gottschall, 16.10.2013). Unge er i stor grad omgitt av medietekster og bruker mye tid på fortellinger i form av multimodale fortellende tekster som blant annet spill, film og TV-serier. Fortellingen er på mange måter blitt et mediefenomen – det være seg fiksjon eller faktaformidling. Denne narrative erfaringen kan være en nyttig ressurs i norskfaget (Mangen, 2008). Det er nettopp denne erfaringen jeg er på jakt etter i dette prosjektet. Jeg ønsker også å finne ut om elever, ved å bringes i kontakt med sine narrative erfaringer, kan bruke disse erfaringene som ressurs i egen tekstproduksjon.

Den amerikanske filmtoretikeren David Bordwell ser på *the narrative* som en ting – en form for representasjon av noe, men også som noe mer. Det involverer en aktivitet, mener han. En av disse aktivitetene er det å fortelle, en annen er det å konsumere, å ta imot. Vi besitter en evne som gjør oss i stand til både å fatte og til selv å presentere fortellinger. Han peker på at ingen kulturer eller samfunn man kjenner til opp gjennom historien, er uten en form for myter, eventyr eller legender. Vi bruker fortellingens form når vi skal forklare oss for legen, til å fortelle om dagen vår eller til å fremme vår sak i retten. Han trekker frem narratologien som en vitenskap på tvers av fagfelt – han kaller den en interdisiplinær *paradigme-case* (Bordwell, 2007, s. 1–2). Narratologien, altså vitenskapen om fortellinger, er en vitenskap som ikke tilhører én bestemt fagtradisjon eller et bestemt fagfelt. Det tverrfaglige preger da også det prosjektet jeg gir meg i kast med her. Jeg betrakter ikke fortellingen kun som en bestemt genre, men også som en formidlingsmåte; som en måte å strukturere det man ønsker å si noe om på. Jeg samler innspill fra ulike fagområder, griper fatt i at fortellingen er dypt forankret i vår kultur, at ungdom i stadig større grad har tilgang til audiovisuelle fortellinger og at de lar seg rive med og dykke ned i disse på fritiden. Dersom vi har taket på fortellingens form, har vi også mulighet til å nå ut til og røre andre mennesker med vår fremstilling av verden. Slik kan det å beherske fortellingen også ha en demokratisk funksjon som kan gi oss en mulighet til å bli hørt.

Fortellingene vi omgås er i stadig større utstrekning visuelle. For eksempel justeres Facebooks algoritmer slik at *live-video* prioriteres høyere i feeden enn ren tekst. Hvis ungdom blir mer og mer vant til å konsumere multimodale tekster, hvilken innvirkning på skriveopplæringen vil så dette ha? Får denne visuelle vendingen konsekvenser for barn og unges forhold til

lesing? Er det, i denne sammenhengen, problematisk at noen elever ikke leser skjønnlitteratur? Er det slik at tekst og bilder er arge konkurrenter, eller jobber disse modalitetene sammen slik at elever kan ha utbytte av sine medievaner når de skal skrive kreative tekster? Mot dette bakteppet skal skriveopplæring i skolen foregå. Kan elevenes erfaring med fortellende, multimodale tekster være til hjelp for å utvikle deres narrative metaforståelse og for produksjon av egne fortellinger? Dette er noen av de spørsmålene jeg søker svar på i dette prosjektet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg griper fatt i fortellingens sentrale rolle i vår kultur og vår hverdag. Ungdoms stadig økende konsum av fortellinger, spesielt deres forbruk av TV-serier og film, er av særlig interesse. Ungdom leser stadig i mindre grad bøker (Statistisk sentralbyrå/Vaage, 2018), noe som kan utgjøre et problem for skriveopplæringen. Det er en etablert forståelse av at lesing og skriving går hånd i hånd i opplæringen. Norskdidaktiker Henning Fjørtoft påpeker at det er et gjensidig forhold mellom lesing og skriving – også koblet til læring i ulike fag (Fjørtoft, 2014, s. 169). Sammenhengen mellom lesing og skriving er forankret i læreplanen for norsk, og kommer blant annet til uttrykk i hovedområdene for norskfaget. Der heter det blant annet at: «Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver» (Utdanningsdirektoratet, 2013, Hovedområder). I hovedområdebeskrivelsen fremheves også kjennskap til konvensjoner og tekstbygging som viktige faktorer i opplæringen.

Mitt prosjekt handler i bunn og grunn om skriveopplæring – om sammenhengen mellom det å lese og utvikle seg som skriver. Jeg ser imidlertid på lesing i utvidet forstand, der lesing også omfatter det å lese sammensatte, audiovisuelle tekster i form av blant annet TV-serier og film. Jeg har lyst til å finne ut av hvordan ungdoms omgang med fortellinger kan fungere som ressurs i skriveopplæring i skolen ved å rette søkelyset mot noen grunnstrukturer fortellinger hviler på. Selv om det viser seg at ungdom i mindre utstrekning leser bøker, leser de likevel mye, i form av sammensatte tekster som film og TV-serier. De gjør det for å slappe av, for å leve seg inn i en annen verden (Jøsandal, 08.04.2018). Vi har et narrativt begjær, hevder da også litteraturteoretiker Peter Brooks (1985). Vi har en trang til å ville oppleve fortellinger, et ønske om å leve oss inn i andre verdener enn vår egen, noe også Aanestad gjør til et poeng i sin omtale av TV-serievåren. Jeg tar tak i og utforsker dette i mitt prosjekt. Finnes det en

mulighet for å koble ungdoms til dels store audiovisuelle narrative konsum og erfaring til noe de aktivt kan ta i bruk når de skal skrive fortellinger? Kan det være at de opparbeider seg en form for taus narrativ kunnskap som kan aktiviseres? Kan undervisning som viser frem og tematiserer fortellingens byggesteiner og struktur være til hjelp i dette arbeidet? Dette er spørsmål jeg ønsker svar på, og de danner da også grunnlaget for problemstillingen for mitt prosjekt:

*Hvordan kan bevisstgjøring om narrative strukturer og fortellergrep i undervisningen hjelpe elever til å ta i bruk sine kunnskaper og erfaringer fra fortellende multimodale tekster til å utvikle narrativ metaforståelse og ferdigheter i å skrive egne fortellinger?*³

Denne problemstillingen reiser noen sentrale forskningsspørsmål; blant annet knyttet til hvilke narrative erfaringer elevene har, om de fornemmer å ha kjennskap til noen fortellerstrukturer og -grep fra før, hvilke narrative elementer som er relevante å hente frem i undervisningen og hvilken undervisningsform som bør velges slik at elever utvikler narrativ kunnskap og får et eierskap til et slikt lærestoff. Problemstillingen operasjonaliseres ved at jeg i tillegg går til ulike fagfelt som vitenskapen om fortellinger – *narratologien* – og til literacyforskningen. Fra narratologien henter jeg teori om hvordan fortellinger er konstruert og hvilke strukturer de er bygget på. Jeg vender meg mot teorier som utvider den klassiske narratologien til å omfatte audiovisuelle fortellinger som film og TV-serier. Jeg søker forklaringer på hvordan ungdom kan opparbeide seg en form for taus kunnskap om fortellinger, blant annet ved å trekke inn teori forankret i kognitiv narratologi, som åpner for å se på hvilken posisjon fortellingen har i kulturen og hvilken rolle den spiller for vår forståelse. I dette prosjektet holder jeg modernistiske tekster utenfor, da det ligger i disse tekstenes natur å sprengre grenser for hevdvunne narrative strukturer og utfordre etablerte fortellerteknikker.

Det didaktiske ved mitt prosjekt handler om å tilrettelegge for at elevene skal kunne utvikle et fagspråk om fortellinger de kan bruke til å snakke om, forstå og vurdere fortellinger, men også som ressurs i eget læringsarbeid i skriving. Jeg kaller dette i mitt prosjekt for *narrativ literacy*. Dette gjøres det ytterligere rede for i kapittel 2. Jeg trekker i denne forbindelse inn literacyforskning og -teori, og jeg ser på hvordan skriveopplæring kan skje ved hjelp av

³ Ad fortellergrep: I faglitteraturen veksles det mellom skrivemåter med og uten «r»: I denne avhandlingen benytter jeg gjennomgående formen med «r», som for eksempel: fortellergrep, fortellerteori, fortellerteknikker osv.

eksplisitt undervisning. Det teoretiske fundamentet for mitt forskningsarbeid har dermed én fot i narratologien og én i literacyteorien.

Forskningsmetodene jeg velger å benytte meg av, er forankret i en kvalitativ forskningstradisjon. Jeg kombinerer ulike kvalitative metoder for å operasjonalisere problemstillingen. Jeg gjennomfører et empirisk feltarbeid rundt et undervisningsopplegg som konsentreres om fortellingens grunnstrukturer og fortellergrep. Dette læringsinnholdet tematiseres gjennom blant annet eksplisitt undervisning som gjennomføres av en norsklærer i en norskklasse på VG2 yrkesfag. Jeg iakttar denne undervisningen slik at mine iakttagelser kan gi meg retning i tolkningsarbeidet videre i prosessen. Deretter analyserer jeg tekster elever har skrevet i forbindelse med undervisningsopplegget, og jeg foretar kvalitative forskningsintervjuer med et utvalg av elevene i etterkant av undervisningsperioden. Dette vil kunne gi meg noen svar på om elevene har utviklet økt, narrativ bevissthet og om de føler at dette har hjulpet dem til å skrive fortellinger selv, altså om de har utviklet narrativ literacy.

1.3 Fremstillingens struktur

I det neste kapitlet (kapittel 2) gjør jeg først rede for grunnholdningen i mitt forskningsprosjekt. Jeg trekker så frem relevant literacyforskning og gjør rede for literacyteoretiske perspektiver som kan danne et aktuelt rammeverk for det jeg ønsker å finne ut. Jeg gjør så rede for de ulike narratologiske perspektivene jeg anlegger, og drøfter til slutt i dette kapitlet hvordan dette materialet knyttes opp til de ulike sidene ved mitt prosjekt. I kapittel 3 gjør jeg rede for hvilken forskningstradisjon jeg lener meg mot og for valg av innhold i undervisningsopplegget og dets innretning. Jeg presenterer forskningsdesignet og gjør rede for hvordan det empiriske feltarbeidet gjennomføres. Kapitlet avrundes med mine betraktninger omkring metodevalg knyttet til validitet og reliabilitet, før jeg avslutter med noen metodiske kommentarer. Kapittel 4 er viet analyse av det empiriske datamaterialet. Analyse av de fire informantenes tekster presenteres først, før jeg legger frem analyse av intervjuene. I det siste kapitlet (kapittel 5) presenteres funn fra analysene. Disse diskuteres og drøftes underveis i kapitlet. Avslutningsvis summerer jeg opp og drøfter de viktigste funnene fra min undersøkelse, kobler disse til teorigrunnet og trekker en konklusjon. Jeg avslutter med noen metodiske bemerkninger, før jeg setter hovedfunnene inn i en videre sammenheng.

2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Dette masterprosjektets problemstilling er mangefasettert og favner om flere sider ved det å forstå hvordan fortellinger er konstruert og hvordan denne forståelsen kan benyttes aktivt i skriveopplæringen. Hovedmålet for prosjektet er å se på hvorvidt undervisning der en sørger for eksplisitt opplæring i grunnstrukturer og fortellergrep i fortellinger kan forløse elevers tause kunnskap om nettopp fortellinger, slik at denne kunnskapen kan gjøres bevisst og eksplisitt, tas i bruk og komme til nytte i egen skriving. En slik kobling mellom elevers narrative erfaring og skolens skriveopplæring finnes det lite forskning på. I det følgende gjør jeg rede for forskning på nærliggende faglige områder som er relevante for mitt prosjekt.

Jeg går først inn på hvordan jeg forankrer mitt arbeid innenfor et sosiokulturelt rammeverk, før jeg kort gjør rede for aspekter ved tidligere forskning på elevers skriftlige ferdighetsnivå og som setter mitt prosjekt i perspektiv. Jeg presenterer deretter noen sentrale funn fra skoleutviklingsprosjekter knyttet til skriveopplæring, og jeg trekker frem essensielle funn fra en undersøkelse der man har studert gutter og lesing. Jeg presenterer så det teoretiske grunnlaget for dette prosjektet.

2.1 Tidligere forskning

2.1.1 Sosiokulturelt fundament

Jeg trekker, som nevnt over, veksler på en sosiokulturell forståelse av hvordan læring skjer i skjæringsfeltet mellom den kulturen eleven er en del av og som preger ham eller henne i all læring, og den læringsaktiviteten som er mer formalisert, slik som i skolen. Denne tilnæringsmåten er en arv fra den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896 – 1934) som har hatt stor betydning for hvordan man ser på elevens læring i et helhetlig perspektiv, slik jeg også gjør i mitt arbeid her.

Professor i skriving, pedagogikk og norskdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Torlaug Løken Gard Hoel, ser på utviklingen i forskning på skriveopplæring i sin artikkel *Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier* (Hoel, 1997). I denne artikkelen tar hun blant annet for seg hvordan ulike tradisjoner er samlet og anvendt i en skriveopplæring som nettopp har et sosiokulturelt fundament. Hoel fremhever én forskningstradisjon med røtter i kognitiv psykologi der man er opptatt av å kartlegge de

kognitive prosessene som er i sving i skriveprosessen, og én retning som vektlegger det språkpsykologiske og ser individet i sammenheng med den kulturen det er en del av og den sosiale konteksten. Dette siste læringssynet utgjør et teoretisk-didaktisk rammeverk for mitt prosjekt.

Hoel tar utgangspunkt i den russiske filosofen og litteraturforskeren Mikhail Bakhtins (1895 – 1975) tanker om at alle ytringer står i et dialogisk forhold til hverandre (Bakhtin, 2005). Hun fremhever at Bakhtin binder diskurs – altså spesifikke måter å uttrykke seg på (Traavik, 2009, s. 21) – både til individuell kognisjon og kulturen man er en del av, en kultur som styres av konvensjoner som ligger nedfelt i den. Disse står i et gjensidig forhold til hverandre, påpeker Hoel, og kobler dette nettopp til en sosiokulturell forståelse av det å skrive (Hoel, 1997, s. 31). Hoel peker på at vi henter modeller og mønstre for våre egne språklige uttrykk fra skriftkulturen rundt oss. Disse modellene og mønstrene ligger til grunn for uttrykksutforming i en kultur der man gjerne hermer etter disse grunnmodellene for selv å lage egne uttrykk.

Et sosiokulturelt forankret læringssyn er likevel dynamisk og tar hensyn til at skriveren også har en påvirkningskraft på selve modellene og strukturene. Skriftkulturen er på den måten hele tiden er i utvikling (Hoel, 1997, s. 32). Dette gjelder ikke bare skriftkulturen. Den amerikanske filmnarratologen og filmviteren David Bordwell viser til hvordan hele den amerikanske kommersielle filmindustriens fortellerstrukturer og -mønstre har utviklet seg i en lignende prosess. Den enkelte filmforteller har en påvirkningskraft innenfor noen bestemte rammer, der grunnstrukturene og grunnelementene i filmfortellingene holder seg noenlunde konstante. Ulike teknikker er forbedret, publikum er trent til å lese det visuelle språket raskere og filmskapere justerer filmspråket deretter. Slik utvikles filmspråket, men innenfor det som gjerne går under tilnavnet *Hollywood-paradigmet*, der filmskapere forholder seg til grunnleggende, fastsatte mønstre for å strukturere en filmfortelling (Bordwell, 2006).

Skriveopplæring i et sosiokulturelt perspektiv tar hensyn til at elevene er en del av flere ulike diskursive fellesskap og tradisjoner. Skolen utgjør ett av disse, der elevene er sosialt og kulturelt situert også i sin skriveopplæring. Når ungdom i stor utstrekning benytter strømmetjenester og nett-TV til å se film og serier, gjerne på bekostning av å oppleve fortellinger i bokform, kan denne måten å konsumere fortellinger på legge grunnlaget for deres narrative diskursmiljø i en eller annen form. Det kan derfor være aktuelt å se på skriveopplæring mot denne bakgrunnen, samt å utvide begrepet skriftkyndighet til å omfatte narrative erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. Denne typen literacy kaller jeg i mitt prosjekt

for *narrativ literacy*, og innebærer det å ha kunnskap om fortellinger, et språk for å snakke om dem og kunne beherske en narrativ form til selv å konstruere fortellinger. Narrativ literacy må ikke forveksles med *literacy narrative*, som er en fortelling om egen læringsutvikling.

I og med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble literacy introdusert som fundament ved at grunnleggende ferdigheter ligger til grunn for alle fag i de fagspesifikke læreplanene. Jeg tar tak i forskning knyttet til å utvikle elevenes literacy – som gjerne defineres som skriftkyndighet i vid forstand (Traavik, 2009, s. 20). På mange måter innebærer denne skriftkyndigheten å beherske fagspråk – for både å kunne lese, forstå og bruke dette fagspråket, samt for å ha mulighet til å være en del av et fellesskap hvor et slikt fagspråk benyttes. Slik knyttes da også literacy til det å beherske ulike fagdiskurser og kunne ta del i det fagspråket som anvendes innenfor ulike områder, både i skolen og på andre felter der en bruker et spesialisert språk.

2.1.2 Tidligere forskning på literacy

KAL-prosjektet (kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) er en omfattende studie av norske elevers eksamenstekster i norsk etter tiende trinn. I overkant av 3300 elevtekster ble analysert både kvalitativt og kvantitativt av et bredt sammensatt forskningsteam (Evensen, 2003). Studien viser at norske elever er bedre til å skrive personlige og fortellende tekster enn de er til å skrive saksorientert og argumenterende. Selv svake skrivere får til å skrive enkle fortellende tekster, ifølge forskningsrapporten. Et annet av funnene i KAL-prosjektet viser at jentene er flinkere skrivere enn guttene, også når det gjelder fortellende tekster. Jentene gjør det gjennomgående mye bedre enn guttene, og det konkluderes i rapporten med at «norsk skriveopplæring ser ut til å være klart kjønnsdelt [og at] det er stort behov for forskning som kan belyse grunnene til en slik kjønnsdeling» (Evensen, 2003, s. 7–8). En konsekvens av KAL-studiens funn synes å være at søkelyset bør rettes mot opplæring i argumenterende skriving (Skrivesenteret, 2013). Det er da også nedfelt i læreplanen for norsk at elever skal være i stand til å skrive argumenterende tekster allerede etter fjerde årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I 2006 ble det satt i gang et forskningsprosjekt ved Nadderud videregående skole på initiativ fra noen av lærerne der. Dette prosjektet kom som en direkte følge av innføring av skriving i alle fag som en av de grunnleggende ferdighetene. Institutt for lærerutvikling og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo sto bak prosjektet, der eksplisitt skriveopplæring, tverrfaglig

samarbeid og utarbeidelse av modellskriving for argumenterende fagskriving er viktige stikkord. Forskningsprosjektets hovedsiktemål «var å styrke skriving som grunnleggende ferdighet i fagene» (Hertzberg, 2010/4, s. 25). Gjennom tverrfaglig arbeid ble det utviklet skrivemodeller for hvordan elevene kunne skrive fagtekster. Dette arbeidet resulterte blant annet i at de involverte faglærerne ble mer oppmerksomme og «mer bevisste på sine egne fags særegne tekstkulturer og dermed i bedre stand til å forklare dem for elevene» (Hertzberg, 2010/4, s. 28). Det å synliggjøre viktige grunnelementer og strukturer som bør være til stede i en god fagtekst virker å være nyttig for både elever og lærere i opplæringsarbeidet.

Funnene fra Nadderud-prosjektet tyder blant annet på at elevene har hatt svært god nytte av å jobbe tverrfaglig med veiledning fra både faglærere og støttende hjelp fra språkkompetente norsklærere i fagskriving, og at det å ha en struktur og modell for slik skriving hjelper elevene til å skrive bedre fagtekster. Elevene som var med på prosjektet opplever at de sitter igjen med kunnskap og ferdigheter de kan ta med seg videre. I tilknytning til Hertzbergs artikkel om prosjektet i fagbladet *Norsklæraren*, uttaler to av dem at de kan bruke de teknikkene de lærte for å skrive tekster i alle fag, at de opplever modellene som en god mal de kan bruke for å få bedre struktur på tekstene sine og at det har løftet karakternivået deres (Bjerke og Langkaas, 2010/4, s. 29).

Flere lignende prosjekter kom i stand som en direkte konsekvens av innføringen av LK06. Hertzberg viser til det omfattende SKRIV-prosjektet (2007–2011), der forskere fra ulike fagområder gikk sammen om å utvikle eksplisitt skriveopplæring i tråd med Kunnskapsløftets målsetting og funn fra Nadderud-prosjektet (Hertzberg, 2011, s. 16).

Forskning på eksplisitt skriveopplæring er ikke nytt i og med Kunnskapsløftet. Et prosjekt som ligner Nadderud-prosjektet, finner man gjennomført ved *New Dorp High School* utenfor New York. Resultatene fra dette prosjektet viser de samme funnene. Elevene ved skolen opplevde at de ikke hadde verktøy for å skrive argumenterende tekster. Skolen satte inn et hjelpetiltak som fungerte så hensiktsmessig og effektivt at det fikk navnet *The Writing Revolution*. Strukturert, systematisk og ikke minst eksplisitt skriveopplæring i fagskriving viste seg å være avgjørende for at elevene klarte å uttrykke fagkunnskap i fagtekstene (Kringstad og Kvithyld, 2013/2). Mitt prosjekt dreier seg om hvordan lignende eksplisitt skriveopplæring kan ha relevans for skriving av narrative tekster.

I fagmiljøene har det vært uttrykt bekymring for at spesielt gutter leser svært lite. *Gutter og lesing* er en kvalitativ undersøkelse av gutters (11 til 17 år) lesevaner og -interesser foretatt av Lesesenteret i Stavanger. Hensikten bak forskningsprosjektet var å finne frem til nye innfallsvinkler til leseopplæringen. Utgangspunktet var bekymring for at gutter leser lite. Det pekes på at forskningsresultater fra PIRLS og PISA slår fast at gutter leser mindre og dårligere enn jenter, og at de faktisk leser ikke kategoriseres som litteratur (Hoel, 2008, s. 4). I undersøkelsen ble gutter intervjuet om sine lesevaner og -interesser. Det kommer frem av rapporten at gutter gjerne leser, men ikke slikt som «teller» i skolesammenheng, og at de reflekterer lite over egen leseadferd og leserrolle.

Anne Mangen, en av forskerne tilknyttet undersøkelsen, trekker frem at det nye, sammensatte og multimodale medielandskapet vi ferdes i hver dag, har innvirkning på hvordan vi kan og bør forstå lesing – og dermed utvide vår forståelse også av gutters lesing. Hun peker på at Kunnskapsløftets innføring av grunnleggende ferdigheter «gjenspeiler en [slik] forskyvning fra et smalt lesebegrep basert på det skriftlige, og implisitt på boka, til en svært bred og sammensatt forståelse av hva det innebærer å kunne lese» (Mangen, 2008, s. 40). Lesing opptrer i sammensatte former, som for eksempel ved å spille dataspill, se en TV-serie eller film. Hun fremhever at fortellingen slik har blitt et mediefenomen. Hun mener at «vi kan snarere snakke om ulike fortellingsunivers som realiseres i et antall medier», enten det dreier seg om adaptasjoner som for eksempel filmene om Harry Potter og Ringenes herre, eller andre fortellinger man fordyper seg i (Mangen, 2008, s. 42).

Lesesenterets undersøkelse avdekker noen forhold som er interessante for mitt prosjekt. Er det mulig å ta tak i ungdommers multimodale tekstkonsum og foreta en undervisning som kan sette dem i stand til å reflektere over sine erfaringer fra disse i en slik grad at de kan utnytte disse erfaringene til å skrive selv? Dette er sentralt i forbindelse med min undersøkelse. Rapporten fra *Gutter og lesing* går ikke så langt, men peker i retning av noen svar. Mangen retter søkelyset mot at fortellingen har blitt flermedial og multimodal. Hun fremhever at denne erfaringen kan være en nyttig ressurs i norskfaget (Mangen, 2008). Jeg tar tak i dette, og undersøker koblingen mellom elevenes lesing av sammensatte tekster og det å utvikle narrativ literacy.

Nadderud-prosjektets bruk av skrivemodeller og strukturer for fagskriving kan være nøkkelen til et slikt arbeid. Det handler om literacy som teoretisk fundament – om å bygge et metaspråk for fortellende tekster og bruke denne kunnskapen i egen skriving. Norskdidaktiker Sylvi

Penne mener man må ta utgangspunkt i elevenes populærkulturelle forståelse av fortellinger og bruke det til noe – at man må tak i det som allerede er i elevenes verden – de fortellingene som finnes der og utvikle det derfra (Penne, 2010).

Det hersker enighet om at det er et gjensidig forhold mellom lesing og det å kunne skrive godt. I rapporten fra undersøkelsen *Gutter og lesing* trekkes det frem at gutter leser lite skjønnlitteratur. Det er nærliggende å forstå dette slik at siden gutter leser lite skjønnlitteratur, vil skriveferdighetene deres kunne lide. Undersøkelsen avdekker imidlertid at gutter leser andre ting enn det man tradisjonelt gjerne ser på som verdifullt i skolesammenheng. I tråd med dette er det derfor interessant og nødvendig å kunne utnytte det guttene faktisk leser også i forbindelse med undervisningen i skolen. Et kjerneelement i mitt prosjekt er hvordan elever kan utvikle et fagspråk – et metaspråk – for fortellingen. Elektroklassen jeg undersøker består da også av kun gutter. Det kan gi et nyttig perspektiv på hvorvidt denne kjønnsbalansen kan utjevnes.

Nadderud-prosjektet og lignende undersøkelser og skriveutviklingsprogrammer har vist at eksplisitt opplæring i grunnstrukturer og faste genremønstre i fagtekster har stor innvirkning på elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig. Selv om disse prosjektene har fagskriving som emne, mener jeg det kan være fruktbart å forsøke å oversette og tilpasse metoden til også å gjelde fortellinger, for å utvikle elevenes narrative literacy.

2.2 Teorigrunnlag – literacy

2.2.1 James P. Gee og Robert Scholes

Literacyforskningen jeg refererer til over, fører meg over i et didaktisk-teoretisk landskap der literacy står i sentrum. James Paul Gee, amerikansk skoleforsker, sosiolingvist og diskursteoretiker, retter søkelyset mot at elever har med seg ulik språklig erfaringsbakgrunn inn i skolen. Gee deler våre måter å bruke språket på inn i to ulike diskursformer, der diskurs defineres som strekk av språk som henger sammen slik at de gir mening i en kultur (Gee, 2012, s. 112). De to diskursformene kaller Gee for primærdiskurs og sekundærdiskurs. Primærdiskursen knyttes til språket slik det er lært fra barnsben av og benyttes i hverdagssammenheng. Sekundærdiskursen lærer vi etter hvert, og denne diskursen kobles til måter å bruke språket på i det offentlige rom, gjerne i forbindelse med mer eller mindre definerte fagspråk.

Siden grunnleggende ferdigheter er nedfelt i alle fag, kan LK06 kalles en literacyreform. UNESCO (FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon) åpner literacybegrepet opp for konteksten og lar det romme flere aspekter ved det å kunne *forstå* ulike tekster utover å kunne lese og skrive. Literacybegrepet innebærer å kunne tolke, kommunisere, uttrykke seg adekvat, å kunne forstå og delta i samtaler i det offentlige rom. Sett i lys av dette medfører det å utvikle elevers literacy å åpne opp for muligheten for livslang læring (UNESCO, 2006). Det innebærer å gjøre dem i stand til å beherske ulike sekundærdiskurser – spesielt den som benyttes i skolen, den særegent skolske diskursen. Gee understreker nødvendigheten av å drive en undervisning som gir elever tilgang til en slik diskurs, å utvikle deres literacy og et metaspråk for innholdet i undervisningen slik at de kan snakke om *hva* de lærer, *hvordan* de lærer, hvordan de kan utvikle seg i de ulike fagene, men ikke minst at de faktisk har oversikt over hvordan de kan uttrykke seg i de ulike fagene på fagenes egne premisser.

Den amerikanske litteraturviteren og -teoretikeren Robert Scholes (1929–2016) hevder at man ikke kan undervise i litteraturproduksjon i skolen – det er kun mulig med pseudoproduksjon, det som i LK06 går under betegnelsen kreative tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det man derimot bør gjøre, mener han, er å avdekke de gjemte strukturene i tekster (Scholes, 1985, s. 5). Ergo er det nødvendig å gå veien om lesing for å kunne utvikle en metaforståelse for hvordan tekster er bygget opp.

Scholes utgangspunkt i *Textual Power* (1985) er at undervisningspraksis alltid har et mer eller mindre definert teoretisk fundament, og at undervisning dermed ikke er verdinøytral. Alle tekster er, ifølge Scholes, et sted der makt og svakhet blir synlig og hvor strukturene ligger gjemt. Språkopplæringen får dermed en nøkkelposisjon i arbeidet med å gjøre elever i stand til å forstå tekster og kunne skille ulike hensikter i tekster fra hverandre. Scholes begrep *textual power* tilsvarer literacykompetanse, idet det rommer metaforståelse både for lesing og produksjon av tekster.

Scholes mener resepsjonsteoretikere som for eksempel Stanley Fish (1980) tar feil når han hevder at en tekst ikke finnes før den leses, og at det er leseren alene som er ansvarlig for å skape mening i teksten. Scholes hevder dermed at man ikke kan forkaste at det finnes meningsbærende strukturer i teksten selv. Det er disse strukturene som bør danne grunnlag for undervisning og åpne for at elever kan se hvordan teksten er satt sammen, til å finne intensjonen, stille spørsmål til den og finne meningen i og med den (Scholes, 1985, s. 133).

Elever trenger hjelp til å finne mening i tekstene som sådan for å bli i stand til å se diskursstrukturer i all sin utstrekning og makt (Scholes, 1985, s.144), ikke bare lete i sin egen erfaringsbakgrunn etter måter å forstå dem på. De kan oppdage ulike diskursstrukturer ved å lese og skrive i ulike diskurser med støttende hjelp fra en lærer som viser vei i dette landskapet.

Noen slike diskursstrukturer gjenspeiles i tekstgenrene. Scholes definerer genre som et kodenettverk som kan utledes fra et sett relaterte tekster. Genreforståelse vil kunne gi tilgang til og synliggjøre de usynlige kreftene som former tekstproduksjon (Scholes, 1985, s. 3). Studieobjektet bør være derfor være tekstualitet, fremhever han. Med det mener han at lærere bør konsentrere seg om å hjelpe elevene til å utvikle tekstkunnskap og -ferdigheter. Elevene trenger hjelp til å låse opp tekster slik at de kan se hvordan språket jobber og bruke det selv – til å finne frem til kodene tekstene benytter seg av (Scholes, 1985, s. 20).

2.2.2 Sylvi Penne

Sylvi Penne tar tak i Scholes' teori og didaktiske tanker om *textual power* i sitt engasjement for å utvide elevenes litterære forståelseshorisont og deres ferdigheter i å kunne lese litteratur og andre sammensatte tekster. Hun har et sosiokulturelt læringssyn som «forener individet, eller, [...] 'elevene' med sosiologenes perspektiv» (Penne, 2010, s. 29). Hun legger imidlertid til et tredje element som handler om «elevenes måte å finne en mening gjennom sitt hverdagsspråk, sin vanlige væremåte, i den konkrete konteksten som klasserommet er» (Penne, 2010, s. 29). Hun legger her vekt på at språket ikke er nøytralt, og trekker frem Scholes grunntanker om *textual power*. Hovedpoenget er at språkmakt kan læres ved at elevene utvikler et metaspråk for det språket de er omgitt av og som er den del av deres verden. Det gjelder å få elevene til å kunne ta dette språket i bruk for å beherske en stadig større del av den språklige verden de befinner seg i. Dette favner også filmspråket. Målet er å gjøre elevene i stand til også å forstå filmens retoriske språk (Penne, 2010, s. 48). I dette filmspråket ligger det noen retoriske dramaturgiske grep det er nyttig å avdekke for å forstå selve oppbyggingen av en film eller en annen type fortelling. Fiksjon i retorisk perspektiv kommer jeg tilbake til i dette kapitlets underpunkt 2.3.3.

Penne ser på utviklingen av blandingsgenrer som en utfordring for ungdoms forståelse av skillet mellom fiksjon og ikke-fiksjon, mellom fiksjon og våre tankemønstre og forståelse for hvordan fiksjon er strukturert. Hun viser til medieforskeren Annette Årheims forskning som avdekker at vår mediekultur opphever grensene mellom fiksjon og fakta, der genrene flyter

sammen (Penne, 2010, s. 45). Penne retter søkelyset mot at elever derfor kan ha vansker med å skille mellom fiktive og faktiske verdener, og at de derfor forblir i en primærdiskurs der de ikke får tilgang til en samtaleform som handler om hvordan den fiktive verdenen er konstruert (Penne, 2010, s. 137). Disse elevene har ikke med seg den kulturelle ballasten hjemmefra som skal til for å omsette sine narrative erfaringer til en mer skolsk måte å snakke om dem på. Dette ligger også til grunn for Gees diskurs- og literacyforståelse. Han understreker nødvendigheten av å drive en undervisning som gir disse elevene tilgang til en slik diskurs, å utvikle deres literacy og et metaspråk for fortellende tekster slik at også de er i stand til å beherske denne sekundærdiskursen som danner basisen for en samtale- og forståelsesform, og som er rådende i skolesammenheng (Gee, 2012). Penne legger vekt på at de elevene det her er snakk om, vil ha god nytte av et metaspråk, nettopp for å bringe dem ut av primærdiskursen og få et språk for sine narrative og metaforiske opplevelser (Penne, 2010). Den røde tråden i dette tekstarbeidet er at det er språk, form og retorisk forførelse som er tema i klasserommene, ikke fascinasjon, følelser og smak, som elevenes fritid ellers er fylt av, summerer hun opp (Penne, 2010, s. 46). Penne understreker at elevene må bli mer tekstkompetente, og følger Scholes i hans argumentasjon. Hun trekker frem at norskfaget hele tiden gjennomgår endringer. Tekster er ikke bare skriftlige, de er mer og mer sammensatte. Norskfaget handler i større utstrekning om å gjøre elever i stand til å takle et stadig mer multimodalt liv, hevder hun (Penne, 2010, s. 26-27).

Penne er, som Scholes, kritisk til en undervisning som i for stor grad lener seg for sterkt på et resepsjonsteoretisk fundament i litteraturundervisningen, nettopp fordi det er så mange ungdommer som ikke kommer til skolen som utviklede lesere. En elevorientert litteraturundervisning baseres på en oppfatning om at alle elever har en grunnleggende skjønnlitterær kompetanse, og at de har ganske like evner og forutsetninger for å lese og få noe ut av skjønnlitteratur, mener hun (Penne 2010, s. 16). Penne mener at man både må ta hensyn til elevenes egen verden, og samtidig utfordre dem og åpne et mer komplekst litterært univers for elevene. «Litteraturlæreren må se seg selv som en som medierer mellom populærlitteratur (det kjente) og skjønnlitteratur (i større grad møter med det ukjente)», understreker hun (Penne, 2010, s. 121). Hun argumenterer her for å ta tak i litteratur som ikke avviker for mye fra det elevene ellers er vant med.

Hun retter søkelyset mot at populærkulturens tekster er retoriske i den forstand at de bygger opp under velkjente forestillinger om verden, og at slike tekster i stor grad appellerer til følelsene for at man skal leve seg inn i fiksjonens univers. Det er jo nettopp dette som er den

klassiske filmens mål – det som kalles *suspension of disbelief*⁴ – denne appellen til våre følelser og sanser som får oss til å glemme både tid og sted og la oss oppsluke helt av et fiktivt univers. Penne mener at mer erfarne skjønnlitterære lesere i større grad har et metaperspektiv på teksten og tar innover seg forhold også utenfor teksten når de leser, og at de slik er i en dialog med verden ellers. De «vil i tillegg reagere metaspråklig ‘ut av’ fiksjonen», legger hun til (Penne, 2010, s. 121).

Penne viser til både Scholes og Gee i sin argumentasjon for å gjøre elever i stand til å utvikle språkforståelse og literacy-kompetanse – det Scholes kaller *textual power* og Gee *sekundærdiskurs*. Hun peker på at vår bevissthet trekkes mot det å gjenkjenne noe. Det gjør vi fordi vi har et kognitivt driv mot mønstre og grunnstrukturer vi kan kjenne igjen (Penne 2010, s. 128). Det letter vår forståelse, og kan i sin tur berede grunnen for å lære noe nytt, mener hun. Det kan være et didaktisk poeng å ta med i betraktning når man skal drive opplæring – for eksempel for å forstå fortellinger og hvordan de er bygget opp.

Den amerikanske litteraturviteren Peter Brooks hevder at det foreligger et sterkt behov for fortellinger hos oss mennesker. Han insisterer på at det besettende narrative begjæret har å gjøre med våre liv som mennesker. Brooks peker på et grunnleggende driv etter å konsumere fortellinger. Ikke bare er det selve innholdet i fortellingene vi drives mot – det er også selve *måten* de fortelles på som fascinerer:

Narratives portray the motors of desire that drive and consume their plots, and they also lay bare the nature of narration as a form of human desire: the need to tell as a primary human drive that seeks to seduce and to subjugate the listener, to implicate him in the trust of a desire that never can quite speak its name – never can quite come to the point – but that insists on speaking over and over again its movement toward that name. (Brooks, 1984, s. 61)

Penne knytter dette opp til at vi drives mot fortellingene, fordi vi har et stort behov for å finne meningsfulle rammer for det kaoset vi mer eller mindre lever i (Penne, 2010, s. 151). Dette drivet etter fortellinger danner da også grunnlaget for mitt prosjekt. Jeg vender meg mot

⁴ Uttrykket skal først ha blitt eksplisitt formulert av den britiske dikteren Samuel Taylor Coleridge i 1817 i forbindelse med hans diktsamling *Lyrical Ballads* (Denzin, N., 2009, s. 243).

narratologien for å finne et begrepsapparat for hvordan fortellinger er bygget opp og hvordan en slik oppbygging virker og for å utnytte dette som didaktisk verktøy.

2.3 Teorigrunnlag – narratologi

En stor del av dette prosjektets teoretiske tilnærming er forankret i narratologien. Narratologi kan defineres som en vitenskap som tar for seg fortellingens egenskaper og bestanddeler; altså som vitenskapen om fortellinger (Engelstad, 2015, s. 16–20). I mitt prosjekt ser jeg spesielt på narratologi knyttet til film og audiovisuelle fortellerformer, fordi elevene jeg studerer oppgir at de ser markant mer film og TV-serier enn de leser bøker. Det samsvarer godt med statistikk på området (Statistisk sentralbyrå/Vaage, 2018). Mange ungdommer har dermed kanskje mindre erfaring med å lese skjønnlitteratur, men et desto større audiovisuelt forbruksmønster som vil kunne tilsi at de har innsikt i multimodale fortellerformer. Jeg benytter derfor i stor grad teoretikere innenfor narratologien som behandler film, og som har utviklet sitt narratologiske begrepsapparat deretter. Jeg går også nærmere inn på ulike narrative grunnstrukturer, fortellerknep og dramaturgiske grep som er sentrale for undervisningsopplegget og mitt empiriske feltarbeid i tilknytning til dette.

Jeg ser nærmere på hovedsakelig tre sider ved narratologien i dette prosjektet, inspirert av inndelingen til den amerikanske litteraturviteren James Phelan (2006) og medie- og litteraturviter Audun Engelstad (2015), men uten å følge disse teoretikerne slavisk. I mitt prosjekt trekker jeg frem *klassisk narratologi*, jeg ser så på *narratologi i et retorisk perspektiv*, før jeg vier *kognitiv narratologi* oppmerksomhet. For det første danner klassisk narratologi basisen for undervisningsopplegget jeg har utviklet, der narrative grunnstrukturer, dramaturgi og fortellerteknikk er viktig læringsinnhold som synliggjøres i undervisningen. Jeg tar også utgangspunkt i filmnarratologi fundert i klassisk narratologi. I undervisningsopplegget som det empiriske datamaterialet er samlet inn i tilknytning til, er det utstrakt bruk av eksempler fra film. En retorisk innfallsvinkel på narratologien utgjør det andre perspektivet, der jeg ser på hvordan fortellingen kan forstås innenfor en overordnet kommunikativ ramme. For det tredje henter jeg inspirasjon fra kognitiv narratologi i min utforsking av elevers tause kunnskap om fortellinger, og hvorvidt taus kunnskap kan fungere som didaktisk ressurs i skriveopplæringen i skolen. I det videre tar jeg for meg disse tre sidene ved narratologien. Avslutningsvis i dette kapitlet drøfter jeg teoriene med henblikk på om, og i så fall hvordan,

elever kan utnytte sin tause kunnskap om fortellinger til bli seg dem bevisst og til å skrive fortellinger selv.

2.3.1 Klassisk narratologi

En stor del av det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven hviler altså på klassisk narratologi. Begrepene *fortelling* og *narrativ* benyttes gjerne om hverandre. Begrepet *narrativ* har ingen entydig referanse. Slår man det opp i et oppslagsverk som for eksempel Universitetet i Bergens nettversjon (Narrativ, s.a.), finner man at det er et adjektiv og betyr *fortellende*; som gjelder handlingsgangen i en fortelling. Begrepet kan også forstås som substantiv, som *et narrativ* i betydningen *en fortelling*, selv om dette ikke er noe oppslagsord hverken i ordbøker eller Litteraturvitenskapelig leksikon (Lothe, Refsum og Solberg, 1997). Forskergruppen i litteratur og narrativitet ved Høgskolen i Østfold viser til at det hersker enighet om at det narrative dekker fremstilling av hendelser eller handlinger. De peker også på at det narrative i tillegg omfatter en menneskelig strategi for å skape mening i det som skjer i verden (Høgskolen i Østfold, udatert).

Engelstad skiller ikke mellom innholdet i begrepene i noen særlig grad. «Narrativ kan kanskje best oversettes med fremstilling i fortellende form», hevder han (Engelstad, 2015, s. 14), og trekker frem at en fortelling minimum består av to hendelser det oppleves en sammenheng mellom. Jeg bruker begrepet *fortelling* om alle tekster, også sammensatte, som har en fortellende struktur – altså en kort eller lang fremstilling av noe som har hendt, av handlinger i en tid og på et sted, mer eller mindre definert – enten faktiske eller oppdiktede.

Klassisk narratologi kan gi noen verktøy for å åpne tekster for elever, fordi den forsøker å kartlegge strukturer i teksten. Den klassiske narratologien har røtter i strukturalismen og henter mye av tankegodset fra den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussures (1857 – 1913) strukturalistiske lingvistikk. Saussures hovedprosjekt er å vise at språket er et system av strukturer, der et tegns meningsinnhold er tilfeldig forbundet med dets uttrykk gjennom kulturelt betingede konvensjoner (Saussure, 1966). Med dette danner Saussure grunnlaget for semiotikken – læren om tegn og deres betydning.

Semiotikken bereder grunnen for den klassiske narratologien som søker å ta for seg fortellingens egenskaper og beskrive dens bestanddeler (Engelstad, 2015, s. 16-17). En av forløperne for en slik strukturalistisk tilnæringsmåte er den russiske folkloristen og språkforskeren Vladimir Propps (1895 – 1970) eventyrforskning (Phelan, 2006, s. 287,

Brooks, 1984, s. 14 – 15, Lothe, 2003, s. 114 og 117, Engelstad, 2015, s. 61–62). Propp finner 31 ulike grunnhendelser som går igjen i eventyrene han studerer. Disse representerer hver sin paradigmatiske klasse som er styrt av et syntagmatisk regelverk, noe som er i tråd med Saussures forståelse. Dette skillet mellom det paradigmatiske, altså det en fortelling består av, og regelverket som styrer hvordan dette innholdet er satt sammen, utgjør grunnsteinen i en strukturalistisk narratologi.

I den franske litteraturteoretikeren Gérard Genettes verk *Discours du récit* (1972) presenteres et strukturalistisk teoretisk rammeverk der fortellingen deles strukturelt i to: et skille mellom fortellingens *innhold* – dens *hva* og dens *uttrykk* – dens *hvordan*. Dette skillet oversettes til engelsk som *story* og *discourse* – altså *historie* og *diskurs*, et skille som har hatt stor betydning for narratologien – også for filmteoretikere som Seymour Chatman og David Bordwell. Jeg lener meg mot disse i mitt arbeid. Film- og litteraturteoretikerne Audun Engelstad og Jacob Lothe skjeler begge til disse teoretikerne i sine filmnarratologiske oversikter. Derfor støtter jeg meg i tillegg til Engelstad og Lothe for å finne en teoretisk base for mitt prosjekts didaktiske innhold.

Chatman tar utgangspunkt i strukturalistene Barthes, Genette og Todorov i sin inndeling, der han benytter skillet mellom *hva* som fortelles og *hvilken måte* det fortelles på som grunnleggende for sin narratologi: «I posit a *what* and a *way*. The *what* of a narrative I call its ‘story’; the *way* I call its ‘discourse’» (Chatman, 1978, s. 9). Han argumenterer for at fortellingen er en semiotisk struktur, men uten at strukturen i seg selv bærer hele fortellingens betydning. Chatman deler fortellingens struktur slik inn i uttrykk og innhold, substans og form (Chatman, 1978, s. 24):

	Uttrykk	Innhold
Substans	Mediets særegenhet og beskaffenhet	Representasjoner av objekter og hendelser
Form	Måten fortellingen formidles på	Fortellingens innholdskomponenter som hendelser, setting, miljø, og det som forbinder disse

Representasjoner av objekter og hendelser kan skje på ulike måter, avhengig av hvilket medium de fortelles gjennom.

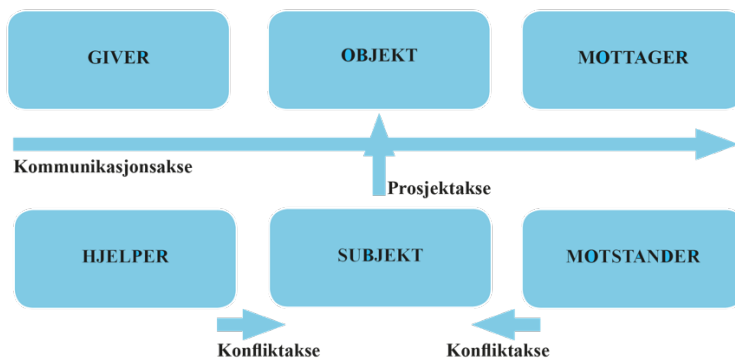
Historieplanet angår det som har med handlingen og innholdet å gjøre, mens diskursnivået har å gjøre med hvordan handlingen er fremstilt, altså uttrykket. Denne distinksjonen gjør det mulig å foreta en inndeling av ulike narrative elementer som hendelser, karakterer og setting til historieplanet og de mekanismene som presenterer disse elementene til diskursplanet. Denne forbindelsen fremstår forskjellig fra fortelling til fortelling, og en slik betraktningssmåte gjør at ulike versjoner av samme fortelling kan sammenlignes. Det som forandres er stort sett diskursen, ikke selve historien (Phelan, 2006, s. 289). Dette gir et fruktbart analytisk verktøy for å kartlegge hvilke mekanismer som er i sving, og som kan bidra til å synliggjøre strukturer i fortellinger. Det er nødvendig å forstå måten det fortelles på for ikke å bli ekskludert fra forståelsesprosessen. Å løfte frem disse strukturene i undervisningen vil kunne bidra til at elever får et metaspråk som gjelder fortellinger, og kanskje evner å ta dem i bruk selv. Selv om litteratur og film er to ulike medieformer som appellerer til vår fantasi og persepsjon på ulike vis (Chatman, 1992; Hutcheon, 2013), deler de gjerne de samme grunnkomponentene, selv om fremstillingsformen er ulik.

De amerikanske filmviterne og -teoretikerne David Bordwell, Janet Staiger og Kristin Thompson tar utgangspunkt i russisk formalisme, og bygger sine studier på virksomme strukturer i film og deres forhold til innholdet. De konsentrerer seg om den klassisk fortellende filmen slik den er utviklet av filmindustrien i Hollywood, og understreker betydningen av noen grunnleggende prinsipper som er til stede (Bordwell, Staiger og Thompson, 1985). Engelstad betoner også dette:

Når det gjelder grunnstrukturen i den klassisk fortellende filmen, er den i korthet organisert som følger: I begynnelsen inntreffer en igangsettende hendelse som definerer hovedkarakterens oppgave. Denne oppgaven danner hovedkarakterens prosjekt gjennom hele handlingen og får sin løsning til slutt i filmen. (Engelstad, 2015, s. 47)

Vi øyner her sentrale byggesteiner i fortellingen: Hendelser, karakterer, prosjekt og viljesretning. Undervisningsopplegget bygger derfor på disse grunnelementene. På bakgrunn av Propps teorier utviklet den litauisk-franske litteratur- og språkforskeren Algirdas Greimas (1917 – 1992), et register av en narrativ grammatikk. Dette arbeidet utgjør en strukturalistisk verktøykasse for grunnstrukturer i fortellinger som består av et begrepsapparat man kan benytte for å forstå fortellingens semiotikk. Denne gjelder uavhengig av medieform.

I Greimas' teori står aktantmodellen sentralt. Denne modellen synliggjør hvilke funksjonelle roller ulike deltagere eller objekter har i en fortelling. Greimas tar tak i et av de sentrale funnene i Propps forskning der han isolerer 31 funksjoner i eventyr. De dramatiske karakterene er av særlig interesse her. Greimas finner at de karakterene som er med i fortellingene, har ulike funksjoner som er viktige for fortellingens konstruksjon, for blant annet fremdrift og handlingsgang (Greimas, 1966/1974, s. 278–279). En aktant utgjør en narrativ grunnenhet og refererer til de ulike aktørene i en fortelling. En aktant er ikke bare knyttet til personer eller karakterer i en fortelling, men kan også omfatte en ting eller abstrakte størrelser (Lothe, 2003, s. 117). Aktantene har altså ulike roller og funksjoner i en fortelling: Subjektet er den som handler og har et prosjekt. Objektet representerer det subjektet ønsker å oppnå. Motstanderens funksjon er å motarbeide subjektet fra å oppnå objektet. Hjelperen er den eller dem som hjelper subjektet til å oppnå sitt mål om å få objektet. Mottageren er den som mottar objektet, og giveren representerer den som gir objektet nettopp til mottageren. Greimas lager en modell for hvordan det hele henger sammen (Greimas, 1966/1974, s. 287):

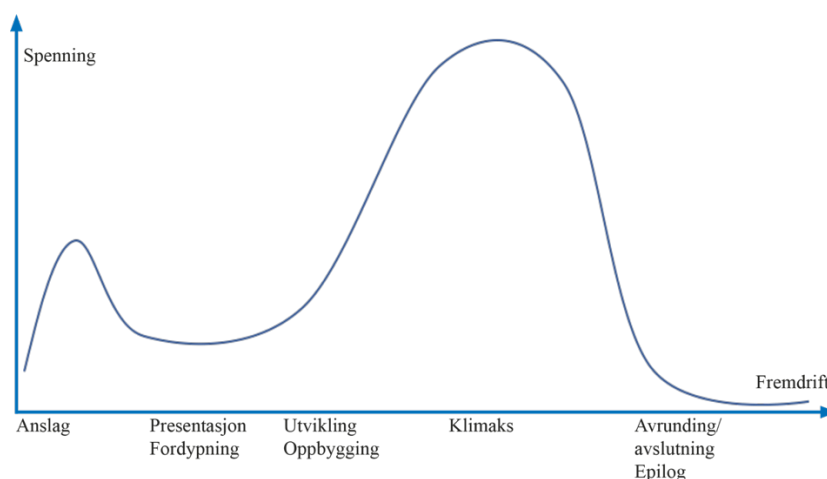


Figur 2.3.1-1

Denne typen grunnkarakterer, altså aktanter, finner Greimas igjen i eventyrene. Han understreker at modellen ikke er statisk, og at den som et arbeidsverktøy gjerne kan utvides (Greimas, 1966/1974, s. 293). Dramaturgen Michael Evans poengterer også at klart definerte roller hjelper oss «å strukturere vår erfaring med fiksjonsberetningen» (Evans, 2006, s. 77). Aktantmodellen og dens vektlegging av ulike karakterers roller og funksjoner i fortellingen synliggjør også hvilke viljesretninger en fortelling består av. Fremdriften er gjerne knyttet til karakterenes mål og ønsker, og de motstridende viljesretningene brynes mot hverandre. I fremstillingen, altså i fortellingens diskurs, er disse viljesretningene forankret i karakterenes psykologi og hvordan de reagerer på historiens ulike hendelser. En slik karakterbasert kausalitet driver dermed fortellingen fremover og bidrar til å forme strukturen på selve plotet. Lothe definerer plot slik: «Plottomgrepet viser til presentasjonen av litterær handling forstått

som samankjeda hendingar» (Lothe, 2003, s. 18). Han peker her på at dette innebærer en forståelse av en plotutvikling basert på indre kausalitet. Plotstrukturen i en fortelling er avgjørende for hvordan handlingen fremstår og hvordan den utvikler seg. Grunnstrukturen i plot i klassisk fortellende film følger gjerne et helt bestemt mønster, der det inngås en kontrakt med mellom film og seer om handling, miljø og karakterer i anslaget, før man får presentert dette mer inngående, i tillegg til konfliktlinjer i presentasjons- og fordypningsdelen. Deretter er det mulig å pøse på med virkemidler, og handlingen intensiveres opp mot et hovedvendepunkt, før det hele tones ut i en ofte oppklarende avrunding (Engelstad, 2015, s. 46; Penne, 2010, s. 184–185).

Fortellende filmer er gjerne også bygget opp etter en etablert dramaturgisk modell som i stor grad danner mønster for klassisk fortellende film. Bordwell viser til Kristin Thompsons inndeling av plotstrukturen i klassisk fortellende film – også knyttet til det *nye Hollywood*, dagens kommersielt konvensjonelle måte å bygge fortellende film opp på – i fire store deler pluss en avslutning. Bordwell understreker også karakterenes rolle i denne strukturen. Hver av plotstrukturens fire deler «are articulated through the central feature of classical storytelling: one or more protagonists seeking to achieve clearly defined goals», trekker Bordwell frem (Bordwell, 2006, s. 35). Denne dramaturgiske plotstrukturen er døpt etter Hollywoods studiosystems etablerte måte å bygge spenning i kommersiell film på og går gjerne under navnet *Hollywood-modellen*. Navnet til tross – kjært barn har mange navn. Dette er på ingen måte en dramaturgisk modell som kun er reservert film. Det er en form som har gjennomsyret fortellinger i all tid. Aristoteles formulerte den allerede i *Poetikken* – der denne dramaturgiske formen betegner en logisk sammenhengende enhetsdramatikk, og omtales gjerne som standarddramaturgi (Evans, 2006, s. 19). Den kan skisseres slik:



Figur 2.3.1-2

For at en fortelling skal oppleves spennende, finnes det noen fortellergrep man kan ty til, og som knyttes til diskursplanet – altså *hvordan* historien fortelles. Fordeling av viten er sentralt i dette fortellerarbeidet. Et klimaks i en slik modell vil stort sett havne mot slutten i en fortelling, slik at publikum holdes på pinebenken helt til fortellingen tones ut. Publikum får i dette hovedvendepunktet gjerne vite hvordan det går i konflikten, og man kan som regel puste lettet ut etter å få ta del i ny informasjon om akkurat dette.

2.3.2 Fortellergrep

Det er flere elementer som spiller inn for å drive handlingen i en fortelling fremover og engasjere mottageren, og har slik en retorisk funksjon. Jeg presenterer her noen sentrale dramaturgiske og fortellertekniske grep som nyttige fortellerverktøy for å skape fremdrift. Disse grepene er også viktige for undervisningsopplegget som benyttes i det empiriske feltarbeidet. De grepene jeg konsentrerer meg om er: Parallele handlingslinjer, virkemiddelparet *set up – pay off* (så/plante – høste), dramatisk ironi og bruk av hindringer.

Bruk av parallelle handlingslinjer kan bidra til fremdrift, og til at en leser eller et filmpublikum lar seg engasjere. Denne formen for «klipp» mellom parallelle scener er et vanlig dramaturgisk grep i teater, noe allerede Shakespeare benyttet seg av i sin dramatik og som er tatt i bruk i klassisk fortellende film siden dens spede barndom (Evans, 2006, s. 71). Den klassisk fortellende filmen gjør ofte nytte av en parallell handlingslinje ved siden av hovedhandlingen, en handlingslinje som vedrører en eller noen av karakterene, og som kan skape komplikasjoner for det som skjer i hovedhandlingen (Engelstad, 2015, s. 50). To slike parallelle handlingslinjer skaper gjerne en forventning om et krysningspunkt, og kan bidra til å intensivere og fortette den historien man har foran seg. Det er en teknikk som gjerne er foretrukket spesielt innen ulike spenningsgenrer, fordi den nettopp skaper spenning (Evans, 2006, s. 72).

Det dramaturgiske virkemiddelparet *set up – pay off* er et annet mye benyttet grep for å engasjere publikum og skape spenning (Breum, 2016, s. 168–170). Dette kan sammenlignes med begrepsparet å så/plante – å høste, men også med grepene frempek og varsel, der et element i fortellingen peker fremover mot, eller varsler om noe som skal skje senere i fortellingen. Hovedpoenget med dette er å legge inn elementer i fortellingen, gjerne tidlig i forløpet, som gir uttelling senere slik at det som skjer fremstår som logisk. Begrepsparet *set up – pay off* er benyttet her, da det rommer både det som legges inn tidlig i fortellingen og det som skjer som følge av *set up*-et, eller har sammenheng med det. *Set up* rommer på mange

måter både varsel og frempek. Et *set up* kan være konkret, eller det kan være et element som får leseren/publikum til å stille noen spørsmål til forløpet (Evans, 2006, s. 94). Poenget er at det skal engasjere. Evans betoner da også likheten mellom spenningskapende elementer og begrepsparet *set up – pay off*: «Et handlingselement kalles *setup* når det blir plantet; mens *payoff* kommer når man innkasserer poenget» (Evans, 2006, s. 94). Jeg kunne ha benyttet begrepsparet så/plante og høste. Jeg landet på *set up – pay off*, fordi mye av faglitteraturen er på engelsk. *Set up – pay off* er, ifølge Bordwell, et sentralt prinsipp i klassisk fortellende film for at handlingen skal fremstå nettopp som kausal og logisk (Engelstad, 2015, s. 44).

Dramatisk ironi utnyttes i mange fortellende genrer, spesielt innen spenningsfilm, -serier og -litteratur, men også innenfor komediegenren, fordi grepet har en sterkt engasjerende effekt på mottageren (Eriksen, 1993, s. 56). I sitt klassiske verk *The Rhetoric of Fiction* fra 1961 knytter den amerikanske litteraturkritikeren og -viteren Wayne C. Booth (1921 – 2005) dramatisk ironi til fortellerstandpunkt og hvordan viten fordeles mellom karakterer, ulike fortellerinstanser og leseren. Dramatisk ironi avhenger av at forfatteren og publikum kan dele informasjon og viten som ikke karakterene besitter (Booth, 1983, s. 173 – 175). På denne måten kan forfatteren bygge spenning i fortellingen ved å styre forventninger hos publikum (Booth, 1983, s. 255). Når karakterene mangler denne typen kunnskap og informasjon, handler de gjerne i strid det publikum vet er disse karakterenes egne interesser, men uten at disse selv er klar over det (Lothe, 2003, s. 60). Dette grepet har dermed en iboende mulighet for å skape engasjement og driv i fortellingen.

Det å legge inn hindringer som gjør det vanskelig for subjektet i en fortelling å gjennomføre sitt prosjekt, er også blant grepene som bidrar til å involvere publikum, og gjør sitt til at handlingsgangen kan fortettes. Det kan være i form av en fysisk hindring subjektet må jobbe for å komme forbi, eller hindringen kan komme i en bihistorie. Hindringen kan ha form som en tilfeldig komplikasjon, som følge av karakterers følelsesliv, eller indre motstand der en av karakterene havner i et dilemma. I tillegg representerer motstanderen i en fortelling også en stor hindring som og gjerne legger mange kjepper i hjulene for hovedkarakteren(e) (Breum, 2016, s. 171–175). Disse grepene er veletablerte, og man finner dem igjen i mange filmer og TV-serier, så vel som i litterære tekster som er bygget opp etter en standarddramaturgi. Løsningen på hovedkonflikten må ikke komme for tidlig i fortellingen slik at den mister sin spenning.

Dramaturgi og fortellerteknikk handler i stor grad om å engasjere publikum slik at de kan være meddiktere, leve seg inn i fortellingens univers og la seg berøre. Dramaturgien faller slik innenfor retorikkens domene.

2.3.3 Retorisk perspektiv på narratologien

I det videre tar jeg utgangspunkt i en retorisk tilnærming til narratologien, der fortellingen ikke kan sees isolert fra sin kommunikative kontekst, og der hele den retoriske trekanten med avsender, tekst og leser er sentrale elementer for forståelse av hvordan fortellinger fungerer. Booth definerer retorikk vidt, og knytter det til det kommunikative aspektet ved litteratur og fortellinger (Booth, 1983, s. 106). Han fremhever at fiksjon har to retoriske sider: *the rhetoric in fiction* og *fiction as rhetoric* (Booth, 1983, s. 415). Med det mener han at fiksjon og fortellinger er retoriske i og for seg, fordi de er en del av en kommunikasjonsprosess der en avsender tar sikte på å fortelle mottagerne noe som kan berøre dem. Booth hevder også at alle teknikker som benyttes i en tekst er retoriske, fordi teksten søker å påvirke leseren på en eller annen måte. Han ser på fortellertekniske virkemidler, dramaturgiske grep og andre fortellertriks som jeg har skissert over, som retoriske ressurser (Booth, 1983; Phelan, 2006, s. 299). Jeg ser spesielt på det retoriske i fiksjonen, på ut *hva* som egentlig virker i den, *hvordan* dette virker, og hvilken effekt det har på mottageren, det Booth betegner som *the rhetoric in fiction*.

Det vil være relevant å kartlegge ulike sider ved en fortelling for å finne frem til hva som er kommunikativt virksomt i den. Her kommer de dramaturgiske grepene og grunnstrukturene inn som viktige elementer å finne frem til. Man kan stille seg spørsmål som dreier seg om hvordan spenning og fremdrift fremkommer og fungerer i en tekst, og hvordan disse grepene skaper engasjement hos en mottager. Hensikten er å berøre dem som leser, hører eller ser på en fortelling ved å appellere til deres tanker, følelser eller verdier. Dramaturgiske grep som dramatisk ironi, bruk av parallelle handlingslinjer og det å legge inn hindringer for en karakters definerte viljesretning, er alle fortellertekniske virkemidler som bidrar til å engasjere publikum. Å legge opp til en plotstruktur etter en klassisk dramaturgi vil kunne bidra til å holde publikum aktivt med hele veien. Dersom aktantmodellen i tillegg legges til grunn for hvilke roller og funksjoner karakterene har, vil dette kunne bidra til å lette formidlingsprosessen. Slik kan også grunnstrukturer betraktes som retoriske grep ved at formidlingen knyttes an til en struktur som allerede er kjent for leseren/publikum.

Bordwell peker også på det retoriske formidlingsaspektet når han trekker frem at en filmskaper søker å engasjere og berøre publikum i sitt utvalg av filmatiske virkemidler og hvordan disse struktureres:

The cues are structured to encourage particular paths of perception, comprehension, and appropriation, all three of these clusters of activities being also invested with emotion. The experience proceeds by means of the viewer's inferential elaborations, some of them very fast and mandatory (in the domain of perception), and some more slow and deliberative (typically in the domain of appropriation). (Bordwell, 2007, s. 40)

Han viser her til at filmskapere driver praktisk psykologi i sitt driv etter å organisere filmatiske virkemidler for å engasjere publikum og få dem til å reagere.

De dramaturgiske og fortellertekniske grepene er knyttet til fortellingens diskursplan – altså fortellingens *hvordan*. Karakterenes ulike funksjoner for fortellingens forløp er også vesentlig for hvordan plotet kan utvikle seg. I klassisk fortellende film er, som nevnt, mye av kausaliteten og fremdriften nettopp knyttet til karakterene. Selve karakterene og det miljøet de ferdes i er derimot knyttet til fortellingens *hva*. Det er dem og det rundt dem historien handler om. Deres karaktertrekk kommer til syne gjennom hvordan de møter ulike situasjoner, miljøer, ting og andre karakterer. Disse mekanismene er ikke fremmede for oss. Karakterenes troverdighet er knyttet til at de handler i tråd med sine gitte egenskaper og mål. Dette er forhold vi er vant med også utenfor fiksjonens univers. Viljesretninger finnes både i og utenfor fortellingene. Som Bordwell er inne på, kan det å skape og konstruere fortellinger sees på som en gymnastisk øvelse i praktisk psykologi. Greimas kobler da også aktantmodellen til prinsipper i psykoanalysen. Han peker eksplisitt på dette forholdet:

[...] den stræben, som vi har fundet såvel hos Propp som hos Souriau, kan ligne den freudianske libido, der fastlægger relationen til objektet; [...]. Fordelingen af de andre roller kaster derimod lys såvel over ligheder som forskelle mellem det foreslåede arbejdsskema og de forskellige modeller, der benyttes i psykoanalysen. (Greimas, 1966/1974, s. 297)

Jeg går ikke nærmere inn på psykoanalysen eller hvordan Greimas argumenterer for denne koblingen. Det som er interessant her, er det faktum at også Greimas påpeker likheten mellom fortellingens fiktive karakter og våre (ubevisste) tankemønstre.

Litteraturteoretikeren Per Thomas Andersen argumenterer for en postklassisk utvidelse av den klassiske narratologien «slik at det også gir plass for affektive og emosjonelle aspekter ved

fortellingens komplekse kunst» (Andersen, 2016, s. 87). Den postklassiske narratologien åpner for utvidelser når det gjelder fagfelt og medietyper som omfatter tverrestetiske områder (Andersen, 2016, s. 35). Et retorisk perspektiv på narratologien slik jeg har skissert over, tar vare på muligheten til å finne frem til det som påvirker mottageren også følelsesmessig. En kognitiv tilnærming åpner for å se på hva som skjer når mottageren konstruerer fortellingen – den prosessen som skjer i møtet mellom den fortellingen som fortelles og den som oppleves.

2.3.4 Kognitiv tilnærming til narratologien

Kognitiv narratologi dreier oppmerksomheten mot hvilke måter fortellinger struktureres av mottageren på, og hvordan dette igjen gjenspeiles i konstruksjon av fortellinger. Phelan peker på at kognitiv narratologi snur opp ned på narratologiens fundamentale spørsmål om hva som styrer det grunnleggende systemet i fortellende tekster, og heller spør hvilke mentale prosesser som gjør oss i stand til å konstruere og forstå fortellinger. Like fullt er målet ofte det samme som innen klassisk narratologi: Å utvikle en forståelse for hvordan fortellinger er konstruert (Phelan, 2006, s. 286 og s. 290). Han understreker også at kognitiv narratologi er en sammensatt disiplin som består både av å studere fortellingens struktur og se på hvordan dette korresponderer med mentale prosesser vi benytter oss av for å skape mening.

Phelan legger vekt på at det å gripe mening i en tekst er en regelbunden aktivitet som går ut på å finne de underliggende strukturene som former teksten. Disse kan isoleres ved å finne frem til de koder og konvensjoner som former meningen i teksten (Phelan, 2006, s. 287). For å forstå en narrativ tekst, det være seg skriftlig eller sammensatt, er det dermed vesentlig å kartlegge *hva* som skjer i fortellingen, *med hvem* det skjer og *hvor* det skjer – altså finne ut av hva som er viktig for handling, karakterer og setting/miljø – og slik kanskje finne grunnelementene fortellingen hviler på. Like fullt er det kognitive prosesser som gjør at vi former fortellingen *i* oss – at vi selv konstruerer den ut ifra det som presenteres for oss – med bakgrunn i vår narrative erfaring.

Kognitiv narratologi kan defineres, ifølge *The living handbook of narratology*, som «the study of mind-relevant aspects of storytelling practices, wherever—and by whatever means—those practices occur» (Herman, 2013, avsnitt 1). Kognitiv narratologi kan dermed sortere innunder paraplyen postklassisk narratologi, der feltet åpnes for andre typer tekster enn de rent litterære, slik som multimodale varianter i form av film, TV-serier og andre sammensatte tekster. Et kognitivt narratologisk perspektiv vil se på hvordan publikum bruker sin narrative erfaring for

å skape mening i fortellinger. Gjennom vår interesse for hvordan karakterene i en fortelling handler og hva som motiverer dem, lever vi oss inn i dem og forstår dem. Engelstad viser til at kognitiv narratologi slik befatter seg med spørsmål om hvordan en fortelling skaper slikt engasjement (Engelstad, 2015, s. 24).

I forbindelse med mitt prosjekt tar jeg tak i den amerikanske psykologen og litteraturteoretikeren Jerome Bruners (1915 – 2016) tanker om fortellingen som grunnleggende for hvordan vi kategoriserer og forstår verden. Bruner var opptatt av kognitiv psykologi og hvordan vi mennesker skaper og konstruerer mening. Han kan slik knyttes til konstruktivistisk læringsteori. Bruners teori om fortellingens plass i meningskonstruksjon kan også plassere ham innenfor kognitiv narratologi.

Kognitive tilnærminger til narratologien tar altså utgangspunkt i spørsmål om hvilke kognitive prosesser som er virksomme for hvordan vi forstår narrativer. Språkforsker og psykolog Michael Tomasellos forskning løfter frem en funksjonell dimensjon ved språktilegnelsen: vår evne til å lese intensjon bak ytringer vi hører og slik bli kjent med kulturen språket er en del av. Det er på denne måten barn kan lære seg å ta i bruk særskilte lingvistiske uttrykk, hevder han (Tomasello, 2000, s. 239). Bruner kobler denne evnen til at vi har kapasitet til å organisere og kommunisere våre erfaringer i narrativ form (Bruner, 2002, s. 16). Til og med forming av vårt eget selv er en narrativ hendelse. Bruner finner likhetstegn mellom hvordan selvet konstrueres ifølge kognitiv forskning og det som psykologene mener er bærebjelker i en god historie (Bruner, 2002, s. 70).

Bruner trekker frem sentrale særtrekk ved fortellingen: Den kjennetegnes ved at den formidles av en forteller. Fortellingen består av karakterer som er utstyrt med noen karaktertrekk som gir dem forventninger til det som skjer i fortellingen. Det hersker enighet, mener Bruner, om at en fortelling starter med at en normaltilstand brytes slik at det er noe å fortelle om. Fortellingen bearbeider dette bruddet og dets konsekvenser og ender med en eller annen form for løsning (Bruner, 2002, s. 17). Vi lesere – og her bruker jeg altså lesere i utvidet betydning som lesere av også sammensatte tekster – har forventninger til hvordan en fortelling skal bygges opp, hvordan den forløper og avsluttes.

Bruner peker på at våre forventninger til fortellingens oppbygging og forløp kan ha rot i at konvensjoner styrer våre individuelle erfaringer og omsetter disse til noe som kan videreformidles – til fortellinger som er i omløp i våre liv (Bruner, 2002, s. 16). Dette fører

Bruner til et spørsmål av ontologisk karakter: Er fortellinger virkelige eller imaginære? Det synes innlysende at fortellinger er påfunn hjemlet i en forfatters eller en filmskapers fantasi, men ifølge Bruner er det likevel ikke så enkelt (Bruner, 2002, s. 22-23). De konvensjonene som ligger til grunn for våre narrative erfaringer styres av en felles myte som gjennom erfaringer, er nedfelt i vår sunne fornuft, i vår «common sense», bemerker han. Denne myten kommer til uttrykk i fortellingene, hevder Bruner, og utgjør en kulturs valuta («coin and currency of culture») (Bruner, 2002, s. 15). Fortellinger gir oss noen modeller av verden, de hviler på referanser til de antatt virkelige og sanne fortellingene, mener han (Bruner, 2002, s. 8). Slik argumenter Bruner for at det foregår en narrativ dialektikk, der fortellingene bidrar til å forandre tiden de oppstår i (Bruner, 2002, s. 58). Han vektlegger her samspillet mellom den fiktive og faktiske verden der fortellingens posisjon blir helt sentral. Fortellingen har en konvensjonell struktur og form som overføres via kulturen den er en del av, mener Bruner. Vi aksepterer fortellingens versjon av virkeligheten i tråd med dens narrative nødvendighet – altså fortellingens indre sammenheng.

Bruner retter oppmerksomheten mot metakunnskap om fortellinger – mot de kodene som bidrar til å organisere narrativer. Han trekker begrepet metakunnskap videre til et nivå der målet er «å skape alternative måter å oppfatte virkelighetsdanningen på» (Bruner, 1997, s. 156). Bruner påpeker at dette bør få noen didaktiske konsekvenser – at man ikke kan undervise i litteratur uten å ta med litteraturteori. En logisk konsekvens blir da at god skriveopplæring ikke kan bedrives uten et teoretisk fundament som bereder grunnen for metakunnskap om det å skrive – gjerne innenfor en viss genre.

Bruner bestemmer en genre som en måte å konstruere en tekst på, og kobler generer til «kulturelt bestemte måter å betrakte og kommunisere menneskenes tilstand på» (Bruner, 1997, s. 145). Virkeligheten konstrueres slik i en narrativ form, mener han. Verden får mening for oss når vi kan strukturere den gjennom fortellingens og karakterers særtrekk og funksjon innenfor en genre vi kjenner. Generisk særegenhet bidrar i stor grad til at bestemte generer genererer en bestemt type innhold (Bruner, 1997, s. 144).

Det er erfaringene nedfelt i vår dagligdagse sunne fornuft, det Bruner referer til som «common sense», jeg er på jakt etter i mitt prosjekt – den tause forståelsen for fortellinger som vi omgås med til daglig i vår kulturelle omgang med verden. Det er denne koblingen mellom kognitiv narratologi og skriveopplæring jeg forsøker å forene her.

De elevene jeg studerer i mitt feltarbeid er svært opptatt av spennings-, action- og thriller-genrer, og bruker det meste av tiden sin på fortellinger innenfor disse genrene. Spenningsgenrene det her er snakk om, er da også preget av en streng konvensjonslojalitet, som igjen skaper ganske faste forventninger hos sitt publikum (Engelstad, 1995, s. 295). Medieviter Jostein Gripsrud understreker også dette fellestrekket ved en genre: At den etableres når «et tilstrekkelig (men ukjent) antall personer har oppfattet at et sett tekster har vesentlige felles kjennetegn og gitt dem en felles betegnelse» (Gripsrud, 1995, s. 216). Tzvetan Todorov, fransk-bulgarsk lingvist og litteraturviter (1939 – 2017), peker på at kriminallitteraturen tilhører masse- og populærkulturen, der de ulike genrene følger ganske faste regler for oppbygging og innhold, og betraktes av de russiske formalistene gjerne som formellitteratur. Selv om disse formlene og rammene utfordres, kan ikke en forfatter avvike fra dem for mye før forventningene til publikum brytes, og verket oppfattes som mindre bra. Det finnes ingen motsetning mellom verket og dets genre i masse- og populærlitteraturen, mener Todorov. Han knytter opplevd kvalitet til selve genren: «Kriminalromanen har sine normer. Å gjøre det bedre enn normene krever, er samtidig å gjøre det mindre bra. [...] For kriminalromanen *par excellence* er ikke den romanen som overskrider sjangerens regler, men den som retter seg etter disse» (Todorov, 1995, s. 204). Genretrekk, strukturer, modeller og formler er da også sentralt i mitt videre arbeid for å finne ut av om elever kan bruke kunnskap om disse særtrekkene ved fortellinger til selv å utvikle et narrativt fagspråk og utnytte kunnskapen i egen produksjon av fortellinger.

2.4 Drøfting av teori

Som Bruner og Todorov peker på, er de omtalte genrene konsentrert om en bestemt form for innhold. De som sorterer innunder kriminalgenren, handler gjerne om et kriminelt forhold som skal etterforskes eller løses. Motsetningen mellom karakterer med gode hensikter satt opp mot dem med dårlige, er ofte tydelig til stede. Fortellingens oppbygging er i svært mange tilfeller konstruert etter en klassisk dramaturgisk form, hvor det bygges opp til et høydepunkt der målet ofte er at skurken(e) tas, verden reddes, de(n) uskyldige blir befridd og at både hovedkonflikter og bikonflikter får en løsning. Effektive fortellergrep for å bygge spenning er som regel svært hyppig brukt – som blant annet bruk av parallelle handlingslinjer, flere innlagte hindringer for hovedpersonen(e)s prosjekt, dramatisk ironi og *set up – pay off*. I spenningsgenren er gjerne karakterenes roller og funksjoner tydelig bestemt, og aktantmodellen som grunnstruktur er i mange tilfeller ikke vanskelig å få øye på. Elevene i

klassen jeg studerte hadde imidlertid ikke noe utviklet begrepsapparat for å snakke om fortellinger før undervisningsopplegget startet, men det viste seg at de likevel hadde kjennskap til noen av fortellergrepene som ofte blir benyttet i disse genrene. Dette kommer jeg tilbake til i utredning og drøfting av funn fra prosjektets empiriske feltarbeid i kapittel 5.

Bruners teori innebærer en kobling mellom fortellingens grunnstrukturer og hvordan vi konstruerer vår oppfattelse av verden rundt oss, ja også selvet vårt, i narrativ form. Dersom de teknikkene som benyttes for å skape fortellingen om oss selv og de grunnstrukturene denne fortellingen hviler seg på er fundamentalt like dem som benyttes for alle andre fortellinger, er det kanskje ikke rart at disse teknikkene og grunnstrukturene ikke er ukjente for oss, selv om vi ikke er oss dem bevisst. Det er likevel ikke gitt hvordan disse kan bringes frem i undervisningen slik at det vil kunne fungere som verktøy for egen produksjon av fortellinger. For å gripe tak i dette trekker jeg veksler på den ungarsk-britiske vitenskapsmannen, legen og filosofen Michael Polanyi (1891 – 1976) teori om taus kunnskap.

I mitt prosjekt er jeg på jakt etter om ungdom kan besitte en form for taus kunnskap basert på sin erfaringsbakgrunn fra sin omgang med narrative uttrykk. Taus kunnskap omfatter det vi vet, den kunnskapen vi har, men som vi ikke riktig er klar over eller er oss bevisst. Polanyi forklarer det slik: «[...] når vi bruker taus kunnskap, så *retter vi oppmerksomheten fra* noe til å rette den *mot* noe annet». Det er det første leddet vi ikke har ord for. «Følgelig kan vi si at vi forstår helheten ved å bruke vår kjennskap til delene for å rette oppmerksomheten mot deres samlede virkning» (Polanyi, 2000/1966, s. 21–23). Dette kjennetegner en hermeneutisk prosess. Steinerpedagogen Arve Mathisen påpeker dette vesentlige poenget ved Polanyis tanker om taus kunnskap – nemlig at «[...] taus og eksplisitt kunnskap virker sammen i erkjennelsesprosessen, og det er nettopp bevegelsen mellom de to som utgjør Polanyis hovedfokus» (Mathisen, 2007, s. 2). For Polanyi består kunnskapsprosessen, altså det å tilegne seg kunnskap, av forholdet mellom de ubevisste ferdighetene vi har ervervet oss og det vi har oppmerksomheten rettet mot. Slik omfatter taus kunnskap ikke kun det vi kan fra før, men er virksomt også i læringsprosesser.

Polanyis teori om taus kunnskap kan kobles til kognitiv narratologi. Dersom unge har en utstrakt narrativ erfaring de ikke kan sette ord på, kan det være en god idé å gjøre dem i stand til å komme i kontakt med denne erfaringen gjennom undervisningen. Dette kan skje ved å rette oppmerksomheten mot den erfaringen som er i sving, og som man bruker til å konstruere

mening når man opplever en fortelling, det være seg skriftlig eller sammensatt form som film eller TV-serie.

Sylvi Penne argumenterer for å møte elevene på deres «hjemmebane» – å ta tak i fortellinger de omgås og er kjent med, og hjelpe dem til å utvikle et metaspråk om fortellinger slik at de kan opparbeide seg en forståelse for fiksjonstekster. Dette tar også Robert Scholes til orde for – å gjøre elevene i stand til å skaffe seg en større makt over det språket som benyttes – det han betegner *textual power*. Når det gjelder mitt prosjekt, kan denne språkmakten knyttes til en narrativ grammatikk elevene skal bli i stand til å forstå og beherske. Denne narrative grammatikken finnes gjemt i de ulike fortellingene, og man kan avsløre ulike grunnstrukturer og grep som går igjen på tvers av genrer og medieformer. Det er denne narrative kunnskapen og ferdighetene jeg her kaller narrativ literacy, og som er målet for undervisningsopplegget.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskning som viser hvordan eksplisitt genreopplæring kan være hensiktsmessig for elever når det gjelder å skrive fagtekster. Sentrale funn fra *The Writing Revolution* knyttet til prosjektet ved New Dorp og funn fra Nadderud-prosjektet viser at det å jobbe frem eksempeltekster der strukturen teksten hviler på tydelig synliggjøres, er til god hjelp for elever når de skal skrive argumenterende fagtekster. Slik kan det være mulig at alle elever får tilgang til den sentrale sakprosagenren fagskriving, og får anledning til å utvikle grunnleggende skriveferdigheter på tvers av fag. På denne måten kan den særegne skolske, akademiske teksttypen åpnes opp for elever som ikke har automatisert og er fortrolige med denne formen for skriveferdigheter fra før. De blir invitert inn en annen form for skriftkyndighet de kan benytte for å formidle sine kunnskaper og vise sine ferdigheter i flere skolefag. De får dermed muligheten til å få tilgang til det Gee kaller sekundærdiskurs, det Scholes benevner som *textual power*, og som også faller innenfor den litt store kontainerbetegnelsen *literacy*.

Selv om forskningsprosjektene ved Nadderud og New Dorp er knyttet til skriving som grunnleggende ferdighet i argumenterende skriving av fagtekster, er selve tanken bak skriveopplæringen og opplegget rundt denne, interessant i mitt prosjekt. Jeg benytter grunnstrukturer i fortellinger som modell, slik fagtekstmodellene ble benyttet i forskningsprosjektene som er beskrevet. Hvordan narrativ literacy kan utvikles og benyttes i elevenes egen produksjon av fortellinger, kommer jeg tilbake til i min gjennomgang av undervisningsopplegget og i analyse av elevtekster og samtaler med elevene.

Sylvi Penne forener på mange områder teoriene til Scholes og Gee i sin utlegning av teori knyttet til praktisk litteraturundervisning. Hun peker på forskning som viser at elever leser stadig mindre litteratur. Det er et problem i den elevorienterte litteraturundervisningen, mener hun (Penne, 2010, s. 17). Et av funnene i undersøkelsen *Gutter og lesing* avdekker at gutter leser lite skjønnlitteratur og at de reflekterer lite over egen leserrolle (Hoel, 2008). Dette er et svært viktig poeng også for Penne. Hun konsentrerer seg ikke spesielt om gutter, men tar tak i at ikke alle unge har et språk for å snakke om sine metaforiske opplevelser, som de gjerne får gjennom lesing av fiksjon. Når unge ikke leser, er det ikke sikkert at de utvikler et språk om fiksjonstekster heller, dersom de ikke får hjelp til det, mener hun.

Penne peker også på at flere elever i tillegg ikke skiller mellom fiktive og faktiske verdener, og forblir på den måten i en primærdiskurs der de ikke får tilgang til en samtaleform som handler om hvordan den fiktive verdenen er konstruert. Disse elevene har ikke med seg den kulturelle ballasten hjemmefra som skal til for å omsette sine narrative erfaringer til en mer skolsk måte å snakke om dem på (Penne, 2010). Det er nettopp dette poenget jeg tar tak i mitt prosjekt – at elever skal få oversikt over hva og hvordan fortellinger er bygget opp, og utvikle et begrepsapparat for å snakke om dem. Det er dette som ligger til grunn for hvordan undervisningsopplegget som handler om å synliggjøre grunnstrukturer og fortellergrep i fortellinger, er strukturert slik at elevene kan utvikle et metaspråk om fortellinger – til å utvikle en narrativ literacy for å forstå og beherske fortellingen.

Et slikt metaspråk må komme fra et sted. Penne presenterer da også en innholdsrik og relevant oversikt over virkemidler i film og litteratur man kan benytte for nettopp å utvikle et metaspråk. Penne understreker at det er språket, formen og retorikken som bør være innholdet i litteraturundervisningen (Penne, 2010, s. 46). I mitt prosjekt søker jeg imidlertid å gripe fatt i det som ligger til grunn for hvordan fortellinger er bygget opp – det som skaper sammenheng og fremdrift i fortellinger, uavhengig av medium. Der elevene på fritiden lar seg rive med og leve seg inn i en film eller TV-serie, er undervisningen lagt opp slik at de grunnstrukturene og fortellergrepene som benyttes blir blottlagt og navngis. Et av hovedmålene er at elevene skal bli i stand til å snakke om sine narrative opplevelser og om de ulike fortellingene de omgir seg med. Hensikten er blant annet at de skal bli seg bevisste hva disse fortellingene egentlig formidler og hvordan de påvirker. Forhåpningen er at de slik skal bli bedre i stand til å takle en mer multimodal narrativ hverdag.

For å få til dette er Penne tydelig på at læreren må innta en rolle som megler. Hun argumenterer for at læreren bør forhandle mellom elevenes kjente verden og en mer ukjent, metaspråklig verden. Det vil si at læreren samtidig utfordrer dem ved å anspore elevene til å forstå hvordan fortellinger er konstruert, slik at de får tilgang til et metaspråk for fortellingens oppbygging og hvordan de virker. Her tilkjenner Penne sin sosiokulturelle læringsteoretiske forankring når hun erkjenner at læring må skje ved å gripe fatt i elevenes verden for så å utvikles derfra. Elevene skal tross alt lære noe. De skal vokse faglig, og lærerens rolle er å jobbe frem økt forståelse. Når det gjelder fortellinger, kan dette dreie seg om å ta tak i de genrene elevene foretrekker og utvikle en innsikt i disse – som for eksempel økt genrebevissthet og kunnskap om grunnstrukturer og fortellergrep. Forventningen og håpet er at elevene vil kunne utvikle en forståelse for disse elementene og knytte det til egne narrative erfaringer.

Scholes argumenterer for at det ikke er rom for å drive med litteraturproduksjon i skolesammenheng. Han setter likevel fingeren på at lærere jobber med pseudoproduksjon av litterære tekster. Dette er et viktig poeng. De færreste elevene har som mål å bli tekstforfattere eller skribenter, og få av dem jobber frem tekster som har høy litterær kvalitet. Norskfaget er da heller ikke et forfatter- eller skribentkurs. Likevel er det fortsatt nødvendig å jobbe med produksjon av tekster som kan havne innunder merkelappen fiksjon. I læreplanen for norsk sorteres denne pseudoproduksjonen gjerne under kategorien kreative tekster. De såkalte kreative genrene som kåseri, novelle og essay står ikke eksplisitt nevnt i de nåværende læreplanene. Tanken bak er at kreative tekster ikke er én genre, men at kreativitet er et element i alle genrer.

Dette tar professor i norsk fagdidaktikk Jon Smidt for seg i en artikkel i *Norsklæraren* (Smidt, 2015/2), der han gjør rede for hvordan læreplanen LK06 skiller mellom kreative og informative tekster. Smidt argumenterer for at dette er et søkt, urealistisk, unødvendig og ubrukelig skille som visker ut betydningen av genreforståelse når det gjelder kreative tekster. Smidt argumenterer for at kreativitet berører hele norskfaget og ikke bare handler om skrivemåter (Smidt, 2015/2, s. 20). Han bygger sin argumentasjon på en historisk gjennomgang av kreativitet og skriving slik det kommer til syne i ulike læreplaner, og argumenter for å se på arbeid med kreativitet i forbindelse med å utvikle elevenes skapende evner. Smidt er redd for at det blir vanskelig å jobbe med kreative tekster når genrene oppløses og læreplanen gjør dem irrelevante. Genrebegrepet er sentralt for både Scholes og Bruner når det gjelder å utvikle et metaspråk for tekster og fortellinger. De er begge opptatt av å synliggjøre genretrekk, slik at vi kan få øye på ulike måter tekster – og dermed også

fortellinger – konstrueres på. Dette bereder grunnen for et metaspråk om disse genrene, og derigjennom økt forståelse for dem – også for den virkeligheten vi konstruerer i møtet med disse fortellingene.

Scholes trekker frem at man kan undervise i en form for tekstkonsum og synliggjøre strukturer også i såkalte kreative tekster for elevene. Ved å gjøre dette kan elevene utvikle et metaspråk for hvordan disse tekstene er bygget opp, mener Scholes (Scholes, 1985, s. 5). Dette er også Jerome Bruner inne på. Han mener vi trenger et metaspråk for fortellinger slik at vi kan snakke om hvordan fortellinger fungerer, hvordan de er bygget opp og hvordan de danner grunnlaget for den måten vi strukturerer verden på. Han legger vekt på at dette får noen didaktiske konsekvenser – for eksempel at skriveopplæringen bør kobles opp mot en genrebevissthet slik at konvensjoner og mønstre blir synlige og tilgjengelige for elevene. Dette gjelder også fortellinger – som altså inngår i det som kalles kreative tekster i LK06.

Robert Scholes argumenterer for at det kan finnes meningsbærende strukturer i tekster. Han trekker frem at det er disse meningsbærende strukturene elever trenger hjelp til å få øye på. Chatman er her på linje med Scholes. Han mener at en fortelling er semiotisk i struktur, men at denne strukturen ikke alene bærer hele fortellingens betydning (Chatman, 1978). Det er disse grunnstrukturene som bør danne utgangspunktet for undervisningen, mener Scholes, slik at elever kan få grep om hvordan tekster er satt sammen. Det er slike grunnstrukturer og fortellergrep som er læringsinnholdet i den eksplisitte undervisningen, og eksemplene er i stor utstrekning hentet fra populærkulturelle genrer elevene kjenner igjen.

Chatman trekker frem at en og samme historie kan fortelles på ulike måter avhengig av det mediet som det fortelles gjennom. Fortellingens *hva* kan være det samme, men *hvordan* er ulik. Dette er selvfølgelig ikke bare medieavhengig, men Chatman peker på noe sentralt her: En historie kan fortelles på flere måter – samtidig kan måten den fortelles på også være fundert i noen bestemte konvensjoner og «regler». Denne forståelsen er sentral for det jeg ønsker å undersøke – at fortellinger kan ha fellestrekk på tvers av medieform de kanaliseres gjennom. Dersom disse fellestrekkene blir gjenstand for undersøkelse i undervisningen, vil elevene kanskje også få tilgang til en større og mer velutviklet forståelse for de samme fortellingene de ellers omgås. Kanskje de dermed vil kunne ønske å la seg utfordre til å «gå videre» og utforske nye narrative landskap.

Aktantmodellen som grunnstruktur kan være et godt verktøy for å finne ut hvordan en fortelling er bygget opp og strukturert. I klassisk fortellende film benyttes det ofte lett gjenkjennelige karaktertyper som bidrar til å lette flyten i fortellingene. Ved å løfte frem aktantmodellen og gjøre den til gjenstand for undervisning, kan elevene kanskje lettere kjenne igjen de ulike karaktertypene, og dermed også hvordan handlingsgangen er motivert, hvordan den utvikler seg og er bygget opp. I klassisk fortellende film er gjerne de ulike karakterrollene i handlingens sentrum, der en kobling mellom handling og motivasjon hos karakterene styrer hendelsesforløpet og letter formidling, slik Engelstad påpeker (Engelstad, 2015, s. 58–61). Lignende grunnstruktur benyttes også i faktafortellinger som TV-reportasjer og dokumentarer. For eksempel gjør programkonseptet *TV2 hjelper deg* bruk av en slik struktur der rolleinnhaverne i en reportasje gjerne organiseres ganske skjematisk etter Greimas' aktantmodell. Med tydelig gjenkjennbare roller kan bruk av en slik grunnstruktur lette formidlingen og forståelsen av budskap både i faktagenrer som reportasjen og i fiktive genrer.

Hypotesen min er at dersom elevene får øye på aktantmodellen som grunnstruktur, vil de kanskje også kunne kjenne den igjen i flere ulike fortellinger. Det samme gjelder noen andre grep som ofte går igjen i fortellinger. Jeg har sett nærmere på ulike sentrale grep som parallelle handlingslinjer for å skape spenning og driv, bruk av *set up – pay off* for å stramme opp fortellingen slik at handlingen virker kausal og logisk, og bruk av dramatisk ironi for å engasjere mottagerne. Dette er fortellergrep som fungerer i rent tekstlige fortellinger så vel som i audiovisuelle. En form for eksplisitt opplæring i hvordan fortellinger er konstruert rundt aktantmodellen, hvordan dramaturgiske grep og andre sentrale fortellertriks benyttes kan kanskje starte prosessen med å utvikle et metaspråk for å snakke om hvordan fortellinger er bygget opp – utvikle kunnskaper om og ferdigheter i å delta i en sekundærdiskurs som gjelder fagfeltet fortellinger. Jeg ønsker å ta det enda lenger – og se om elevene faktisk også kan bruke denne kunnskapen i egen produksjon av fortellinger.

I mitt prosjekt ligger det en fare for at elevene kan stivne i modellene. Engelstad peker på noen farer ved å benytte strukturer og formler i fortellinger i for stor grad. En grunnstruktur er og blir et skjelett som er med på å bære fortellingen. Det er selve historien som fortelles som er interessant å ta del i. En for stor vektlegging av grunnstrukturer kan feilaktig gi inntrykk av at fortellinger er mer like enn de egentlig er, påpeker Engelstad (2015, s. 51). Også Hoel og Hertzberg er inne på dilemmaet mellom å benytte modelltekster og det å utvikle elevenes kreativitet i sitt skrivearbeid. Hoel peker på at målet må være å få elevene til å beherske modellene slik at de kan forholde seg til dem som verktøy, men også samtidig jobbe fritt ut

ifra dem. «Det er skrivarane og lesarane som skal rå over diskurskonvensjonane, ikkje omvendt», understreker hun (Hoel, 1997, s. 31)

Hertzberg ser at modellene hjelper elevene til å skrive fagtekster, men uttrykker bekymring over at elevene ikke får brukt sin kreativitet i skrivingen (Hertzberg, 2010/4). Likevel: Skrivning kan sees på som et håndverk. Opplæring i ulike håndverkstradisjoner har gjennom århundrer basert seg på en mesterlæretradisjon der lærlingen imiterer sin læremester, får veiledning og utvikler seg innen håndverket og setter sitt eget preg på det etter hvert. Det vil være vanskelig for en jazzmusiker å improvisere uten et grunnleggende akkordskjema, eller en filmskaper ikke å kunne lene seg mot noen grunnleggende fortellergrep. Uansett er forholdet mellom det å bruke modeller og strukturer og egen kreativitet elementer som må tas med i betraktning i mitt prosjekt, der narrativ skriving ved hjelp av grunnstrukturer og fortellergrep står på menyen.

3. Forskningsdesign og metode

Problemstillingen min rommer en antagelse om at det kan etableres en sammenheng mellom ungdoms konsum av audiovisuelle fortellinger og det å bruke denne narrative erfaringen til å konstruere egne fortellinger. I problemstillingen ligger det også en forventning om at eksplisitt undervisning i grunnstrukturer og fortellergrep kan bidra til at elevene utvikler et narrativt metaspråk, og at dette er til hjelp på veien mot å kunne skrive fortellinger selv. Jeg ser dermed på hvordan disse forholdene til sammen kan være med på å utvikle det jeg i dette prosjektet kaller narrativ literacy.

For å søke svar på problemstillingen har jeg konstruert et forskningsdesign som inneholder ulike metoder innenfor paraplyen kvalitativ forskning. I problemstillingen ligger det implisitt noen pekere som viser mot valg nettopp av kvalitativ metodikk. Jeg er på jakt etter om, og i så fall hvordan, elever opplever at de kan ta med seg elementer fra sin narrative erfaring inn i eget skrivearbeid. Samtidig søker jeg å finne ut hva et adekvat undervisningsopplegg kan bidra med på veien og hvordan det kan utformes. Dette danner utgangspunktet for hvordan jeg operasjonaliserer problemstillingen og formulerer relevante forskningsspørsmål, slik som: i) Hvilke narrative erfaringer har elevene? ii) Har elevene taus narrativ kunnskap? iii) Hvordan kan undervisning aktivisere narrativ erfaring og kunnskap? iv) Hvordan kan elever utvikle et narrativt metaspråk? v) Er det nyttig for elevene å utvikle narrativ literacy? vi) Hvilke narrative strukturer og grep er det sentralt å trekke frem?

Spørsmålene som dreier seg om hvordan undervisning kan fungere for å utvikle elevenes narrative literacy, søker jeg svar på ved å vende meg til sosiokulturell læringsteori, literacyforskning- og teori og kognitiv narratologi. Lærestoffet hentes hovedsakelig fra klassisk narratologi og dramaturgi. Kvalitativ metode åpner for å kunne gå i dybden på om elevene opplever at de har noen kunnskaper om fortellinger fra før, om de oppfatter at undervisningen hjelper dem til å kunne forstå fortellinger bedre og om de synes at de kan bruke dette til å skrive fortellinger selv. Jeg benytter meg av det kvalitative semistrukturerte intervjuet i kombinasjon med nærlesing av elevtekster i dette prosjektet. Da er det mulig for meg å samle informasjon, ikke bare om elevenes egne oppfatninger av eget læringsutbytte når det gjelder narrative kunnskaper og ferdigheter, men også hvordan de har benyttet seg av grunnstrukturer og fortellergrep slik dette fremkommer i deres tekster. Jeg iakttar klasseromsundervisning, men uten å gjøre dette til en del av det empiriske datamaterialet. Jeg

støtter meg til mine iakttagelser der det kan belyse funn fra analysen av tekstene og intervjuene.

3.1 Forskningsmessig ståsted

Det finnes ikke noen allment akseptert definisjon på hva kvalitativ forskning er (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 11). De amerikanske forskerne Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln trekker frem at det er kvalitetene ved det som studeres som får oppmerksomhet. Det er ikke kvantitative mål som bestemmer prosessene og meningen som fremkommer av forskningen. Dette er heller et resultat av en mangefasettert virksomhet (Denzin og Lincoln, 2011, s. 8). De beskriver kvalitativ forskning som en aktivitet der forskeren observerer den virkelige verden og gjør denne synlig. På denne måten kan slik forskning på sitt beste forandre verden, hevder de: «Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world» (Denzin og Lincoln, 2011, s. 3). De fremhever her to sentrale sider ved kvalitativ forskning: At den er viktig for å synliggjøre ulike forhold i virkeligheten og samtidig at forskeren alltid er situert. Forskeren må være seg bevisst og tilkjenne sin egen rolle i forskningen. Forskeren kan ikke radere ut eller skjule sin bakgrunn, sitt tankesett eller sin innstilling. Slik argumenterer Denzin og Lincoln for at forskningsprosessen bør være transparent i alle lag og ledd.

Kvalitativ forskning omfatter ulike forskningsstrategier, metoder, tolkningsparadigmer og praksiser. En forsker bør derfor evne å sjonglere mellom disse for å gjøre utvalg som er hensiktsmessige for sitt prosjekt – hun må kunne opptre som en vitenskapens *handyman* (Denzin og Lincoln, 2011, s 4)⁵. Jeg etterstreber å foreta et hensiktsmessig metodisk utvalg. Likeså forsøker jeg i arbeidet å synliggjøre min bakgrunn, mitt ståsted og min tro på å ta utgangspunkt i elevenes verden gjennom å tilkjenne en tydelig sosiokulturell forankring. Jeg legger ikke skjul på mine antagelser knyttet til temaet for arbeidet, og jeg erkjenner at min tilstedeværelse kan ha innvirkning på prosjektets gang. Likevel forsøker jeg å la problemstillingen være styrende for de metodevalg jeg foretar, gjøre disse valgene eksplisitte og knytte dem til relevant teori. I mine tolkninger forsøker jeg å bringe frem de stemmene som

⁵ Denzin og Lincoln opererer med begrepet *the qualitative researcher-as-bricoleur*.

har bidratt i mitt forskningsprosjekt, for slik å ivareta det Denzin og Lincoln fremhever som siktemålet og styrken til kvalitativ forskning: En levende og demokratisk forskning som også ivaretar forskningens akademiske styrke til å si noe allment gjennom solid teoretisk fundament og nennsomt utarbeidet forskningsdesign (Denzin og Lincoln, 2011, s. 15). Selv om dette prosjektet er et eksempel på kvalitativ forskning i småskalaformat, har prinsippene som Denzin og Lincoln trekker frem vært viktige ledetråder i mitt forskningsarbeid.

Det kan nok på mange områder finnes en objektiv sannhet det kan være mulig å formulere viten om, men det gjelder ikke nødvendigvis for forhold som har med menneskers oppfatning av fenomener å gjøre. Hvordan elever opplever læring kan variere, og ulike læringsteorier hevder forskjellige forklaringer på hvordan læring skjer. I mitt prosjekt tar jeg utgangspunkt i en sosiokulturell forklaringsmodell som fremhever at læring alltid er sosialt betinget, og må sees i sammenheng med den kulturen man er en del av. Dette gjelder for elevenes læringsarbeid, men også for meg som forsker. Jeg ønsker å finne svar på dette prosjektets problemstilling nettopp ved å henvende meg til elevene og finne ut av hvordan de opplever sin læringsprosess gjennom å samtale med dem. Slik kan man si at dette prosjektet epistemologisk er forankret i sosialkonstruktivismen. Samtidig tar jeg for meg elevtekster som supplement. I disse ser jeg etter i hvilken grad elevenes narrative kunnskap er nedfelt. I dette arbeidet inntar jeg en tekstanalytisk holdning hovedsakelig forankret i strukturalismen, men som også åpner for å se etter retoriske grep i fortellinger. Jeg er hermeneutisk innstilt i tolkningsarbeidet, der jeg søker å finne frem til hvordan elevene har utviklet narrativ literacy, ved at jeg tar i bruk mine kunnskaper om det teoretiske grunnlagsmaterialet i møtet med elevenes tekster og det de sier i samtalene. Mitt prosjekt kan dermed plasseres i et epistemologisk grenseland mellom en sosialkonstruktivistisk og en hermeneutisk forståelsesramme.

Disse prinsippene styrer da også de metodene jeg har valgt i dette prosjektet. Jeg har utarbeidet et undervisningsopplegg som er sentralt for mitt empiriske feltarbeid. Grunntanken bak undervisningsopplegget er at det skal vektlegge og ta tak i den erfaringen og kunnskapen jeg antar at elevene har fra før, og trekke denne frem slik at elevene aktivt kan benytte den i sitt videre læringsarbeid med lærestoffet. Dette er forankret i en hermeneutisk tankegang som legger til grunn at man lærer ved at det foregår en gjensidig vekselvirkning mellom den kunnskapen man har fra før, det den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002), kaller *en produktiv fordom* (Kvarv, 2014, s. 81), og ny kunnskap man aktivt må forholde seg til, som styrer prosessen og gjør den meningsfull. Gadamers begrep *forståelseshorisont*

omfatter summen av de holdninger, oppfatninger og forventninger man har fra før, men som man ikke direkte er oppmerksom på. En *horisontsammensmeltning* kan finne sted når man aktiviserer sin forståelseshorisont, altså gjør fordommer aktive, for å forstå noe man ikke kjenner fra før – at ens egen horisont smelter sammen med horisonten til teksten (Gadamer, 2014, s. 182–185), eller til den gjenstanden man søker å fortolke. Dette prinsippet griper jeg tak i og baserer undervisningsopplegget på. Den kunnskapen man har fra før, det jeg antar kan ligge latent som taus kunnskap, utgjør en ressurs i dette arbeidet. Jeg tar utgangspunkt i at elevene er kulturelt situerte mennesker som blant annet gjennom sitt konsum av multimodale fortellinger, har en viss porsjon narrativ erfaring de ikke nødvendigvis er seg bevisst. Lærerens rolle blir her forhandlerens, der hun viser frem grunnleggende strukturer og grep og samtaler med elevene om disse. Hensikten er å bringe frem elevenes forkunnskaper om fortellinger, ta tak i disse nettopp som en produktiv fordom og hjelpe elevene på deres vei mot gradvis større forståelse av fortellingens oppbygging. Hermeneutikken er riktignok ikke en metode som sådan (Kvarv, 2014, s. 85), men ligger til grunn for hvordan undervisningsopplegget er utformet.

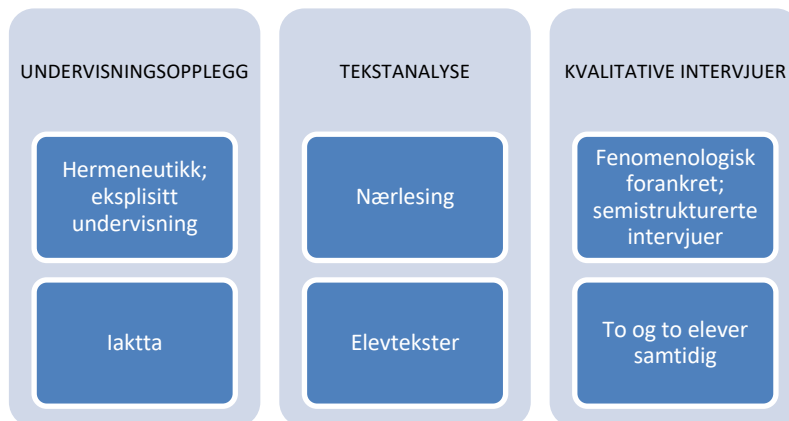
Jeg inntar en hermeneutisk grunnholdning også i eget tolkningsarbeid knyttet til analyser av det empiriske datamaterialet. Jeg benytter blant annet aktivt mine forkunnskaper om fortellinger og narrativ teori i tillegg til min narrative praksis, i en vekselvirkning mellom det som fremkommer i elevenes tekster, det de sier i intervjuene og mine øvrige iakttagelser fra prosjektets gjennomføring i tolkningsarbeidet.

Jeg bekjenner meg til en idiografisk metodisk innretning i mitt arbeid (Kjørup, S. 1997, s. 158), der jeg søker å gå i dybden på hvordan fire elever forstår og opplever fenomenet grunnstrukturer og fortellergrep og hvordan undervisningen har gitt dem forståelse for dette. Det innebærer at forskningsprosjektet mitt også er fenomenologisk fundert. Elevenes opplevelse kommer til uttrykk gjennom forskningsintervjuer jeg foretar med dem. Nettopp det at jeg søker å finne ut om elevene har hatt en form for taus kunnskap om fortellergrep og grunnstrukturer på forhånd, gjør at det er hensiktsmessig å vende meg mot en kvalitativ metodikk i stedet for et mer kvantitativt rettet forskningsdesign med for eksempel surveyundersøkelse med standardiserte spørsmål. Det hadde vært mulig å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode for å finne svar på mine forskningsspørsmål, men prosjektet mitt er såpass begrenset at jeg også må redusere metodebruken og -omfanget og tilpasse mitt empiriske feltarbeid deretter.

Videre i dette kapitlet presenteres forskningsdesignet jeg har utarbeidet for det empiriske feltarbeidet. Jeg går så inn på bakgrunn for de valg jeg har foretatt i tilknytning til dette, og redegjør for det empiriske feltarbeidets ulike deler.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesignet mitt er som følger: Studieobjektene er en norskklasser på yrkesfag – VG2 elektrofag. De er til sammen 30 elever. Sammen med klassens norsklærer utvikler jeg et undervisningsopplegg der læringsinnholdet er narrative strukturer og fortellergrep. Norsklæreren utfører undervisningsopplegget i en periode på om lag fire uker. Elevene skriver en kort fortelling i starten av perioden og en tekst helt til slutt. Fire av klassens elever utgjør mine informanter, og disse intervjues i slutten av undervisningsopplegget. Det er deres tekster, til sammen åtte elevtekster (to tekster av hver av informantene) og de semistrukturerte intervjuene som utgjør dette prosjektets empiriske datamateriale. Undervisningsopplegg, informantenes tekster, intervjuguide og transkriberte intervjuer er vedlagt (vedlegg 3, 4, 5, 6 og 7). Skjematisk ser forskningsdesignet slik ut:



Figur 3.2-1

Mitt prosjekts forskningsdesign er begrenset, og omfanget er avpasset rammen for et masterprosjekt som dette. Det er likevel mulig å utvide det og benytte dette forskningsdesignet i lignende prosjekter i større skala.

Som jeg har vært inne på, hviler mitt forskningsprosjekt på ulike tilnæringsmåter og metoder. Det å drive kvalitativ forskning innebærer å måtte kunne sjonglere mellom metoder, forskningsparadigmer og retninger (Denzin og Lincoln, 2011). Undervisningsopplegget er,

ved siden av å være hermeneutisk basert, også forankret i tanken om at det å løfte frem noen grunnstrukturer og -grep i fortellinger og synliggjøre disse, kan føre til at elevene kjenner dem igjen i ulike fortellinger. Slikt tankegods ligger blant annet til grunn for den australske genreskolens syn på at genrene faktisk kan åpne for at elever klarer å skrive, ved hjelp av å lære seg og beherske tydelige trekk ved en spesifikk genre. Forståelse for hvordan mønstre opptrer og hvilke funksjoner de kan ha i de ulike genrene, innebærer at det kan hjelpe elevene å skrive selv (Fjørtoft, 2014, s. 169). Jeg benytter meg ikke av det australske genrepædagogiske komplekset som sådan, men jeg vil likevel påpeke at eksplisitt undervisning slik jeg tar til orde for, kan ha tilknytning til denne pædagogiske retningen. Slike genretrekk, eller modeller i fagtekster, er også sentrale for forskningsarbeidet både ved Nadderud videregående skole og New Dorp, og har vist seg svært effektfulle i opplæringsøyemed. Jeg ønsker å undersøke om det kan ha noe for seg å overføre dette prinsippet til å gjelde fiksjonstekster. I dette tilfellet dreier det seg om å synliggjøre de modellene og strukturene fortellinger gjerne hviler på, og gjøre disse til gjenstand for undervisningen. Eksemplene som benyttes hentes fra fiksjonsfilm og TV-serier, men også fra nedskrevne tekster som eventyr og novelle, samt fra en faktagenre som reportasjefilmen. Film og TV-serier vektlegges, fordi elevene jeg studerer selv oppgir at de bruker mye tid på det. Det er et poeng for meg å ta tak i det elevene selv føler de har tilhørighet til. Dette er i tråd med mitt prosjekts sosialkulturelle og sosialkonstruktivistiske forankring, men også i tråd med en hermeneutisk forståelse for læringsprosessen, der elevenes førforståelse for temaet kan trigges og utnyttes som en produktiv fordom.

Det ligger et element av aksjonsforskning knyttet til mitt prosjekt. Hertzberg peker på at det også gjelder for Nadderud-prosjektet. Hun forklarer at forskningsarbeidet de foretok der kan sortere inn under merkelappen aksjonsforskning, fordi det søkte å endre praksis i skriveopplæringen. En av bakgrunnsfaktorene for dette prosjektet var å gjøre fagskriving tilgjengelig for alle elever, ikke bare for dem som har ervervet slik kunnskap fra før. Aksjonsforskning innebærer at resultatene fra forskningen benyttes for eksempel til å justere eller forandre en gitt praksis, starte endringsprosesser, gi disse en retning eller korrigere eller endre etablert mønstre. Aksjonsforskning har gjerne et slikt normativt utgangspunkt. Selv om det er ulike retninger innen slik forskning, påpeker de danske forskerne Birger Steen Nielsen og Kurt Aagaard Nielsen imidlertid at det er visse fellestrekk: «Felles for aksjonsforskere er erkjennelsesperspektivet knyttet til at kunnskap og læring ‘i feltet’ utvikles som en gjensidig praksisorientert prosess», hevder de (Nielsen og Nielsen, 2012, s. 110). En tanke bak er altså at ny kunnskap og praksis kan utvikles i skjæringspunktet mellom konkrete, eksperimentelle

situasjoner og grundig analytisk og akademisk arbeid, der man ser på og vurderer sitt materiale i et mer overordnet perspektiv, både når det gjelder teoretisk rammeverk og sosiale og kulturelle faktorer som spiller inn for forskningsprosjektet. Slik har aksjonsforskning mulighet til å si noe om den spesifikke situasjonen, men også noe mer allment (Nielsen og Nielsen, 2012, s. 109). I mitt prosjekt er det jeg som har initiert undervisningsopplegget med det for øye at jeg ønsker å innlemme eksplisitt undervisning i narrative strukturer i skriveopplæringen. Dette er forankret i en overbevisning om at elever faktisk kan lære noe av og gjennom sitt stadig økende konsum av audiovisuelle fortellinger. Jeg tror slikt arbeid er hensiktsmessig, og ønsker sterkt å se om dette stemmer, ved å gjennomføre et stykke forskningsarbeid der kunnskap og læring utvikles i det feltet jeg opererer innenfor. Dette innebærer at prosjektet mitt er preget av aksjonsforskningen.

Hertzberg heller mot å betrakte Nadderud-prosjektet som intervensjonsforskning, fordi forskerne kom inn i et etablert fagmiljø på en skole hvor lærerne selv var med på å jobbe frem oppleggene, og der forskerne kun rettleidet og bistod dem i dette arbeidet (Hertzberg, 2011, s. 15–16). Mitt prosjekt kan sees på som et lignende intervensjonsprosjekt. Selv om det er jeg som ønsket å utvikle et undervisningsopplegg og se om det kunne fungere i skriveopplæringen, var den involverte norsklæreren svært interessert i å gjennomføre opplegget og bruke det i egen undervisning også med andre klasser.

3.2.1 Utvalg

Populasjonen i min studie er, i vid forstand, ment å dekke ungdom i norsk videregående opplæring. Jeg har imidlertid valgt kvalitativ metode for mitt begrensede prosjekt, og det ligger ingen målsetting til grunn for mitt empiriske feltarbeid om å si noe generelt om hele denne populasjonen som sådan. Jeg baserer undersøkelsen på et ikke-representativt utvalg, og søker å finne ut hvordan en bestemt gruppe oppfatter og opplever et undervisningsopplegg, der siktemålet er å utvikle deres narrative literacy. Dette er tilpasset mitt prosjekts størrelse. Skoleforskere Louis Cohen, Lawrence Manion og Keith Morrison trekker frem at et slikt begrenset utvalg likevel kan være hensiktsmessig for prosjekter som mitt, som ikke søker å generalisere funn til å gjelde utover utvalget (Cohen et al., 2007, s. 113). Selv om funn fra min undersøkelse ikke kan generaliseres til å gjelde for all ungdom i norsk videregående opplæring, kan funnene likevel være interessante for andre som driver med skriveopplæring og annen undervisning som berører fortellinger.

For å studere om ungdom har ervervet en form for taus narrativ kunnskap slik jeg antar, ønsket jeg å gjennomføre et undervisningsopplegg som kunne fungere som en katalysator for nettopp å bringe denne antatt gjemte kunnskapen frem hos elevene og bygge videre på den. Jeg trengte dermed tilgang til en norsklærer som kunne og ville stille seg til rådighet for å utvikle og gjennomføre et målrettet undervisningsopplegg med sin klasse. Jeg ønsket fortrinnsvis å benytte en klasse i videregående, fordi elevene dermed er innenfor den aldersgruppen (16-24 år) SSB referer til i sin kartlegging av medievaner i Mediebarometeret (Statistisk sentralbyrå/Vaage, 2018). Jeg ønsker å se om den gruppen elever jeg studerer er like ivrige når det gjelder å ta i bruk strømmetjenester for blant annet å se ulike filmer og TV-serier. Jeg benytter meg derfor av en form for målrettet utvalgsmetode, der utvalget er bestemt ut fra hvordan utvalget er egnet for nettopp dette prosjektet (Cohen et al., 2007, s. 117).

Det er én lærer som står frem som særlig aktuell. Hun refereres til som L i denne teksten. L har både norsk og samfunnsfag med elever på studiespesialisering og på yrkesfag. Hun oppfattes av både kolleger og elever som en dynamisk lærer med et bredt metoderepertoar. Hun er kjent for sin evne å legge opp undervisningen i tråd med den elevgruppen hun til enhver tid har undervisning med, og slik virker det som at hun har en sosiokulturell innstilling i sitt pedagogiske grunnsyn. Det er i tråd med mitt perspektiv. L er åpen for å prøve ut alternative opplegg med sine klasser, og hun uttrykker stor entusiasme for å ta tak i elevenes til dels store konsum av fortellinger og forsøke å utnytte elevenes narrative erfaring i skriveopplæringen. L er i tillegg svært opptatt av å gjøre ting som faktisk viser seg å virke i klasserommet, og hun viser til Thomas Nordahls evidensbaserte forskning. Selv om mitt bidrag ikke kan sammenlignes med Nordahls, er det likevel et resultat av kunnskaps- og teoribasert forskning, der analyse av datamaterialet vil kunne si noe om hvordan elever faktisk opplever å kunne bruke sin narrative kompetanse til selv å skrive tekster. Poenget med denne studien er ikke å generalisere funnene. Jeg ønsker at funn fra dette prosjektet kan føre til at andre kan la seg inspirere til å utnytte elevenes narrative kompetanse i sitt arbeid med fortellinger i undervisningen, eller at andre kanskje også ønsker å utvide forskningsprosjektet og undersøke dette fenomenet ytterligere.

Alle deltagere i min undersøkelse er anonyme, også læreren. For mitt formål er det ikke viktig hvem som underviser elevene, hvem elevene er, hvilken skole de går på eller hvor i landet de holder til. SSB-statistikken (2018) viser da heller ikke slike bakgrunnsfaktorer. Fokus for prosjektet er om elevene selv opplever at de kan bruke noe av det de har tilegnet seg gjennom sitt narrative konsum, og om de kan utnytte dette i å bygge narrativ literacy.

Siden alle deltagere er anonyme og ingen data, hverken elektroniske eller andre, kan identifisere de involverte, er ikke forskningsprosjektet meldepliktig. Alle forblir anonyme gjennom hele studien – fra innsamling av datamateriale til publisering. Det innhentes hverken personopplysninger eller andre sensitive data. Intervjuguiden til samtalen med elevene er utformet slik at ingen navn eller andre gjenkjennelige elementer kan koble stemme til person. Data som samles inn fra register (læringsplattformen Fronter) er anonymisert. Navn på tekstene jeg analyserer er tatt vekk, og elevene refereres til slik at de ikke kan knyttes til noen spesifikke personer.

Jeg var i kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD) i svært god tid innen mitt empiriske feltarbeid startet. Rådgiver hos NSD, Belinda Helle, svarer meg i en e-post at «Dersom enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i datamaterialet ditt (lydopptak og notater) vil ikke prosjektet ditt være meldepliktig da du gjennomfører en anonym datainnsamling» (Helle, 27.06.2017). Ingen elever kan kjennes igjen i mitt datamateriale. Rektor ved den aktuelle skolen ble forespurt og samtykket i at jeg kunne gjennomføre studien (vedlegg 1).

Elevene ble valgt ut av praktiske årsaker. Det er en klasse L også har i samfunnsfag. Dermed lot det seg gjøre å sjonglere med timer, slik at jeg faktisk kunne gjennomføre det empiriske feltarbeidet innenfor et tidsrom som ikke strakk seg for mye ut i tid. Jeg har benyttet en strategisk utvalgsmetode der utvalget er begrenset. Det er selvfølgelig begrunnet i at prosjektets omfang også er begrenset, men det er viktigere at utvalget av deltagere kan gi opplysninger som har mulighet til å belyse problemstillingen. Det er også et viktig poeng at alle deltagerne skal ha vært gjennom samme undervisningsopplegg slik at utgangspunktet for svarene de gir er det samme.

Lærer og elever informeres om undervisningsopplegget og min studie i forkant av prosjektet, og de får utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema. Alle er villige til å delta, og skriver under på samtykkeskjemaet. Elevene kan selv samtykke, da de alle er over 16 år (NSD, udatert). Jeg informerte elevene om at jeg ønsket å foreta intervjuer med fire av dem i etterkant av undervisningsopplegget, og elevene kunne krysse av på skjemaet dersom de kunne tenke seg å stille som intervjuobjekter. Seks av elevene krysset av. I samarbeid plukket læreren og jeg ut fire av disse på bakgrunn av faglig ståsted, hvor mye læreren mente jeg ville få ut av å snakke med eleven og andre praktiske forhold som elevens tilstedeværelse i løpet av undervisningsopplegget. Jeg har valgt fire elever med ulikt faglig nivå slik at de fire speiler nivåbredden i klassen.

Den klassen jeg studerer består av bare gutter. Rapporter viser at gutter i mange tilfeller leser dårligere enn jenter (Skrivesenteret, 23.11.2016). Gutter og jenter leser også forskjellige typer tekster. Dette er et forhold jeg må ta i betraktning når det gjelder utforming av undervisningsopplegget. Guttene i denne klassen oppgir at de bruker mye fritid blant annet på film og TV-serier via strømmetjenester på nettet, og de leser svært lite skjønnlitteratur. Dette er i tråd med det som kommer frem i SSB-statistikken. Disse guttenes narrative erfaringer spiller en sentral rolle i denne undersøkelsen.

3.2.2 Undervisningsopplegg og gjennomføring

Undervisningsopplegget (vedlegg 3) er utformet av norsklærer og meg i fellesskap. I løpet av fire uker ble undervisningsopplegget gjennomført på tre dobbeltimer (2x40 minutter), to økter på 160 minutter og en halv fordypningsdag (også 160 minutter).

Undervisningsoppleggets hovedmålsetting er å få elevene til å bli seg bevisste og sette ord på sine kunnskaper om fortellinger, samt benytte disse kunnskapene til selv å skrive fortellinger. Undervisningsopplegget består av ulike deler og metoder for å få dette til. Sentralt i prosjektet står eksplisitt undervisning. Jeg har tatt utgangspunkt i et sirkelprinsipp for undervisning og læring, en modell der poenget er å synliggjøre grunnstrukturer som tekster er bygget opp av. Hensikten er «blant annet å gjøre skrivehåndverket synlig for elevene gjennom modellering og samtale om tekst» (Skrivesenteret, 21.09.2017). Jeg går ikke inn på hele sirkelprosessen, men konsentrerer meg om å løfte frem håndverket – at elevene skal få tilgang til kunnskap om hvordan de faktisk kan gå frem for å bygge opp og skrive en engasjerende fortelling. Jeg ser spesielt på sirkelens prinsipp om å dekonstruere modelltekster for å avdekke grunnleggende strukturer og grep som er sentrale i fortellinger på tvers av medieform. Det legges opp til at elevene skal jobbe med dette materialet på ulike måter.

For å få tak i elevenes forkunnskaper legges det opp til en klasseromssamtale styrt av norsklæreren, der det elevene vet om fortellinger er tema. Dette tar omtrent 30 minutter. Det er relevant å få en oversikt over hvor mye tid elevene bruker på fortellende tekster, multimodale iberegnet. Elevene svarte på noen spørsmål i forbindelse med dette, og resultatet var slående: Mange brukte svært mye tid på slike medietekster – mest spill og TV-serier (dette kommer jeg tilbake til i min drøfting i kapittel 5). Dette innspillet fra elevene gjør at norsklærer og jeg i hovedsak velger eksempler fra audiovisuelle fortellinger som film og TV-serie i undervisningsopplegget.

Elevene skriver så en fortelling basert på to informasjoner de får: et sted og en person. Hensikten med denne øvelsen er å spore om elevene benytter noen form for grunnstrukturer eller fortellergrep de kjenner i en fortellende tekst (skriftlig) før undervisning i dette lærestoffet setter i gang. Denne teksten får elevene cirka 30 minutter på å skrive. Resultatet av dette arbeidet vurderes ikke med karakter. Disse fortellingene er likevel gjenstand for oppmerksomhet i den etterfølgende timen, slik at elevene opplever at teksten de har jobbet med har verdi, og at de kan spinne videre på sine idéer til neste fortelling de skal skrive.

Den neste undervisningsøkten følger en struktur basert på lærerens presentasjon. Begreper knyttet til fortellinger forklares og eksemplifiseres. I denne gjennomgangen legges det vekt på fortellerstrukturer- og strategier som aktantmodell, viljesretninger, konflikt, bruk av hindringer, dramatisk ironi, *set up–pay off*, parallelle handlingslinjer, spenningsbygging og dramaturgiske modeller. Hensikten er å gjøre det tydelig for elevene hvordan disse elementene dukker opp i ulike typer fortellinger på tvers av gener, fra eventyr til actionfilm og TV-reportasje. Elevene gjør små oppgaver knyttet til lærestoffet som gjennomgås underveis, og sentrale strukturer og fortellergrep løftes frem og diskuteres.

Elevene skal så finne igjen fortellerstrukturer og -grep i en «klassisk» actionfilm: *Mission Impossible 3* (Abrams; Cruise og Wagner, 2006). Filmen velges av flere grunner. Det er min hensikt å treffe elevene på deres narrative hjemmebane når det gjelder medieform og genre. Min antagelse er at dette er en genre de fleste av guttene vil kjenne igjen, noe de selv gir uttrykk for da valgt film presenteres. Det er et poeng for å få tak i deres tause narrative kunnskap. Samtidig bærer filmen preg av godt filmfortellerteknisk håndverk. Den er stramt komponert og inneholder flere fortellertriks og -grep som behandles i undervisningsopplegget og som elevene kan finne igjen. Gjenkjennelseeffekten vil også kunne virke som et pedagogisk grep for å få elevene til å føle at de mestrer å finne og kjenne igjen fortellerstrukturer i filmen. Det legges opp til en samtale i etterkant av filmvisningen, der elevene trekker frem hvilke strukturer og grep de har funnet, hvor i filmen de opptrer og hvordan de mener disse elementene fungerer.

For å bevisstgjøre elevene om fortellerstrukturer og -grep gjør de et stykke individuelt arbeid der de henter egne eksempler på dette lærestoffet fra fortellinger de kjenner – det være seg en film, en TV-serie, en roman, en tegneserie eller et spill – elevene står fritt i sitt valg. Dette presenterer de i små grupper for hverandre, mens lærer og jeg går rundt og lytter, følger med og tar notater. Dette arbeidet vurderes ikke med karakter. Det er likevel en viktig del av

undervisningsopplegget for at elevene skal kunne knytte lærestoffet til sitt eget narrative repertoar, og på den måten få et eieforhold til lærestoffet.

Til slutt skriver elevene en fortelling, der oppgavens krav er at de skal benytte seg av noen av fortellergrepene og -strukturene som har blitt behandlet i løpet av perioden. Elevene blir vurdert etter i hvilken grad de har skrevet en tekst som inkluderer de ulike rollene i aktantmodellen, i hvilken grad de benytter deg av de fortellergrepene som er gjennomgått, hvor godt teksten kommuniserer samt nivå på språkvask og korrektur. Disse kriteriene sees i sammenheng med aktuelle læreplanmål for norskfaget VG2 yrkesfag/VG1 studiespesialisering (Utdanningsdirektoratet, 2013), og er utarbeidet av norsklærer og meg i fellesskap. Elevene ble gjort kjent med kriteriene, og hadde hverken spørsmål til eller innvendinger mot dem. Selv om resultatet vurderes med karakter av norsklæreren, er den ikke viktig for studien. Jeg konsentrerer meg om i hvilken grad elevene har fått med seg de grunnleggende fortellerstrukturene og -grepene i sine egne tekster. Dette omtaler jeg i analysekapitlet (kapittel 4).

3.2.3 Tekstanalyse og metode

Elevenes tekster (vedlegg 4) utgjør en sentral del av denne studiens empiriske datamateriale. Jeg analyserer disse tekstene for å kartlegge hvordan elevene tar i bruk narrative grunnstrukturer og grunnleggende fortellergrep i egne tekster. Analysens hovedfokus er dermed å avdekke nettopp hvordan slike strukturer og grep fremkommer i tekstene. Jeg sammenligner tekster elevene skrev før undervisningen i dette stoffet startet (deres *støttetekster*) med tekster de skrev i etterkant (deres *hovedtekster*). Jeg referer altså til disse som henholdsvis elevenes støttetekster og hovedtekster. I denne studien er det av spesiell interesse å se etter to forhold: om elevene benytter noen fortellerstrukturer i sine støttetekster, og om de benytter de nevnte strukturene og grepene i hovedtekstene i større grad enn i støttetekstene. Om de benytter noen av prinsippene i støttetekstene, vil det kunne indikere at de har kjennskap til slike fra før. Det er likevel forventet at elevene i større grad vil benytte seg av de grunnstrukturene og fortellergrepene som gjennomgås eksplisitt i undervisningsperioden i sine hovedtekster. Jeg ser etter om, og i tilfelle i hvilken grad, dette kommer til syne i min analyse av tekstmaterialet.

Narrativ teori er ikke det samme som en litteraturvitenskapelig metode, men en teori som finnes igjen i ulike metoder og analyseretninger (Lothe, 2003, s. 28). Jeg støtter meg til narrativ

teori, men tar hovedsakelig i bruk nærlesing som metode. Dette er en tilnærming til tekster som gjerne knyttes til nykritikken. Strukturalismen og nykritikken nevnes gjerne i samme åndedrag, da begge retningene forholder seg til teksten som autonom og betrakter den som et objekt (Lothe, 2003, s. 28). Å foreta litterære analyser i tråd med dette innebærer å se bort fra forhold utenfor selve teksten, som for eksempel forfatteren bak og tekstens øvrige kontekst (Nielsen, Romøren, Tønnesen og Wiland, 1994, s. 26). Jeg bekjenner meg ikke til nykritikken, men benytter meg altså av nærlesing som en viktig del av min tilnærming for å avdekke strukturer og fortellergrep i tekstene. Denne metoden innebærer å rette oppmerksomheten mot elementer som virker sammen i en tekst (Nielsen et al., 1994, s. 27). Selve teksten er mitt undersøkelsesobjekt, der mening etableres gjennom tekstens språk, struktur og fortellerteknikk (Lothe, 2003, s. 29). Forfatterens (i mitt tilfelle elevens) intensjon kommer dermed i bakgrunnen i mine tekstanalyser.

Strukturalismen bærer likevel med seg en åpenhet for konteksten en tekst befinner seg i (Nilsen et al., 1994, s. 26). Strukturalismen åpner for at en tekst ikke skriver seg selv, men er en manifestert idé i den forstand at en tekst har en betydning som betraktes som skrevet inn i teksten som sådan. Jeg har allerede gjort rede for noen retninger innen narratologien jeg benytter som grunnlag for mitt prosjekt. Jeg henter det teoretiske materialet for undervisningsopplegget primært fra klassisk narratologi, som igjen har sine røtter nettopp i strukturalismen. Det er spesielt den narrative bærebjelken, Greimas' aktantmodell som grunnstruktur, jeg vektlegger. Samtidig vider jeg ut dette perspektivet når jeg betrakter fortellingen i et retorisk perspektiv. Jeg ser etter retoriske grep – i den forstand at jeg ser etter hvilke grep som søker å røre og samhandle med en (implisitt) leser. Ulike fortellergrep er nettopp retoriske i sin funksjon, og slik har alle fortellinger en retorisk slagside (Booth, 1983). Penne er også tydelig på at populærkulturelle tekster (også sammensatte) har et sterkt retorisk preg som elevene trenger å bli seg bevisste (Penne, 2010). De retoriske grepene i form av fortellergrep løftes frem som lærestoff i undervisningsopplegget i mitt prosjekt. Ett av siktemålene er at elevene skal utvikle et metaspråk for hvordan de retoriske grepene fungerer. I gjennomføringen av undervisningsopplegget er det primært populærkulturelle, narrative uttrykk som er benyttet som eksempler, både av lærer og av elevene selv. Jeg undersøker om det er en mulighet for at elevene klarer å omsette denne kunnskapen til egen skriving av fortellinger, blant annet ved å se hvordan dette manifesteres i tekstene deres.

I min lesning og analyse av elevtekstene i studien har jeg altså en tekstimmanent innstilling der jeg primært ser på forhold *i* tekstene. Jeg tar likevel hensyn til undervisningskonteksten i

den forstand at jeg analyserer tekstene ut ifra at elevene har gjennomgått et undervisningsopplegg i tilknytning til sin tekstproduksjon. I min analyse tar jeg i tillegg hensyn til det høye narrative konsumet elevene oppgir at de har, når jeg ser etter fortellergrep og strukturer også i støttetekstene deres. Jeg sammenligner hovedteksten med støtteteksten i så måte. Ellers ser jeg i det vesentlige bort fra forhold utenfor teksten. Det er ikke så viktig hvem av elevene som har skrevet hvilken tekst. Jeg tilkjenner likevel hvilke tekster hver elev har skrevet for å holde orden på dem i analysearbeidet, men elevene er altså anonymisert.

Det er en begrenset, men likevel sentral, del av narratologien jeg trekker frem som relevant for mitt prosjekt. Dermed utelater jeg en stor del av det narratologien ellers omfatter. Jeg ser ikke på forhold som inndeling i forfatter- og fortellernivåer, jeg utelater også forholdet mellom narrativ tid kontra faktisk tid. Jeg ser heller ikke på hvordan narrative rom er behandlet, jeg berører hverken synsvinkel, fortellerposisjoner eller -nivåer, ei heller fokalisering. Jeg tar ikke for meg hvordan hendelselementer i en fortelling kan struktureres etter nivå (såkalte kjernehendelser og satellitthendelser). Det jeg virkelig ser etter og konsentrerer meg om, er grunnstrukturer og hyppig brukte dramaturgiske og fortellertekniske grep. Greimas' aktantmodell for karakterens roller og funksjon i en fortelling er svært sentralt i mitt arbeid, men jeg ser ikke etter om karakterene utvikler seg (er runde eller flate). Jeg konsentrerer meg heller spesielt om karakterenes roller og viljesretninger. Disse definerer mye av fremdriften i en fortelling. Jeg ser også spesielt etter fortellergrep som bruk av *set up–pay off*, hindringer, dramatisk ironi og parallelle handlingslinjer, ved siden av dramaturgisk oppbygging i elevenes tekster. Disse elementene danner fokusområdet for mine tekstanalyser, og vil kunne gi meg et grunnlag for å si noe om hva elevene behersker av dette lærestoffet.

3.2.4 Kvalitative, semistrukturerte intervjuer

Umiddelbart etter undervisningsperioden gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer med de fire informantene, to og to sammen. Fire forskningsspørsmål er sentrale i samtalen. Jeg fulgte intervjuguidens struktur, men lot ellers elevene få snakke fritt.

Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, begge professorer ved *Institut for Kommunikation* ved universitetet i Aalborg, knytter forskningsintervjuet til fenomenologien. De hevder at intervjuet kan gi privilegert tilgang til personers opplevelse av deres livsverden og at det kan danne et viktig grunnlag blant annet for å utvikle av teorier og modeller (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 19). Brinkmann og Tanggaard kobler dette til pragmatisk og

kommunikativ validitet, og de fremhever at gode intervjuprosjekter «[...] er gyldige fordi de lærer oss noe om menneskers livsverden, og fordi de påvirker teoriutviklingen og tenkningen vår [...]» (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 23). Det er nettopp det jeg forsøker å oppnå med mitt arbeid. Dersom jeg kan si noe om hvordan disse fire elevene opplever undervisningen og veien mot narrativ literacy, kan dette bidra til å berede grunnen for videre arbeid med dette temaet – både for å utvikle teorien og for å justere og raffinere det didaktiske opplegget som mitt empiriske feltarbeid er bygget på.

Jeg har valgt å benytte semistrukturert form på intervjuene med de fire elevene. Et semistrukturert intervju er hverken en åpen, fri samtale eller en formalisert og lukket spørreskjemasamtale, men legges opp etter en intervjuguide som styrer samtalen tematisk (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 46). Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at det er forberedt og strukturert rundt sentrale forskningsspørsmål, men at forskeren likevel er åpen for at informantene kan fortelle fritt. Dette er en god modell for meg, fordi jeg da kan la det teoretiske grunnlaget være rettesnor for den informasjonen jeg samler inn, men samtidig også åpne for at elevenes perspektiv får plass. I min undersøkelse er det avgjørende at elevenes opplevelser av sitt eget læringsutbytte og egen tekstproduksjon kommer frem. Jeg ønsker en semistrukturert form som forankres i forskningsspørsmålene, men som samtidig åpner for at elevene kan komme med sine synspunkter og betraktninger som går ut over disse. Det overordnede forskningsspørsmålet for intervjuene er hvorvidt elevene har en opplevelse av at de har utviklet narrativ literacy. Jeg har delt dette inn i fire underspørsmål:

1. Hvilken narrativ erfaring har elevene fra før?
2. Hadde elevene en formening om at noen av fortellergrepene og -strukturene virket kjent fra før, men som de ikke hadde ord for (altså taus, narrativ kunnskap)?
3. Har elevene en oppfatning av at de har utviklet et fagspråk (metaspråk) for fortellinger?
4. Har elevene inntrykk av at de kan overføre og bruke kunnskap om grunnstrukturer og fortellergrep i egen produksjon av fortellinger?

Bakgrunns materialet jeg har benyttet for å komme frem til forskningsspørsmålene består av statistikk knyttet til unges mediebruk, informasjon om klassens egen mediebruk elevene selv oppga og undervisningen jeg har iaktatt i forbindelse med prosjektet og fra tidligere forskning, i tillegg til det teoretiske fundamentet for prosjektet, i hovedsak hentet fra narratologien og literacyforskningen.

I intervjuarbeidet trekker jeg veksler på min forforståelse av tematikken som er basert i min erfaring med konstruksjon av fortellinger og mine år som lærer, kombinert med den narratologiske kunnskapen jeg besitter. Dette kan betraktes som en hermeneutisk prosess, der jeg bygger ut min forforståelse på grunnlag av det jeg finner ut gjennom samtaler med elevene. Jeg er samtidig oppmerksom på at mine forkunnskaper kan endres i møtet med elevenes synspunkter. Jeg etterstreber å kombinere en prosjektforankret lydhørhet med et åpent sinn, noe Brinkmann og Tanggaard (2015, s. 27) fremhever som en fruktbar innstilling fra intervjuforskerens side, for å få elevene til å uttrykke seg med egne ord i så stor utstrekning som mulig. Selv om det er viktig å være åpen for det som beveger seg på utsiden av mine definerte forskningsspørsmål, er det likevel avgjørende å ha gjort forarbeidet så grundig som mulig. Brinkmann og Tanggaard viser til sosiologien C. Wright Mills (1959), som løfter frem viktigheten av å være en god håndverker, slik at man ikke blir for sterkt bundet til én bestemt metode. Det er svært vesentlig å kjenne til gjenstanden for det man undersøker, peker de på (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 43). I mitt tilfelle dreier dette seg hovedsakelig om kunnskap om fortellingens konstruksjon, om tilrettelegging av undervisning og en god porsjon årvåkenhet supplert med grundig metodisk tilnærming. Et grundig utført og kvalitativt godt forarbeid forankret i prosjektets grunnmur kan gjøre det lettere å håndtere intervjumaterialet etter at intervjuet er ferdig. Samtidig åpner det for å være lydhør for innspill uten å gå seg vill i materialet, når fundamentet er sterkt (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 27–28). Disse tankene har jeg som ideal i gjennomføringen av intervjuene.

I min evaluering av gjennomføringen ser jeg i ettertid at jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål til elevene i intervjusituasjonen. Jeg fikk svar på noen oppfølgingsspørsmål i etterkant. Dette hadde jeg sluppet dersom jeg hadde vært enda mer forberedt på hva jeg trengte svar på det i min undersøkelse. Ellers fløt samtalen godt rundt forskningsspørsmålene, selv om vi tematisk hoppet litt mellom dem i løpet av intervjuene.

Jeg intervjuer elevene to og to sammen fordi jeg mener de da lettere kan utfylle hverandre og gi hverandre innspill til svarene. Jeg ønsker også å ta hensyn til maktfaktoren. Som voksenperson i klasserommet representerer jeg en autoritet. Det er viktig for meg å minimalisere denne skjevheten ved å snakke med dem sammen, slik at de kan føle seg tryggere og under mindre press, men samtidig også for å løse opp i en ellers litt stiv og formell situasjon. Jeg mener dette kan legge til rette for en samtale der elevene føler de kan snakke mer fritt og uten å føle at de må svare «riktig» på mine spørsmål.

Intervjuene jeg foretar tilpasses dette prosjektets omfang og begrenses oppad til 30 minutter per par. Jeg gjør lydopptak av intervjuene og transkriberer. Transkripsjonen (vedlegg 6 og 7) er lagt så tett som mulig opp til det muntlige språket som ble benyttet i selve intervjusituasjonen for å ivareta nyanser i det som ble sagt. Ingen navn fremkommer, hverken i intervjusituasjonen, i lydopptakene eller i transkripsjonen. Elevenes navn kommer da heller ikke frem i noe annet materiale knytte til prosjektet. Lydopptakene slettes når prosjektet er ferdigstilt. Alt datamateriale oppbevares på en datamaskin ingen andre har tilgang til. Den er låst inn når den ikke er i bruk.

Samtalen som forskningsmetode faller innenfor betegnelsen kvalitativ forskning. Intervjuet kan lede til god forståelse av hvordan noe oppleves, og brukt som metode kan det gi tilgang på informasjon som gjør utvikling av teorier mulig. Metoden er imidlertid ikke nøytral (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 11). Denzin og Lincoln (2011) er tydelige på at forskeren må ha bevissthet om sitt eget grunnsyn og sin egen posisjon og synliggjøre dette. I mitt empiriske forskningsprosjekt er jeg en del av det miljøet jeg skal undersøke, selv om jeg kun iakttar undervisningssituasjonen i klasserommet. Jeg har en forutanelse om at elevene kan besitte taus kunnskap om fortellinger fra sin omgang med fortellinger på fritiden, og at denne kan utnyttes som ressurs i skriveopplæring. Det ligger en fare for å innta en *partisk subjektivitet* i dette arbeidet, der jeg som forsker kun ser etter det som kan støtte opp under mine antagelser i det elevene sier. Brinkmann og Kvale trekker derfor frem at det er viktig å være seg dette bevisst og etterstrebe et perspektiv som søker utover forskerens eget – å søke en *perspektivisk subjektivitet* i forskningsarbeidet (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 239). Disse sidene ved intervjuet drøftes i kapittel 5 (punkt 5.4.1).

I min analyse av intervjuene benytter jeg meg av en form for meningskondensering i småskalaformat, og samler det informantene sier om de fire forskningsspørsmålene i intervjusituasjonen. Elevene kommer inn på de ulike spørsmålene gjennom hele intervjuet. Jeg kategoriserer, samler sammen, analyserer og fortolker. Dette danner basisen for de funn jeg avdekker.

Jeg var til stede i alle undervisningsøktene i løpet av perioden. Siden mitt prosjekt er begrenset i omfang, både tids- og innholdsmessig, benytter jeg meg ikke av observasjon som metode, men lener meg mot notater fra klasseromssituasjonen der det er aktuelt. Jeg noterte ned prat om faglig innhold, kommentarer og reaksjoner på det som foregikk, hvordan elevene uttrykte at de opplevde oppgavene de skulle gjennomføre og mine egne betraktninger rundt

klasseromsdynamikken. Det ga meg også oversikt over hvordan elevene jobbet med tekstene sine, hvilke eksempler de trakk frem fra eget repertoar i løpet av perioden og hvordan de viste til ulike fortellergrep og strukturer i disse eksemplene. Jeg kunne følge med på hvilke forkunnskaper elevene ga uttrykk for at de hadde om fortellinger i klasseromssamtalen. Disse notatene er til hjelp i mitt overordnede tolkningsarbeid av funnene fra undersøkelsen som gjøres rede for i kapittel 5. Klassens elever og lærer har altså status som tilleggsmateriale i min undersøkelse, mens fire av elevene er mine informanter. Det kan være aktuelt å utvide forskningsdesignet til å inkludere både læreren og hele klassen som en del av det empiriske datamaterialet, ved å benytte observasjon som metode i tillegg. Et større utvalg av informanter og intervju med læreren ville kunne ha dannet et bredere grunnlag for mine funn, og satt disse i sammenheng med gjennomført undervisning i større grad. Det ville imidlertid ha sprengt rammene for min undersøkelse, men er absolutt interessante aspekter å ta med i betraktning dersom undersøkelsen skal gjentas.

Siden jeg iakttok alle undervisningstimene, kan min tilstedeværelse ha påvirket elevene. Det virket imidlertid som om de fort ble vant til meg og betraktet meg som en ekstra lærer i klasserommet, selv om jeg ikke hadde noen aktiv rolle i disse timene. Likevel innebærer det å snakke om eget læringsutbytte og å stille seg til rådighet for å få sine egne tekster dissekert, analysert og vurdert en mulig nærgående og sensitiv situasjon (Cohen et al., 2007, s. 131). Elevene har skrevet kreative tekster og på den måten gitt noe av seg selv. Det kan oppleves som en sensitiv situasjon som kan kjennes ubehagelig. Likevel er forskningsspørsmålene innrettet slik at det ikke er nødvendig å stille spørsmål som er personlige og nærgående – de er knyttet til fagrelaterte temaer fra undervisningen. Det virket da heller ikke som om elevene følte seg brydd, hverken i samtalen eller ved at jeg leste tekstene deres så grundig. Dersom jeg hadde stilt elevene direkte spørsmål om dette, kunne det ha avdekket hvordan de opplevde det.

3.3 Validitet og reliabilitet

I hvilken grad er det mulig å trekke gyldige slutninger ut ifra den forskningen jeg gjennomfører i dette prosjektet? Studerer jeg det problemstillingen uttrykker at jeg søker svar på? Dette er spørsmål som dreier seg om mitt prosjekts validitet. Siden jeg benytter kvalitativ metode, er det mulig å søke validitet på flere og andre måter enn i en kvantitativ studie. Cohen et al. poengterer at validitet dreier seg om å være tro mot de premisene forskeren legger til grunn for sin forskning, men uten at det er nødvendig å holde seg innenfor kun ett

forskningsparadigme (Cohen et al., 2007, s. 133 –134). Validitet kan bestemmes av forhold som i hvilken grad jeg er ærlig mot mitt prosjekts fundament, om jeg er tilstrekkelig grundig i gjennomføringen av studien og om jeg forholder meg så objektiv jeg kan til materialet, til tross for at jeg tilkjenner at jeg er situert.

Intern validitet i min undersøkelse knyttes opp til om mine funn er gyldige for det jeg faktisk undersøker. Den interne validiteten kan sies å være relativt høy, fordi funnene i studien kan forklares gjennom en hypotese som antar at elevene har kunnskap om fortellinger som kan løftes frem via eksplisitt undervisning, og som elevene faktisk kan bruke til selv å konstruere fortellinger. Undersøkelsen min legger opp til at jeg kan si noe som er gyldig for akkurat dem jeg studerer i mitt prosjekt. Min studie hviler også på en form for teoretisk validitet (Cohen et al., s. 135). Jeg kobler funn fra undersøkelsen i stor grad til en teoretisk overbygning. Det teorimaterialet jeg sammenstiller i min undersøkelse kommer til dels fra vidt forskjellige fagfelt. Siden kombinasjonen av teorier og forskning fra disse ulike fagfeltene ikke er mye brukt i forskning på skriveopplæring i skolen, utgjør teorigrunnet i mitt prosjekt en vesentlig del av studien. Det er derfor interessant å se om mine funn er gyldige for et lite utvalg, før man eventuelt utvider dette forskningsdesignet til nye, kanskje større forskningssituasjoner. Det i seg selv kan styrke validiteten i mitt prosjekt. På den annen side kan den eksterne validiteten sies å være lav, fordi funn fra min undersøkelse ikke kan si noe om andre enn akkurat dem jeg har undersøkt.

Reliabilitet knyttes gjerne primært til kvantitativ forskning, og det er omdiskutert hvorvidt reliabilitet passer inn for kvalitativ forskning. Det kan være andre begreper som er mer dekkende for hvordan man skal jobbe for å gjøre kvalitativ forskning så pålitelig som mulig, for eksempel troverdighet, nøytralitet, konformitet, konsistens og overførbarhet. Cohen et al. viser til Denzin og Lincolns forslag som innebærer å knytte reliabilitet til et prinsipp om overførbarhet: Det kan ivaretas ved å utforme et forskningsdesign som begrenser mulighetene for at resultatene fra en studie varierer dersom samme forsker skulle gjøre en lignende studie et annet sted og på et annet tidspunkt, eller et forskningsdesign som er utformet slik at en annen forsker ville kommet til de samme funnene og tolket dem på samme måte (Cohen et al., 2007, s. 148). Dette er relevant for min studie. Forskningsdesignet kan tilpasses andre grupper og andre steder, og er lagt opp til å være stedsuavhengig. Det ligger en mulighet for å endre selve innholdet i undervisningsopplegget i henhold til studieobjektens narrative preferanser når det gjelder utvalg av genrer og medietyper. Et begrenset område av klassisk narratologi utgjør teorigrunnet for analyse av elevtekstene. Det kan utgjøre en styrke når det gjelder å

kopiere undersøkelsen – for at jeg selv overfører den til et annet utvalg et annet sted, men også til at andre forskere kan kopiere forskningsdesignet. Det kan være stor sannsynlighet for at en analyse av tilsvarende elevtekster vil kunne gi lignende funn. Samtidig er det en åpning for at en annen forsker ville ha vektlagt andre aspekter i sin tolkning av funn fra intervjuer og i tekstanalysene. Mitt prosjekt er såpass begrenset at det er behov for lignende studier for å kunne komme frem til svar på problemstillingen som kan sies både å ha ekstern gyldighet og være pålitelig for et utvalg større enn mitt. Forskningsdesignet er lagt opp slik at det skal være mulig å gjenskape det, men også å justere og utvide det.

Mitt prosjekt befinner seg i grenselandet mellom humaniora og samfunnsvitenskap – mellom narratologi og skoleforskning. Jeg har i dette kapitlet gjort rede for et forskningsdesign som ivaretar begge disse fagområdene. Jeg legger vekt på narratologien i utforming av innholdet i undervisningsopplegget og i mine analyser av elevtekstene. Samtidig ligger literacyteori og -forskning til grunn for hvordan undervisningsopplegget ble utformet i tråd med funn fra tidligere forskning, der studier viser at eksplisitt undervisning kan hjelpe elever til å få dreisen på et bestemt håndverk som det skriving jo er.

Sosiolog Fredrik Engelstad fremhever at en av samfunnsvitenskapens viktigste virkninger er at den har kraft til å forandre noe. Han viser til Habermas når han løfter frem at målet for slik forskning er frigjøring gjennom opplysning (Engelstad, 2010, s. 234–236). Samfunnsvitenskapelig forskning har, i en slik forståelsesramme, et klart normativt utgangspunkt, der hensikten nettopp er å få folk til å få et nytt perspektiv på livene sine og samfunnet de lever i, samt være i stand til å gjøre egne vurderinger på dette grunnlaget. Dette holder også Denzin og Lincoln (2011) frem som et ideal for kvalitativ forskning. Dette kan i en viss forstand være aktuelt for mitt prosjekt, der en opplysende undervisning er ment å sette elevene i stand til å omgås fortellinger på et styrket faglig nivå, i tillegg til at de kan få muligheten til å ta denne nye kunnskapen aktivt i bruk i egen tekstproduksjon. Jeg har også beskrevet mitt prosjekt som en forsiktig form for aksjonsforskning som nettopp har det for øye: Å forandre en liten del av norskundervisningsopplegget i videregående opplæring – om enn i et svært begrenset omfang. Som forsker i denne undersøkelsen tar jeg et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der jeg mener jeg kan få kunnskap om mitt objekt – altså om og hvordan elevene kan nyttiggjøre seg sin egen tause kunnskap og eksplisitt undervisning for å utvikle narrativ literacy – ved å betrakte dette som sosialt konstruert kunnskap. Metodevalget falt dermed på en kvalitativ metodisk miks, slik at jeg hadde muligheten til å gå

i dybden for å finne ut av hvordan noen av elevene opplevde dette, og hvordan det slo ut i elevenes tekster.

4. Analyse

4.1 Analysens struktur

Dette prosjektets empiriske datamateriale er samlet inn i løpet av og i tilknytning til et fireukers undervisningsopplegg gjennomført med en yrkesfaglig norskklasse på elektrofag VG2 i november 2017. Skriftlige tekster produsert av fire av klassens elever og intervjuer med disse elevene utgjør det empiriske datamaterialet. I tillegg benytter jeg meg av klassens norsklæreres kommentarer til elevtekstene og hennes betraktninger om klassens samlede resultat i tilknytning til undervisningsopplegget i min analyse.

Undervisningsopplegget baseres på narrativ teori, spesielt Greimas' aktantmodell, dramaturgisk oppbygging og grunnleggende fortellergrep som hindringer, parallelle handlingslinjer, *set up – pay off* og dramatisk ironi. Undervisningsopplegget tar sikte på å synliggjøre disse mekanismene, som er presentert i detalj i kapittel 2, og er dermed noe jeg også ser etter i elevtekstene i min analyse av dem. I tillegg ønsker jeg å se etter om de kunne noe om dette fra før. En analyse av samtalene med elevene vil kunne avdekke om de selv opplever å ha vært i besittelse av slik taus kunnskap før undervisningsopplegget.

Det empiriske materialet består av

- åtte elevtekster skrevet av fire elever
(to tekster av hver elev – hvorav en støttetekst og en hovedtekst)
- intervjuer med de fire elevene foretatt i etterkant av undervisningsopplegget

Elevenes narrative genreprefranser vises tydelig i tekstene de skrev. Elevene har tatt tak i en del av konvensjonene og genretrekkene fra ulike spenningsgenrer i sine tekster. Jeg har funnet trekk fra actiongenren ispedd elementer fra krim- og thriller-genren i flere av dem. Som jeg tidligere har påpekt, er disse genreformene underlagt ganske strenge konvensjoner både når det gjelder innhold og struktur (Engelstad, 1995). Action- og spenningsfilm er gjerne konstruert etter Hollywood-modellens standarddramaturgi, og særpreges ofte av et høyt tempo og et konstant driv mot et uunngåelig høydepunkt. Fortellinger som hører innunder slike genrer, inneholder ofte tydelige konfliktlinjer, umiskjennelige og gjerne standardiserte karakterroller, samt mange hindringer for de ulike karakterenes viljesretninger. Karakterenes motivasjon følges av en iboende kausal logikk som er etablert gjennom genrens konvensjoner

(Bordwell, Staiger og Thompson, 1985, s. 20). Handlingen sentrerer gjerne om en forbrytelse, om å stoppe onde krefter og redde verden fra ødeleggelse. Sentralt i slike actionfilmer er mye slåssing, gjerne med våpen og bruk av virkemidler som pyroteknikk og spesialeffekter, eksplosjoner og hyppige jaktscener, gjerne med hurtiggående motoriserte kjøretøy. Tematisk handler det ofte dypest sett om det gode kamp mot det onde.

Politikrimingenren dukker opp i tekstene jeg analyserer. Det samme gjør også den mer tradisjonelle detektivfortellingen. Politikrim har en politietterforsker som hovedperson, og handler stort sett gjerne om oppklaring av en forbrytelse. I den tradisjonelle detektivfortellingen er det et mysterium, som for eksempel et tyveri eller et drap, som skal løses av en ofte briljant mesterdetektiv. Spor legges ut til publikum/leseren underveis, og sørger for at han eller hun kan være med på oppklaringsprosessen. Løsningen på mysteriet kommer ofte til slutt i fortellingen – og utgjør høydepunktet.

De åtte elevtekstene vektet ulikt. *Støttetekstene*, de første tekstene elevene skrev i starten av undervisningsopplegget før de ble presentert for lærestoffet, utgjør et sammenlignende bakteppe for teksten elevene skrev helt i slutten av undervisningsopplegget, og som jeg betegner som *hovedtekster* i denne undersøkelsen. Hovedtekstene er de tekstene elevene fikk i oppdrag å skrive på basis av noen eksplisitte krav knyttet til undervisningsopplegget som ble gjennomgått i perioden. Elevene ble bedt om å ha med minimum to karakterer som har hver sin viljesretning samt en sentral konflikt. I tillegg skulle elevene legge inn et symbol. Oppgaven åpent også for at elevene burde legge inn *set up – pay off* og hindring(er), samt ha med dramatisk ironi og/eller parallelle handlingslinjer, uten at dette siste var noe eksplisitt krav. Gjennom nærlesning av disse tekstene ser jeg etter om, og i hvilken utstrekning, elevene har tatt i bruk aktantmodellen, de ulike fortellergrepene og hvordan de har bygget spenning i form av en gjennomtenkt plotstruktur. Det er hovedtekstene elevene har brukt mest tid og krefter på. De får da også størst oppmerksomhet i analysen. Jeg tar for meg en og en elevs tekster og analyserer kort støtteteksten, før hovedteksten får en grundigere gjennomgang.

Det er hovedsakelig klassisk narratologi og et retorisk perspektiv på narratologien som ligger til grunn for analyse av elevtekstene. Tekstene kan vise i hvilken grad elevene har klart å omsette det de vet fra før og det de har lært gjennom undervisningsopplegget til å skrive fortellinger selv. Jeg ser spesielt etter om, og i tilfelle hvordan, de har klart å benytte Greimas' grunnstruktur aktantmodellen og om de har fått til å skape spenning ved å gjøre bruk av noen av de fortellertekniske og dramaturgiske grepene som er gjennomgått og snakket om i

undervisningsopplegget. Jeg kommer kun inn på andre narratologiske elementer i min analyse der det er aktuelt.

Lærerens kommentarer til og vurdering av elevenes hovedtekster setter min analyse i perspektiv og gir en pekepinn på i hvilken grad læreren mener eleven har lyktes i å inkorporere fortellergrep i egen tekst og basere denne på en narrativ grunnstruktur.

Rett etter at undervisningsopplegget var ferdig foretok jeg intervjuer med fire av klassens elever. Jeg analyserer det som kom frem i intervjuene etter at jeg har presentert analyse av tekstene. Gjennom samtalene søkte jeg først å få tak i hva elevene kunne om fortellinger fra før. Dernest ville jeg gjerne vite om elevene selv hadde noen opplevelse av om de hadde fått utvidet sin kunnskap om fortellerstrukturer og dramaturgiske grep. Sist, men ikke minst var jeg ute etter å få vite om denne kunnskapen hadde vært til hjelp for dem i produksjon av egen tekst. Jeg ser også etter om de gir uttrykk for om de har opparbeidet seg metakunnskap om fortellende tekster. Utover det ønsker jeg å avdekke om de selv har inntrykk av at det kan komme dem til gagn på en eller annen måte – enten i skolehverdagen eller utenom. Lærerens inntrykk av elevenes læringsutbytte omtales til slutt i analysen.

Materialet har jeg organisert og sortert ved å kalle elevene for henholdsvis E1, E2, E3 og E4. Tekstene de har skrevet har jeg nummerert fra 1 til 8, slik at oddetallene angir støtteteksten og partallene angir hovedteksten:

Elev 1 = E1: Tekst 1 (støttetekst) og tekst 2 (hovedtekst)

Elev 2 = E2: Tekst 3 (støttetekst) og tekst 4 (hovedtekst)

Elev 3 = E3: Tekst 5 (støttetekst) og tekst 6 (hovedtekst)

Elev 4 = E4: Tekst 7 (støttetekst) og tekst 8 (hovedtekst)

I det følgende presenteres først analyse av elevenes tekster. Deretter følger analyse av intervjuene som ble foretatt i etterkant av undervisningsopplegget. Tekstene, intervjuguide og transkripsjon av intervjuene er lagt ved (vedlegg 4, 5, 6 og 7).

4.2 Analyse av elevtekster

4.2.1 E1s tekster

Den første teksten E1 skrev er en kort tekst på litt under en A4-side som handler om en skiguide som får de nyinnkjøpte alpinskiene sine ødelagt av en tråkkemaskin. I denne teksten representerer løypemaskinene og et massivt snøfall i starten av fortellingen viktige *set up* for utfallet i historien: «Bakkene var tomme, heisene var tomme, og himmelen hadde akkurat tømt seg for ny, kald snø. I alpinbakken hadde løypemaskinene akkurat startet på nattens arbeid» (tekst 1). *Pay off* kommer mot slutten og bidrar til å gi teksten et helhetlig preg og historien et logisk utfall: «Nysnøen som hadde kommet mens han ryddet inne i fjellstua hadde dekket over skiene han nylig hadde kjøpt. Når løypemaskinen kjørte forbi fjellstua hadde ikke skiene en sjans» (tekst 1).

Denne teksten avslører en god fortellerstemme, men uten at den inneholder noen av grunnstrukturene eller andre fortellergrep som ble behandlet i løpet av undervisningsopplegget som fulgte senere. Fortellergrepene kommer derimot tydelig til uttrykk i E1s hovedtekst.

Tekst 2, E1s hovedtekst, har tittelen *Knuste ruter*, og handler om en ikke så regeltro politimann og spesialletterforsker, Espen Busk, og hans datakyndige partner og tilsynelatende kriminelt belastede barndomsvenn, Morten Byll. Disse går sammen om å fange en aktiv pedofil som har bortført og misbrukt flere barn, og som nå har kidnappet ei lita jente. Bylls rulleblad gjør ham til mistenkte nummer én i saken. De to mennene klarer til slutt å stoppe overgriperen i samarbeid med en politibetjent ved navn Jensen, etter en strabasjøs jakt preget av mange hindringer på veien.

Fortellingen faller innunder politikrimgenren. En representant for politiet søker å oppklare en kriminalsak, og historien er konsentrert rundt denne bestemte etterforskeren og prosessen frem til oppklaringen. Fremdriften i denne genren kjennetegnes i stor grad av at det legges ut spor i teksten som leseren skal forsøke å tolke og slik engasjeres i opprulling av saken. E1 har lagt inn spor i sin tekst ved å benytte ulike *set up* som en leser må forholde seg til, og som får forklaringer i form av *pay off* underveis i fortellingen. Bruk av dramatisk ironi har også en slik effekt i elevens tekst.

Det er merkbart at eleven har fått med seg hvordan han kan benytte seg av virkemiddelparet *set up – pay off* i sin fortelling. Et godt eksempel på dette er en lommelykt som nevnes i starten

av historien: «Bak huset ligger Espen på magen og lyser inn i et kjellervindu. Der ser han et mørkt lite rom med barnetegninger på veggene» (tekst 2, s. 2). Lommelykten får en sentral posisjon senere i fortellingen: «Morten roter i skuffen sin etter lommelykta si. ‘Espen, hvor la du lommelykta mi etter vi var og undersøkte huset?’ Espen tenker seg om et øyeblikk før han sa, ‘Jeg må ha mistet den utenfor kjellervinduet’» (tekst 2, s. 3). Her peker E1 på lommelykten som et viktig element i tekstens oppbygging, og trekker den inn i det videre forløpet. Lommelykten dukker opp igjen litt senere i historien. Den får forsterket betydning når de to hovedpersonene skal befri jenta som er tatt til fange, og overgriperen som har tatt henne forsøker å slåss seg ut av situasjonen for å komme seg unna. Espen Busk og overgriperen er i et basketak ved huset til overgriperen da Busk oppdager at han plutselig ligger på en lommelykt: «Han kjenner at han ligger på noe og strekker hånda under ryggen for å se hva det var. Det var lommelykta de hadde mistet sist gang de var der» (tekst 2, s. 4). Lykten er også sentral for å overmanne gjerningsmannen: «Espen strekker seg mot lommelykta og får tak i den. Da dytter mannen Espen i bakken og setter seg oppå han. ‘Nå er det slutt!’ sier mannen mens han ler. ‘Den som ler sist, den ler best!’ sier Espen idet han slår mannen i hodet med den store tunge lommelykta» (tekst 2, s. 4). E1 viser i tillegg at han har bevissthet om *set up – pay off* som virkemiddel i teksten sin ved eksplisitt å vise til lommelykten som et sentralt element for historiens utfall i en replikk til slutt i fortellingen: «Espen fortsetter, ‘uten deg og lommelykta er det ikke sikkert vi hadde klart å ta han’» (tekst 2, s. 5).

Overgriperens røde bil legges også inn som et *set up* i fortellingen der Busk og Byll er ute og kjører sent på kvelden: «En rød bil kjører imot dem i ekstremt stor fart» (tekst 2, s. 2). Dette får betydning når Morten Byll legger merke til den samme røde bilen på en bensinstasjon enda senere på kvelden et par avsnitt lenger ut i fortellingen: «Morten løfter blikket og ser noe oppsiktsvekkende. Det er den samme bilen som hadde passert dem i en stor fart tidligere» (tekst 2, s. 2).

Denne sekvensen på bensinstasjonen utnytter eleven i tillegg for å fortette spenningen ved å legge inn et betydningsfull *set up* til, hvor Byll bokstavelig talt snubler over ei lita jente: «Rundt hjørnet snubler han i en liten jente, kanskje seks år gammel. Hun faller på bakken» (tekst 2, s. 2). Denne jenta kobles til en eldre mann som leserne nok forstår er overgriperen, og til den røde bilen som kjører av sted i vill fart. Slik får eleven til et tydelig *pay off* der disse elementene sees i sammenheng. Dette utgjør i tillegg et av fortellingens vendepunkter idet overgriperen avsløres, hvilken bil han kjører, at jenta er i live og faktisk er kidnappet av denne mannen. Den røde bilen står parkert utenfor skurkens hjem når de to hovedpersonene og

betjent Jensen kommer for å redde jenta. Bilen fungerer dermed som et *pay off* og blir slik en bekræftelse på at de har kommet til riktig sted.

Det at Byll snubler over jenta kan også betraktes som dramatisk ironi, der eleven spiller på at leseren høys sannsynlig vil oppfatte at den lille jenta er identisk med henne som er bortført av overgriperen før det går opp for Byll. Dramatisk ironi er også lagt inn mot slutten av fortellingen, når Byll, Busk og Jensen skal hamle opp med skurken. Overgriperen har kommet seg ut av huset og slått ned Byll. De to andre er uvitende om dette, og tror de er utenfor fare: «Esen og Jensen har akkurat kommet seg inn i huset når de ser en trapp som går ned i kjelleren. De er helt uvitende om at gjerningsmannen nå ikke befinner seg i huset men er utenfor og på veg inn igjen» (tekst 2, s. 4). Dette kan tyde på at eleven har en god forståelse for dramatisk ironi.

Eleven legger inn en del hindringer i sin fortelling. Det er et effektivt virkemiddel for å engasjere leseren, øke spenningen og fortette handlingsgangen. For det første betraktes den ene hovedpersonen, Morten Byll, som kriminell av politiet. Det stikker kjepper i hjulene for et effektivt samarbeid med spesialetterforsker Busk. Hans etterforskning er avhengig av Bylls inngående datakunnskap og -ferdigheter for å stoppe den pedofile overgriperen. Dette utnyttes for å legge inn enda en hindring, da Byll blir stanset av politiet idet han skal sette av sted etter overgriperen fra bensinstasjonen: «Akkurat når han lukker døra hører han en mann rope på han. «'Henda i været og ut av bilen!'. Det var politiet» (tekst 2, s. 2).

En type hindring som er mye i bruk i spenningsgenrer, er at helten får en tidsbegrensning for å løse oppdraget sitt. Det utnytter også E1 i denne fortellingen. Den lokale lensmannen gir grønt lys for at Bull og Busk kan samarbeide om oppdraget, men på én betingelse – de får en kort tidsfrist på 24 timer å klare det på. At det i tillegg haster fordi overgriperen har kidnappet ei lita jente, og tiden dermed er knapp for å redde henne, utgjør en tilleggshindring som bidrar til å fortette spenningen i fortellingen. Genreriktig slåssing og kamp mellom skurken og heltene er også til stede i teksten. Dette representerer også hindringer som bidrar til ytterligere å fortette spenningen.

Denne teksten er svært visuelt og filmisk fortalt, med flere skildringer og dialog. Fortellingen starter *in medias res*, der vi går rett inn i handlingen idet den ene hovedpersonen, Morten Busk, ankommer hjemmet sitt tidlig i grålysningen. Miljø og person skildres ved hjelp av detaljerte beskrivelser og får Busk til å fremstå som en ensom, litt lurvete og ustelt type. Denne starten

bidrar til å gjøre leseren kjent med hovedpersoner og miljø og korresponderer med anslaget i strukturoppbyggingen til en klassisk fortellende film, og fortellingen er konstruert i tråd med klassisk standarddramaturgi. Handlingen fortettes opp mot en spenningstopp der politimennene og Byll er i basketak med overgriperen for å redde den lille jenta. Historien rundes av med at overgriperen tas til fange, jenta reddes og foreldrene endelig kan få henne hjem igjen: «Like bak følger gjerningsmannen med håndjern på og et stort sår i bakhodet etter lykta. En svart Audi Q3 ruller opp ved huset og ut kommer to voksne mennesker gråtende. De løper mot jenta og tar henne imot. Det var foreldrene. Foreldrene som aldri kunne slippe jenta si ut av syntes igjen» (tekst 2, s. 4). Fortellingen uttones der lensmannen kommer med uforbeholden unnskyldning til Byll: «'Beklager at jeg tok feil av deg, Morten.', sier lensmannen ydmyk. 'Ingen problem.', svarer Morten» (tekst 2, s. 5). Det er den samme fortellerstrukturen man finner i klassisk fortellende film, og bruk av dette i denne teksten vitner om at eleven har et godt grep om en slik oppbygging.

Aktantmodellen er klart til stede som grunnstruktur i *Knuste ruter*. Byll og Busk utgjør sammen det sentrale subjektet. Disse har et tydelig mål om å fange overgriperen og redde den lille jenta fra hans klør. Eleven viser at han har skjønt hvordan han konstruerer viljesretninger. Han legger inn råkjøring og slåssing for å skildre at motstanderen i fortellingen har en egen vilje til å komme seg unna, og som representerer en viljesretning på tvers av hovedpersonenes. Det er flere hjelpere til stede. Selv om lensmannen og det lokale politiet utgjør en hindring, får de funksjon som hjelpere når de velger å tro på Byll og Busk og legge forholdene til rette slik at de kan utføre oppdraget sitt. Det hele ender godt; mottageren i aktantmodellen er identisk med subjektet og oppnår det de ønsker seg, nemlig å redde jenta og fange den onde overgriperen. I tillegg blir Morten Byll renvasket til slutt og kan leve et friere liv enn i starten av fortellingen. Tekstens struktur indikerer at denne eleven har skjønt hvordan han bygger opp en fortelling. I *Knuste ruter* utnytter eleven flere av fortellertriksene, grunnstrukturer og dramaturgiske grep som er gjennomgått i undervisningsopplegget. Elevteksten peker henimot at eleven har god forståelse for hvordan han kan forme en fortellende tekst. Læreren vurderte da også E1s tekst 2 til toppkarakter 6. Hennes kommentar til eleven er: «Whow - det får'n si. Du har talent. Godt gjort å skrive alt dette på så kort tid. Alle "kravene" til oppgaven var med, og det var gjort elegant også.» Læreren mener altså at denne eleven har klart å inkorporere lærestoffet svært godt i sin hovedtekst. I tillegg viser eleven god genreforståelse i måten han har klart å utnytte disse grepene i teksten.

4.2.2 E2s tekster

Denne elevens støttetekst (tekst 3) handler om en professor som blir drept av en merkelig skikkelse i skolens idrettshall en ettermiddag etter skolens stengtids. Den døde professoren ender opp med å besøke idrettshallen for all ettertid.

Dette er en kort tekst på 292 ord som bærer preg av en mørk og fantasifull kreativitet. *Set up* og *pay off* er, som hos E1, benyttet i denne elevens støttetekst. Et ikon som viser en person med x-tegn til øyne, kommer til syne på gulvet i idrettshallen, samtidig som en skikkelse forsvinner når professoren skrur på lyset: «Professoren skrur på lyset og skikkelsen forsvinner. Han går mot enden av idrettshallen hvor skikkelsen sto. Han ser en liten tegning skrapet i gulvet. Tegningen i gulvet er en person, iført en kjole med 'x' som øyne for å indikere at personen er død» (tekst 3). Den lille tegningen og skikkelsen peker frem mot mordet på professoren, og skikkelsen nærmer seg for hver gang professoren skrur av lyset i hallen. «Professoren blir utrolig urolig og før han rekket og blunket merker han en skarp kniv gjennom brystet sitt. Professoren blir funnet i idrettshallen etter helgen av en gjeng med skoleelever» (tekst 3). Slik får tegningen og skikkelsen en *pay off* i fortellingens struktur og bidrar til å gjøre handlingen logisk.

Eleven tilkjenner her at han har god peiling på å konstruere en historie og forme den til en fortelling som kommuniserer. Denne støtteteksten viser imidlertid ikke at eleven benytter noen form for grunnstruktur, annet enn at fortellingen starter med at en normaltilstand forrykkes, at det skjer en endring og at en ny normaltilstand etableres. Det at han benytter *set up – pay off* slik han gjør, kan tyde på at eleven har kunnskap om dette fortellergrepet fra før.

E2s hovedtekst er fortellerteknisk mye mer kompleks enn støtteteksten. Hovedteksten har tittelen *The Taking*, og handler om at noen skurker og korruperte politimenn med tilhold i Atlanta planlegger og gjennomfører et bankran på oppdrag fra den russiske mafiaen. Utbyttet er imidlertid redusert fordi pengene er merket. Gruppen tvinges til å ta på seg enda et oppdrag. Russel, broren til Gabe i gruppen, myrdes som tegn på at mafiaen ikke aksepterer at de ikke tar på seg dette oppdraget og slik tvinger dem til å gjøre det. Medlemmene i gjengen blir enige om å drepe en politimann, en operasjon de kaller «kode 999», for å få gjennomført det siste, svært vanskelige oppdraget. Det løses, oppdragsgiver drepes og det hele ender i en kaotisk situasjon der alle skyter på alle.

Denne fortellingen er tydelig actionfilminspirert, og kan plasseres innenfor krim-thriller-genren. Den inneholder to komplekse ran, mafia, mye skyting og bruk av bomber samt korrupsjon i politiet og at ingen kan stole på noen. Tittelen *The Taking* vitner da også om inspirasjon fra amerikansk action. Det er flere tegn som peker i samme retning: Det er benyttet engelske/amerikanske navn på karakterene (hovedpersonene heter blant annet Michael, Russell og Gabe), historien foregår i Atlanta og en sentral adresse er gatekrysset *8th og Washington*, en tydelig amerikansk måte å gjengi posisjoner. I tillegg er det eksplisitt formulert i teksten slik: «Michael sier ‘Nok av dette polititullet. Engelsk, hva er 999?’», (Tekst 4). Eleven har lagt inn noen *anglisism*, altså engelske vendinger, i språket, for eksempel formuleringen “utrykker til 999” i stedet for det mer norske «rykker ut til 999», eller «rykker ut i forbindelse med kode 999» (Tekst 4). Flere av elementene i elevens fortelling er da også hentet fra en amerikansk actionfilm fra 2016 (*Triple 9*, regissert av John Hilcoat), blant annet navn og karakterenes forbindelser til hverandre. Eleven har likevel omformet og komprimert handlingsgangen slik at teksten fremstår mer som en adaptasjon der han parafraserer det fortalte univers i *Triple 9*.

Eleven benytter også *set up – pay off* i sin fortelling, blant annet i form av presens futurum i replikkene «politibetjenten som snart skal bli drept» (tekst 4, s. 5) og «den er fra en far som han aldri kommer til å se igjen» (tekst 4, s.7). Begge disse utsagnene viser seg å bli oppfylt i løpet av fortellingen. Politibetjenten myrdes av mafiaen, og Michael, en av skurkene, blir drept av en i gjengen. Dette fungerer også som et tilfelle av dramatisk ironi, da det er tydelig at hverken politibetjenten eller faren (Michael) er klar over at deres dager snart er talte. Det får imidlertid leseren vite, og eleven viser her at han kan utnytte dette fortellerelementet for å skape spenning i teksten. En gave som overrekkes lederen for den russiske mafiaen og som skal overbringes Michaels sønn blir også et viktig *set up* i samme scene. Overrekkelsen av denne gaven avstedkommer kommentaren om at Michael ikke har lenge igjen å leve, men får et uventet *pay off* når gaven viser seg å inneholde en bombe som tar livet av mafialederen – som et umiddelbart *pay back*: «Han taster inn et nummer som armerer bomben som ble plassert i gaven. Bomben eksploderer og dreper Irina og de to vaktene hennes» (tekst 4, s. 7).

I forbindelse med drapet på Michael litt senere i fortellingen har eleven lagt inn enda et *set up – pay off*-element ved i tillegg å benytte et grep som kalles *comic relief*. *Comic relief* er et mye brukt virkemiddel for å lette på det heseblesende aktivitets- og spenningstrykket som er vanlig i actionscener – både i film og i litteratur. I denne fortellingen dukker det opp mot slutten, der den ene hovedkarakteren, den korruperte politimannen Franco, spiller Michael, en av de andre i

gjengen, et puss ved utgi seg for å være en ordentlig politimann: «Michael kjører rolig forbi dem og ser at de er døde. Deretter blir han stoppet av en politibil, Michael kaster pengene ned på gulvet, tar på seg en caps og deretter holder pistolen mot døren. En politimann går mot døren og sier ‘Michael, det er meg’. Det viste seg at det bare var Franco. Franco ville bare være morsom» (tekst 4, s. 7). Det komiske varer likevel ikke lenge. Det som skjer her fungerer som et *set up* som får et umiddelbart *pay off*, og latteren som eventuelt er skapt, settes i halsen når det viser seg at dette representerer en umiddelbar fare for Michael likevel: «Franco spør Michael: ‘Har du pengene våre?’ Michael sier ‘Ja’. Franco sier deretter ‘Bra, ser deg neste gang’. Deretter tar Franco opp en pistol og skyter Michael gjentatte ganger. Franco tar pengebaggen og drar derfra» (tekst 4, s. 7). Eleven viser her at han vet hvordan han skal utnytte både *comic relief* og *set up – pay off* for å invitere leseren inn i historiens fremdrift og stramme opp fortellingen, slik at denne passasjen fremstår som logisk og sammenvevet med resten av fortellingen.

Denne teksten har et stort persongalleri og eleven tar i bruk aktantmodellen som grunnstruktur der de ulike karakterene har klart definerte roller til tross for at forbindelseslinjene mellom dem fremstår som til dels intrikate. Det er skurkene og de korruperte politimennene som innehar subjektrollen. Disse er gitt en tydelig viljesretning ved at de skal gjennomføre ulike kriminelle vinningsforbrytelser. Dette tilkjennegis allerede i åpningssekvensen, hvor det første prosjektet presenteres: «Michael, Russell og Gabe skal planlegge et bankran» (tekst 4, s. 1). Her kommer det tydelig frem at denne kriminelle gruppen har et prosjekt de skal fullføre. Det er lagt inn flere motstandere som forsøker å motarbeide gruppens prosjekter. Det ekte politiet representerer en av disse. De ønsker å stoppe de kriminelle. Idet gruppen er i ferd med å avslutte det første ranet, er de på sporet av dem. Ranerne har fått greie på det, og de må skynde seg for ikke å bli facket: «Russell sier over radioen ‘Dere må ut derfra nå, politiet nærmer seg’» (tekst 4, s. 1).

Eleven har lagt inn svært mange genretypiske hindringer i denne teksten, blant annet bruk av tidspress som kommer til uttrykk i forbindelse med det første ranet: «Russell sier ‘Dere har tre minutter på å komme dere ut derfra’» (tekst 4, s. 1). Politi som nærmer seg og penger som begynner å ryke og hindrer sikt i fluktbilen, er flere eksempler på hindringer som er lagt inn når skurkene skal flykte fra det første ranet: «De kjører så fort som mulig, idet de kommer til en bro i nærheten begynner pengene å ryke. [...] Hele bilen blir fylt av røyk som gjør at sjåføren ikke ser noe. De åpner bakdørene for å slippe ut røyken, men sjåføren Gabe ser ingenting. Han kjører ut i motsatt kjørefelt og de treffer nesten en bil slik at de mister bakdøren» (Tekst 4, s.

1). Dette fortetter og intensiverer handlingen. Som om ikke det er nok, legger eleven på ytterligere hindringer i forlengelsen av denne flukten, som når trafikken stopper opp og de må skyte for å komme seg fri. I tillegg er politiet i ferd med å ta dem igjen. Dette grepet er svært vanlig i fortattede actionscener i film, og viser at eleven nok er sterkt inspirert av den filmen han parafaserer i denne teksten. Hindringer som intern kranling innad i forbrytergruppen der de kritiserer og anklager hverandre etter det første mislykkede ranet de så vidt slapp unna med, er også til stede: «Alle kritiserer og anklager Gabe for at han tabbet seg ut etter han tok de markerte sedlene. De må kvitte seg med klærne, bilene de brukte og andre mulige bevis som ble brukt i ranet. Franco peker en pistol på mot Gabe og sier ‘Er dette en lek for deg?’ Michael sier ‘Ikke gjør det’ Franco peker deretter pistolen mot Michael, Michael sier ‘Ikke pek den pistolen på meg, med mindre du skal bruke den’» (tekst 4, s. 2).

Oppdragsiver i fortellingen er den russiske mafiaen representert av en dame ved navn Irina Vlaslov. Det er hun som gir de ulike forbryterske oppdragene til gjengen. Samtidig har mafiaen en dobbeltrolle. Et underprosjekt i fortellingen handler om at en av skurkene, Michael, ønsker å opprette kontakt med sønnen sin. Mafiaen har gutten som gissel, og bruker dette som et pressmiddel for at gjengen skal utføre ran og tyverier for dem: «Irina holder sønnen som et gissel frem til Michael [utfører] alle de jobbene han blir spurt om. [...] Michael spør om pengene for jobben men blir nektet dem. Irina trenger at han gjør enda en jobb for henne» (tekst 4. s. 3). Slik har mafiaen skurkene i sin hule hånd, og motivasjonen til å utføre oppdragene er nedlagt i teksten. I tillegg representerer mafiaen også en motstanderrolle, fordi den står i veien for Michaels mål om å få være sammen med sønnen sin.

Konflikten mellom subjekt og motstandere kommer tydelig frem i teksten. I tillegg er det konflikter innad mellom medlemmene i gjengen, der alliert plutselig blir fiende. Et eksempel på det er når den korrupte politimannen Franco plutselig snur og dreper Michael slik som beskrevet over. Ved å la karakterenes roller på denne måten være i bevegelse utfordrer E2 aktantmodellen. Slik viser eleven at han behersker en kompleks fortellerstruktur med doble karakterroller og flere plotlinjer. Fortellingen har flere handlingslinjer og er delt opp i seks kapitler (kapittel nummer to er ikke merket av). Det kan tyde på at eleven har en form for tekstlig litterær erfaring i tillegg til den audiovisuelle, selv om kapitlene fremstår som korte. Tekstens struktur bærer ellers preg av klassisk dramaturgi, med spenningsstopp mot slutten av fortellingen der medlemmene av den kriminelle gjengen tror de har kommet unna med de viktige dokumentene de skulle stjele og at avledningsmanøveren de kaller «999» har fungert.

Denne oppbyggingen fungerer imidlertid ikke så godt i denne teksten, da de ulike handlingslinjene blandes sammen og gjør spenningsoppbyggingen noe utydelig.

Dette er den fortellerteknisk mest kompliserte av tekstene i denne undersøkelsen. Det kan komme av at eleven har løst denne skriveoppgaven ved å vende seg mot det han er fortrolig med fra før – nemlig actionfilm. Selv om teksten er en adaptasjon, vitner tekstens utforming likevel om fortrolighet med aktantmodellen som grunnstruktur, dramaturgisk oppbygging i tråd med Hollywood-modellen og bruk av *set up – pay off*, hindringer, dramatisk ironi og *comic relief* som fortellertekniske grep.

Lærerens kommentar til denne hovedteksten peker også på fortellerteknisk kompleksitet: «Whow - det var litt av en historie! Her var det mange fortellerteknikker og mye innhold.» Læreren legger vekt på at eleven fikk med både symboler og frempek, klare viljesretninger, hindringer og til og med parallellfortelling. Hun peker også på at fortellingens struktur ble litt komplisert, men ser at aktantmodellen tydelig ligger som grunnstruktur i denne fortellingen. Tross sine noen løse tråder ble denne teksten vurdert til karakter 5, på grunn av at eleven har klart å utnytte flere fortellertekniske grep.

4.2.3 E3s tekster

Denne elevens to tekster (tekst 5 og tekst 6) vitner om fortellertalent. Begge tekstene kan kategoriseres innen spenningsgenren, ved at de blant annet inneholder kriminelle handlinger og drap og har en fortettet handling.

E3s støttetekst handler om frisør Ken Sande, som klarer å lure seg inn på slottet for å utføre et oppdrag: ta livet av kongen. Han bruker saksen til dette og klarer å drepe kongen. Sande kommer seg nesten unna etter en strabasjøs flukt, men blir tatt igjen og omringet når han ikke orker å løpe gjennom snøen lenger.

Tekst 5 starter med et frempek idet en frisør slippes inn til kongen, før man tas tilbake til tekstens nåtidsplan idet frisøren ankommer slottet og må gjennom sikkerhetskontrollen. Slik fordeler eleven viten, der leseren vet mer enn hovedpersonen når han ankommer slottet. Dette er et virkemiddel for å engasjere leserne. Han benytter dette grepet litt senere i denne korte fortellingen også, der leseren får tilgang til hva Sande tenker om det som er i ferd med å skje: «Han hørte sin egen tunge pust, ikke på grunn av trappene, men på grunn av adrenalinet han fikk av det han var i ferd med å utføre» (tekst 5). Han legger i tillegg inn et viktig *set up* i

denne sekvensen når leserens oppmerksomhet trekkes mot det massive snøfallet: «På høyre side var det noen vinduer, og utenfor lavet snøen ned. Sande bannet stille for seg selv, snøen kunne bli et problem» (tekst 5). Snøen viser seg å være den avgjørende hindringen som faktisk gjør at politiet antagelig får tak i ham til slutt: «Faen, om det bare ikke hadde snødd, tenkte han idet skrittene og sirenene kom nærmere og nærmere» (Tekst 5). Snømengdene bli her en helt sentral *pay off* som får den delvis åpne slutten til å virke logisk.

Hovedpersonen må forsere flere hindringer på sin flukt etter å ha gjennomført ugjerningen. Slottet er stort og har mange ansatte som kan mistenke at det er noe galt. Han må snakke med en av dem for å komme seg ut av rommet der liket av kongen befinner seg, den ansatte roper etter ham og slik intensiveres flukten. Snøen er den viktigste hindringen. Det får han frem slik: «[vinduet] knuste med et brak før han hoppet ut og kjente den kalde snøen omfavne han» (tekst 5). Snøen som omfavner ham holder ham tilbake. I tillegg har de ansatte varslet politiet, og deres jakt etter hovedpersonen representerer også en avgjørende hindring for ham: «Bak seg hørte han hele Oslo politikorps komme etter med sirener og blålys» (tekst 5). Dette fortetter handlingen og gjør slutten spennende, inntil Sande setter seg ned og avventer en sannsynlig pågripelse.

E3 viser her at han har med seg erfaring fra fortellende genrer som han utnytter i støtteteksten. Likevel er det et stort gap mellom det eleven viser av kunnskap om fortellinger slik det kommer frem i hans støttetekst sammenlignet med hovedteksten. I støtteteksten representerer politistyrken en motstander, men uten at denne rollen defineres sterkt. Teksten inneholder heller ikke noe klart mål, annet enn at et oppdrag skal utføres. Begge rollene er mer definerte i E3s hovedtekst.

Hovedteksten til E3 er på omtrent to A4-sider. Den handler om en ganske ordinær og anonym mann som har det litt trangt økonomisk, og stjeler til livets opphold. Han blir derfor med på et bankran sammen med to andre med kodenavnene Hvit og Rød. Selv har han kodenavnet Blå. Ranet går galt, og Blå ender med å drepe en politimann før han blir arrestert.

Fortellingen starter tilsynelatende *in medias res*, der leseren dras rett inn i hovedpersonens opplevelse av å stå midt i gjennomføringen av et bankran. Det viser seg å være et frempek som gir leseren tilgang på informasjon om noe som ennå ikke har skjedd på handlingens nå-plan. Dette er et spenningsskapende grep som er benyttet også i mange actionfilmer. Det kan tyde på at eleven har en god porsjon kunnskap om denne typen fortellinger. Også i E3s hovedtekst

er historien som fortelles preget av krim- og actiongenren. Det som skjer, formidles imidlertid via en førstepersonsforteller. Det kan være et resultat av denne elevens erfaring med litterær krim – ikke bare film og TV-serier.

Eleven legger inn få, men viktige *set up* som får stor betydning for stramheten i fortellingen når *pay off* kommer. Tidlig i fortellingen ser hovedpersonen Blå opp på et fillete tapet i leiligheten sin. Dette tapetet fremstår som metafor for hvordan han har det, og at han vil bort fra sin økonomisk trange hverdagssituasjon: «Den fillete tapeten glante mot han som en påminnelse på at han ikke lenger hadde råd til noe som helst» (tekst 6, s. 1). Hovedpersonens tanker om tapetets tilstand formidler at han ikke liker situasjonen han er i, og at de begivenhetene som skal komme vil gi ham en ny og forbedret livssituasjon der han kan leve et normalt sosialt liv og slippe å drive med småtjuveri: «Han gikk ikke lenger ut, og alt som ble med han inn de få gangene han faktisk var ute, var ting han hadde stjålet. Men i morgen, i morgen er det slutt på det. Aldri skulle han se mer fillete tapet» (tekst 6, s. 1). Tapetets elendige forfatning blir en metafor for hans livssituasjon, en situasjon han vil bort fra, noe som kan sies å være en del av fortellingens tematikk. Blå ender ikke desto mindre opp i arresten etter det fatale ranet, og *pay off* kommer idet han reflekterer over sitt nye liv i den lille, varme cellen i slutten av historien: «Han subbet de to meterne bort til sengen, og la seg ned. Han så på de glatte, hvite murveggene og måtte le. Han hadde fått det som han ville. Han kunne ikke lenger se noen fillete tapet» (tekst 6, s. 2).

Et automatvåpen blir også tillagt vekt som et *set up*: «Ag3en hadde han fått for noen dager siden. [...] Ikke at han trengte det, fordi de ville ikke være nødt til å bruke de til noe annet enn å skremme med» (Tekst 6, s. 1). Våpenbruken får et tragisk utfall og *pay off* når Blå skyter og dreper en politimann med AG3-en under ranet. Samtidig utnyttes dette elementet som dramatisk ironi, fordi leserne faktisk har fått vite at våpenet blir brukt i ranet allerede i anslaget, og at Blå selv tydelig tilkjenner at han ikke vet ikke dette.

Slik bruk av virkemiddelparet *set up – pay off* bidrar til at denne fortellingen virker svært stramt komponert og har en indre logisk sammenheng. Samtidig benytter E3 nennsomt dramatisk ironi for å engasjere leseren.

Aktantmodellen er også i denne fortellingen godt etablert. Subjektet er jeg-fortelleren Blå, og ordensmakten utgjør motstanderen. Blås situasjon er i tillegg preget av dårlig økonomi og ditto fremtidsutsikter. Det gir ham motivasjon til å utføre et stort ran sammen med to andre. De

motstridende viljesretningene er dermed godt etablert, og konflikten fremstår som tydelig. Hjelperne til Blå er de to medsammensvorne Hvit og Rød, men det kan ikke redde ham fra å bli fanget. De får også motsatt funksjon, noe som kommer til uttrykk der Rød kommanderer Blå til skyte tilbake mot politiet under ranet. Geværet representerer en hjelper i starten, men ender til slutt opp å bli det som gjør at Blå utfører et drap og må sone lenge.

I denne fortellingen er mottageren identisk med subjektet: Hovedpersonen oppnår å bli kvitt det fillete tapetet, men ikke økonomisk frihet og bedre livsbetingelser. Slik vitner denne teksten om at eleven har utnyttet potensialet i aktantmodellen, gjennom å tilføre en tvist som gjør fortellingen mer spennende, fordi subjektet kun oppnår deler av objektet. Aktantmodellens giverrolle i denne fortellingen ligger hos ordensmakten og rettsapparatet, som også utgjør motstanderen. Dette kan peke på at eleven har en svært god kunnskap om denne typen grunnstruktur, evner å improvisere over den og utnytte den.

Fortellingen fremstår som stramt komponert, med et frempek i starten, etterfulgt av et hopp tilbake til historiens nåtid med en dekkende skildring av hovedpersonens liv og tanker om sin livssituasjon, og hvordan han skal få et bedre liv. Ranet fremheves i tillegg som høydepunkt, fordi det er en gjentakelse av det som presenteres i starten, men gir ytterligere informasjon om hva som hender direkte i etterkant, og det fatale klimakset kommer i forlengelsen av dette. Eleven har lagt inn hindringer i form av en bankalarm og tidsnedtelling for å intensivere handlingen frem mot klimaks: «Alarmene overdøvte alt de første fem sekundene», etterfulgt av «Blå løp til safene på bakrommet, kikket på klokka og vridde nøkkelen om. 07:31:23. 47 sekunder igjen» (tekst 6, s. 1). Videre understrekes det at de har svært kort tid på å komme seg ut og vekk da en av ranerne utbryter: «'30 sekunder!」 (tekst 6, s. 2). Den samme informasjonen dukker opp både i fortellingens første setning og gjentas mot slutten: Fortellingen avrundes med at Blå avfinner seg med sin skjebne, og leseren kan trekke litt på smilebåndet sammen med hovedpersonen, da han innser skjebnens ironi i sin betraktning av det fillete tapetet. Denne strukturen følger en klassisk dramaturgisk kurve, og det virker som om E3 er godt fortrolig med den. Det kan tyde på at eleven også har god peiling på hvordan han skal få frem klimaks og når det bør komme for å ivareta spenningen hos leseren.

Denne teksten er kanskje den av hovedtekstene som er strammest komponert og mest fullendt. Den er skrevet av en av de få elevene i klassen som også oppgir å lese litteratur – mest krim. Det reflekteres da også i fortellingen, som er levende skildret og preget av god bruk av

språklige bilder. Lærerens korte kommentar til denne hovedteksten var: «Du har talent», og vurderer den til toppkarakter 6.

4.2.4 E4s tekster

Støtteteksten til E4 er en kort tekst på cirka en halv A4-side og handler om astronauten David og bestekameraten Lewis som krasjlander på et loft. David oppdager at Lewis er hardt skadet, men får ikke adekvat hjelp fordi kvinnen hos nødetaten tror David tullringer når han forklarer hva som har skjedd. Naboen kommer ham imidlertid til unnsetning, og ambulansen kommer likevel.

I denne fortellingen er det kun med én hovedkarakter (den ene astronauten, David) og loftet, stedet det hele foregår. Disse opplysningene ble gitt eleven på forhånd. Det er en tydelig viljesretning til stede i fortellingen: David trenger hjelp til sin hardt skadede kamerat. Damen ved nødetaten fremstår som motstander og hindring, ved at hun ikke innser alvoret i situasjonen. Naboen fungerer som hjelper, og David når sitt mål om å få hjelp til sin medastronaut. Aktantmodellen er dermed tydelig til stede i denne korte fortellingen. Det kan gi en pekepinn om at eleven har kjennskap en slik grunnstruktur.

I E4s hovedtekst er aktantmodellen fortsatt til stede, men det er desidert flere fortellergrep med her enn i støtteteksten. E4s hovedtekst handler om en klasseset til Jotunheimen. Freddy, en gutt i klassen, myrder en av vaskehjelpene før han litt senere tar livet av en skadet jeger klassen plukket opp på vei til fjellet. Tor, en av de andre elevene, ønsker å finne ut av hva som har skjedd, og opptrer som detektiv i sitt forsøk på å oppklare mordet på vaskedamen. Først tror han det kan være jegeren, men finner til slutt ut at det er klassekameraten Freddy som står bak, og at han også har myrdet jegeren. Det ender med et basketak der de to klassekameratene slåss for livet. Læreren Frank kommer Tor til unnsetning, og Freddy tar til slutt sitt eget liv, før klassen reiser hjem fra fjellet i taushet.

Denne teksten fremstår som en klassisk detektivhistorie, der eleven har lagt inn genreriktige spor i teksten som hovedkarakteren Tor forsøker å tyde: Etter det første drapet grubler Tor over spor som indikerer hvem som kan stå bak: «Så begynte han virkelig å tenke, hadde han sett noen med store sko, med tilgang til kniv som er ganske skarp? Noen som muligens er litt i bakgrunnen» (tekst 8, s. 2). Disse sporene kan kategoriseres som *set up* og får uttelling gjennom ulike *pay off* senere. I starten av fortellingen dukker kniven opp i forbindelse med den skadede jegeren: «Han hadde en rifle på ryggen, en svær jaktkniv i beltet» (tekst 8, s. 1).

Både kniv og rifle får *pay off* mot slutten av fortellingen. Mordet på vaskedamen begås med kniv. Læreren har riflen innen rekkevidde og kan nå den for å befri Tor: «Han så også rifla til jegeren som det virket som Freddy hadde glemte helt av» (tekst 8, s. 2). Morderen ser seg om etter utveier, finner ingen og den dramatiske situasjonen ender med at Freddy tar sitt eget liv med kniven.

E4 legger i tillegg ut noen falske spor i teksten, slik at hovedpersonen forvirres og må gruble ytterligere over dem. Leseren vet her ikke mer enn Tor, og inviteres dermed til selv å være med på å spekulere på hva de ulike sporene betyr. Sporene kan karakteriseres som *set up* uten at de får noe *pay off* i løpet av fortellingen, annet enn å kludre til oppklaringsprosessen. Noen av disse *set up*-ene virker som slag i løse lufta og får ingen funksjon senere – blant annet finner Tor et bilde på den drepte vaskedamen, der en person med en spesiell ring er sentral. Ringen har ingen betydning for oppklaringen eller fortellingen forøvrig. Tor snakker med en jente i klassen som hørte «et par tunge og slepende skritt» rett før skriket. Dette *set up*-et får Tor til å tenke på den skadede jegeren. Det samme kan leseren tenkes å gjøre, og slik fungerer dette kanskje slik det er ment – å gjøre oppklaringen av drapsgåten vanskeligere og løsningen mindre iøynefallende.

Eleven viser her at han evner å utnytte virkemiddelparet *set up – pay off* for å skape sammenheng og få leseren til å engasjeres i teksten, selv om bildet Tor finner på vaskedamen får litt for stor plass, og blir et spor som er litt i løseste laget for fortellingens stramhet. Likevel kan elevens forsøk på å benytte ulike elementer slik sporene Tor må tolke i fortellingen, vise at han har oversikt over bruk av dette grepet i krimgenren.

Som i de andre elevenes tekster, ligger aktantmodellen til grunn for karakterrollene også i denne elevens fortelling. Den er bygget opp rundt en tydelig hovedperson og en ditto motstander, som har hver sin definerte viljesretning. Disse kommer godt frem i tekstens sentrale konflikt, når subjektet Tor ønsker å oppklare mordet på vaskehjelpen, og morderen ønsker å slippe unna. Viljesretningen er tydeligst for hovedkarakteren: Han ønsker sterkt å få vite hvem som har drept vaskehjelpen. Motstanderens viljesretning er noe mer skjult, men man må anta at han ikke ønsker å bli avslørt, og vil kjempe for sin egen eksistens og sine egne mål, i tråd med detektivgenren. Det kommer da også til uttrykk i slutten av fortellingen når morderen slåss med Tor for ikke å bli fanget.

Læreren fungerer både i hjelperrollen og som giver. Det er han som sørger for at Tor oppnår sitt mål om å stanse sin morderiske klassekamerat. Ei jente i klassen fungerer også som hjelper, og bidrar til å avsløre hvem morderen er, fordi hun forteller til Tor at hun hørte tunge og slepende skritt i forkant av skriket kvelden før. Det får Tor til å rette søkelyset mot jegeren, og dermed også mot den ekte morderen, siden Freddy befinner seg der jegeren oppholder seg. Det bidrar til oppklaring av saken. Dette viser at eleven har forståelse for genren, og evner å utnytte den til å bygge opp egen tekst, samt at han har et godt grep om hvordan han kan benytte aktantmodellen for å skape en karakterforankret fremdrift og logikk i fortellingen.

Også E4 bygger sin hovedtekst opp etter en klassisk dramaturgisk modell med tydelige vendepunkter. Han benytter også flere fortellergrep. Det hele starter med et frempek som også inneholder et element av dramatisk ironi, idet leseren blir informert om at det kommer til å skje noe grufullt på klasseseturen: «Turen gikk ikke som forventet for Tor og de andre klassekameratene hans», med den påfølgende informasjonen: «Når de finner et lik den første morgen etter de har kommet dit» (tekst 8, s. 1). Leserens blir dessuten i starten kjent med miljø og karakterer og at en klasse er på tur til fjells. Det er lagt inn et vendepunkt der elevene stopper for den skadede jegeren på vei opp til fjellet, det er lagt inn et tydelig vendepunkt der det første drapet oppdages og et viktig vendepunkt der Tor forstår at det er klassekameraten Freddy som er morderen, samt at han også har drept jegeren. Fortellingen fortettes mot hovedvendepunktet i basketaket mellom Freddy og Tor. Læreren kommer til unnsetning og redder Tor, før morderen tar sitt eget liv og fortellingen tones ut. Dette er en oppbygging i tråd med rådende dramaturgisk modell for klassisk fortellende film, og peker henimot at eleven har en god forståelse for denne plotstrukturen.

Eleven har lagt inn noen hindringer. For eksempel der Tor må slåss for livet med morderen. Dette virker da også intensiverende for fremdriften i fortellingen og bidrar til å engasjere leseren. De sporene som ikke peker i retning av riktig morder, representerer også hindringer for hovedpersonen.

Aktantmodellens grunnstruktur er til stede i begge E4s tekster, men forståelse for de ulike fortellergrepene og -strukturene som er gjennomgått i undervisningen kommer enda mer merkbart frem i hans hovedtekst. Undervisningen har nok satt ham på sporet av hvordan han kan utnytte disse i egen tekst. Læreren kommentar til denne teksten er som følger: «Fin fortelling. En del fortellerteknikker og tydelig spenningskurve». Læreren bemerker skrivefeil og noe manglende språkvask, og vurderer E4s hovedtekst til karakter 4. Dermed er denne

teksten karaktermessig den svakeste av de fire hovedtekstene. Likevel mener læreren at fortellergrep og -struktur fremstår tydelig også i denne.

4.3 Tilleggsopplysninger fra undervisningsperioden

I løpet av undervisningsepisoden observerte jeg hvordan elevene responderte på det lærestoffet som ble gjennomgått. Jeg noterte meg spesielt det de sa om grunnstrukturer og fortellergrep. Da elevene skulle presentere eksempler på fortellergrep og grunnstrukturer i små grupper, hadde de alle funnet disse fra enten spill, serie eller film. Preferansene var tydelige: Spenningsgenrene var fremtredende. Blant annet viste de til ulike fortellertriks og grunnstrukturer i filmadaptasjonen *Harry Potter og de vises stein* (Chris Columbus, 2001), som kan kategoriseres som action-fantasy, i action- og science fiction-filmen *The Terminator* (James Cameron, 1985), den fjerde filmen i actionfilmserien *Fast and Furious: The Fast Five* (Justin Lin, 2011), superhelt- og actionfilmene *Batman vs Superman: Dawn of Justice* (Zack Snyder, 2016) og *The Avengers* (Joss Whedon og Stan Lee, 2015), western-thrillerne *The Revenant* (Alejandro González Iñárritu, 2016) og *The Hateful Eight* (Quentin Tarantino, 2016), samt fantasy- og actionfilmen *The Warcraft movie* (Duncan Jones, 2016). En av elevene plukket ut action- og superheltserien *Arrow* (Greg Berlanti, Marc Guggenheim og Andrew Keisberg, sluppet i 2012) og en annen den historiske actionserien *The Vikings* (Michael Hirst, sluppet i 2013). En av elevene valgte eksempler på karakterroller ifølge aktantmodellen fra videospillet *The Legend of Zelda* (Shigeru Miyamoto og Takashi Tezuka fra 1986).

Det skal nevnes at alle elevene var særdeles aktive da de la frem eksempler på aktantmodellen, bruk av hindringer, *set up – pay off*, parallelle handlingslinjer, dramatisk ironi og plotstruktur fra eget repertoar. Ikke alle hadde funnet eksempler på alle grepene og strukturene, men alle presenterte eksempler på noen av disse. Elevene brukte også tiden svært godt den dagen de skrev hovedtekstene sine. Alle var til stede og alle skrev mer eller mindre sammenhengende i tre klokketimer, kun avbrutt av en økt på 20 minutter der de evaluerte hverandre etter en liste med spesifikke kriterier for teksten.

Læreren karaktervurderte alle hovedtekstene som en del av termin 1-vurderingen i norsk skriftlig for denne klassen. En gikk fra strykkarakter til karakter 3. Karaktersnittet for klassen totalt sett ble 4. Det reflekterer et høyere nivå enn forventet. Læreren mener elevene gjennomgående har gjort det bedre karaktermessig enn de tidligere har gjort i norsk skriftlig, og legger til at hun er overrasket over det guttene i denne klassen fikk til i skriveøkten. Hun

har fulgt dem i norsk siden de begynte på videregående, og har hatt flere såkalte «gutteklasser» på yrkesfag. Hennes inntrykk er at guttene i disse klassene vanligvis ikke er så gode til å planlegge en historie, og at de heller ikke er så veldig glade i å skrive. Denne gangen klarte alle å planlegge en historie, bruke aktantmodellen som grunnstruktur og utnytte den til å skrive en fortelling som hang sammen. Det er ikke så vanlig at yrkesfagelevne klarer å ha med mer enn en eller to karakterer i en fortelling, ifølge norsklæreren. Det dukker også gjerne opp karakterer ganske umotivert i slike elevtekster, legger hun til. Denne gangen fikk alle til å skrive inn flere karakterer med ulike viljesretninger og tillegge dem ulike funksjoner i tekstene sine. Hun bemerker også at alle klarte å komme i gang med skrivingen og at alle hadde noe å fortelle. Hun er overbevist om at de har lært mye om hvordan de kan skrive inn karakterer med ulike roller i fortellinger. Hun er imidlertid usikker på om de har fått det til fordi de har blitt klar over aktantmodellen, eller om det er fordi at de egentlig har sett dette i filmer, serier og kanskje fått det med seg når de har lest fortellinger tidligere.

4.3.1 Kartlegging av mediebruk

Før undervisningsopplegget startet foretok norsklærer og jeg en uformell kartlegging av elevenes mediebruk for å få en oversikt over hvor mye tid de bruker på fortellende medietekster. Hensikten med dette var å få en indikasjon på om resultatene fra SSBs medieundersøkelse som viser at ungdom i økende grad konsumerer av film- og videomedier via strømmetjenester stemmer for denne klassen, og hvordan undervisningen burde ta hensyn til det elevene oppgir. Det viste seg at elevene i klassen bruker ganske mye tid på TV-serier og film (enten via lineær TV, nett-TV eller strømmetjenester). Nærmere 25 prosent oppga at de ser mer enn ni timer i uka, og litt over 30 prosent av elevene ser mellom to og fire timer per uke. Dette bidro til at vi i ganske stor utstrekning valgte å hente eksempler på narrative grunnstrukturer og fortellergrep fra audiovisuelle fortellinger med en plotstruktur i tråd med klassisk fortellende film.

De færreste av elevene i klassen oppgir at de leser skjønnlitteratur. Kun tre av dem sier at de leser jevnlig på eget initiativ. Et stort flertall av elevene oppgir imidlertid at de spiller en del PC- og konsollspill. Nesten halvparten av dem spiller mer enn ni timer i uka, og den andre halvparten følger hakk i hæl med en tidsbruk på spill mellom fire og ni timer i uka. Litt over halvparten av elevene oppgir at de legger ut egenprodusert materiale i form av video, lyd, tekst eller kombinasjoner av disse på nettet, mens resten oppgir at de ikke produserer slikt i det hele tatt.

Ut ifra denne uformelle kartleggingen, som inngikk i undervisningsopplegget, viser det seg at de aller fleste elevene i den klassen jeg har undersøkt har et ganske stort konsum av fortellinger, særlig når det gjelder TV-serier, film og spill, men at de ikke leser bøker i utstrakt grad. Dette støtter min antagelse om at elevene har en god porsjon narrativ erfaring, selv om de ikke får denne gjennom å lese romaner eller annen skjønnlitteratur. Denne narrative erfaringen danner utgangspunkt for valg av innhold i undervisningsopplegget. Kartleggingen danner også en del av grunnlaget for det semistrukturerte intervjuet med elevene, og setter opplysninger fra samtalen i perspektiv. Dette behandles i punkt 4.4.1 og drøftes videre i kapittel 5.

4.4 Analyse av intervjuene

I etterkant av gjennomført undervisningsopplegg intervjuet jeg de fire elevene dagen etter at de hadde skrevet hovedtekstene sine. Elevene E1 og E2 ble intervjuet sammen først. Jeg foretok intervju med E3 og E4 umiddelbart etterpå slik at det ikke ble noe rom for disse elevene å samsnakke om hva som kom opp i samtalen med de to første.

Hovedsiktemålet med intervjuene er å forsøke å få svar på mine forskningsspørsmål – altså få tak i om elevene kunne noe om fortellinger fra før og som de kan utnytte i egen omgang med fortellinger, enten for å forstå andres, eller for selv å produsere. Jeg søker også å gripe fatt i hva elevene har fått ut av undervisningsopplegget, og om de selv har noe inntrykk av om det de nå kan har noen verdi for dem – altså om elevene har utviklet narrativ metakunnskap som er dem til hjelp og nytte for selv å forstå, tolke og få noe ut av fortellinger og til selv å skrive dem. I analysen under samler jeg det de fire elevene snakket om innunder fem hovedpunkter. Først analyserer jeg hva de har å si knyttet til sine egne medievaner og narrative erfaring. Så dveler jeg ved det som kommer frem om taus kunnskap, før jeg går nærmere inn på hvilket læringsutbytte elevene opplever å sitte igjen med, både for selv å kunne vurdere og skrive fortellinger.

4.4.1 Narrativ mediehverdag

I intervjuene snakker vi om informantenes mediebruk og sammenligner den med resultatet fra første undervisningsøkt der alle i klassen svarte på hvor mye tid de bruker på fortellende tekster uavhengig av medium, og i hvilken form de konsumeres. De fires medievaner knyttet til narrativ underholdning er noe variert. E1 bruker minst tid på TV-serier og film, i tillegg til

at han er den av informantene som bruker minst tid på dataspill. «Det avhenger litt, men det er ikke sånn at jeg sitter og ser på noe hver dag», sier han, og fortsetter: «Sånn tre – fire timer eller noe med serier og så spiller jeg litt» (E1, I1, s. 1)⁶. Han legger til at det går litt i rykk og napp. For de andre informantene er forbruket noe større. E2 sier at han enten spiller eller ser på noe via strømmetjenester på fritiden: «[...] en av de tingene jeg gjør er vel enten å spille den ene dagen eller å se noe på Netflix eller Viaplay den andre dagen» (E2, I1, s. 2). Han legger til at det varierer noe dersom han har besøk eller skal bort.

E3 og E4 har et vesentlig høyere medieforbruk. De oppgir at de enten spiller dataspill eller ser TV-serier fra de kommer hjem fra skolen til de går og legger seg. Den eneste serie-, film- og spillpausen de oppgir å ha, er ved middagsbordet. Selv da kan ikke E3 la være å dykke ned i en eller annen fortelling: «[...] når jeg ikke spiller og sånn da er det jo ned å se på noen TV-serier eller noe sånn eller etter middag, så får jeg ikke drive med telefonen ved bordet, så da leser jeg bok eller noe sånt. Så det er jo sånn hele tida, da», forteller E3 om sin narrative hverdag (E3, I2, s. 2).

E1 og E2 sier at de ikke leser noen form for narrativ litteratur i det hele tatt. E3 er den eneste som oppgir å lese en del, mens E4 sier at han leser litt av og til, mest på hytta og i ferier. Det går da i krim og krigshistorie «for det er jo spennende», utdyper han (E4, I2, s. 3). Det er krim som også gjelder for E3. Han kan fortelle at han nå leser *Gjenferdet* av Jo Nesbø, og legger til at han «har lest de der Jørn Lier Horst-bøkene» (E3, I2, s. 3). Ingen leser annet enn krim, bortsett fra litt faglitteratur i forbindelse med programfag i skolen, men det er mer håndbøker med formler og anvisninger, sier de. Heller ikke lærebøker i fellesfag leses i noen særlig grad. E4 mener å huske at de har brukt norskboka kun én gang, og det var i starten av skoleåret «[...]da vi skulle lese en eller annen tekst», erindrer han (E4, I2, s. 4). Alle fire forteller at de likevel er innom og skummer nyhetsbildet på ulike nettaviser som VG og lokalaviser, og leser nærmere dersom innholdet interesserer dem.

Elevene kan dermed sies å ha en hverdag preget mye narrativitet, men der fortellingene konsumeres hovedsakelig via spill, film eller TV-serier på nett mer enn gjennom skjønnlitteratur eller andre fortellende litterære genrer. Guttene mener alle at deres film- og TV-seriekonsum har utspring i et behov for å fylle fritiden med noe – altså tidsfordriv. E2

⁶ I1 = intervju 1, I2 = intervju 2

legger til at han også ser TV-serier og filmer for å oppleve noe annet, for å «[...] sitte i min egen lille verden. Komme litt bort fra realiteten», som han uttrykker det selv (E2, I1, s. 19). Ingen av informantene produserer og publiserer fortellinger i noen form, hverken video, bilder, lyd eller tekst – ikke på sosiale medier eller andre steder. Det eneste de oppgir at de skriver, er i forbindelse med skolearbeid når de må skrive logg fra praksis eller fagskriving innen et fellesfag.

4.4.2 Taus narrativ kunnskap

Gjennom samtalen med elevene ønsker jeg å få tak i om de opplever at de hadde noen form for taus kunnskap om fortellende genrer og grunnstrukturer fra før – altså kunnskap om dette som de ikke hadde begreper for. De fire guttene opplever at det er noen grunnstrukturer og prinsipper de kjenner igjen, uten at de kunne sette ord på det fra før. Aktantmodellen fremstår som en slik struktur de alle trekker frem som noe de hadde et forhold til, uten at de visste hva de egentlig visste noe om. E1 setter ord på dette slik:

[...] jeg har jo vært klar over det at det er en hovedperson og motstander og hjelpere og sånn ... aktantmodelloppbygging i serier og filmer, men jeg har aldri tenkt på det på samme måten som da vi så *Mission Impossible* etter at vi hadde snakka om det, liksom [...]. Da [...] tenkte jeg litt mer over at den er den og den er den og objektet er det og ja, jeg tror vel ikke at jeg har hørt ordet aktantmodellen før og heller ikke visst åssen det er bygd opp, men jeg har jo egentlig kjent til det da, selv om jeg ikke var klar over at det var det det var. (E1, I1, s. 7)

E3 er inne på det samme. Han mener at han visste at karakteren hadde ulike funksjoner, uten å vite hva han egentlig hadde kunnskap om: «Ja, det er jo bare sånn *basic* at det er – at det er på en måte subjekter og objekter og ting som skjer med de og sånn da, inne i en fortelling og sånt, men jeg visste ikke hva det het, da. At det var noe konkret navn liksom på det», forklarer han (E3, I2, s. 13).

Både E1 og E3 setter her ord på tidligere taus kunnskap om aktantmodellen som en form for en grunnstruktur, som i stor grad setter karakterenes ulike roller i system. E2 erklærer seg enig i det. Det samme gjør E4, som også mener at aktantmodellen føltes kjent, uten at han tidligere har kunnet sette ord på det. Andre fortellerprinsipper dukker også opp i samtalen. E3 nevner i tillegg at «in medias og sånne ting» (E3, I2, s. 13) var noe han definitivt kunne fra tidligere. E4 mener at dette også gjelder for ham, men legger til at han ikke husket hva det het. I tillegg uttrykker E1 en følelse av å kjenne igjen andre dramaturgiske prinsipper: «Som sagt så har jeg

liksom vært klar over det at det er vanlig med den Hollywood-modellen som spenningskurve og [...] at det liksom må være litt hindringer og motstander i filmen for at det ikke skal bare at det ikke skal være så lett, da», sier han (E1, I1, s. 8).

Elevene opplever alle å kjenne igjen noen grep og prinsipper som er berørt i løpet av undervisningsopplegget. Noen av begrepene kunne de fra før, blant annet mente de at de hadde lært om noe av det på ungdomsskolen, og at de hadde benyttet noe av det til tentamen og andre tekster de skrev der. E2 nevner at han brukte «[...] innledning, hoveddel og avslutning. Alt sånt», når det gjelder historier han har skrevet i forbindelse med andre skriveoppgaver (E2, I1, s. 5). Andre begreper og prinsipper lå mer gjemt bak termer de ikke kunne.

Alle de fire informantene oppgir imidlertid at aktantmodellen føltes svært kjent. Ingen av dem har likevel hatt noe ord for denne grunnstrukturen. De understreker at de hadde en fornemmelse av at karakterer gjerne hadde ulike definerte roller i fortellinger, men kunne ikke sette ord på dette tidligere. E2 mener i tillegg at «den derre *set up* og *pay off*» (I1, s. 13) var grep han kjente til fra før, og nevner det i forlengelsen av aktantmodellen. E1 trekker frem bruk av hindringer og motstanderrollen som kunnskap han mener han hadde fra før og at det er prinsipper han kjente igjen. Dette kan tyde på at elevene kanskje har fått med seg noen fortellertriks og grunnstrukturer som er til stede i de aller fleste fortellinger gjennom sin omgang med fortellinger i ulike former, og slik har opparbeidet seg en god porsjon narrativ erfaring.

4.4.3 Narrativ bevissthet og metaspråk

De fire elevene er ganske enige om at de har utviklet økt bevissthet om hvordan fortellinger er bygget opp i løpet av undervisningsperioden. E1 hevder han nå vet mye mer om hvordan fortellinger er bygget opp. E2 sier seg enig i det, og mener han er mye mer klar over hvordan fortellinger er konstruert og vil tenke på det også fremover. Han trekker frem spesielt handling, hovedpersoner og spenningskurve: «[...] det er i hvert fall viktig å ha en god handling og at det bør være to eller flere hovedpersoner. Eh – og at det bør være en bra sånn spenningskurve for eksempel», sier han (E2, I1, s. 8). Han begrunner det med at fortellingen ellers blir kjedelig. E1 er enig, og viser til at en fortelling må ha en form for spenningskurve og at hovedpersonen må møte motstand og hindringer for at dennes prosjekt ikke skal fremstå som for enkelt å gjennomføre.

Både E3 og E4 fremhever aktantmodellen som det viktigste de har lært i løpet av perioden. De oppgir at grunnen kan være at den er gjentatt så mange ganger i løpet av undervisningsopplegget. E4 peker i tillegg på parallellhandlinger og bruk av hindringer som viktige poenger han har fått med seg fra undervisningen (E4, I2, s. 9). Elevtekstene jeg har analysert røper da også en forståelse for hvordan hindringer kan legges inn i fortellingen for å skape engasjement.

Det virker som om parallelle handlingslinjer er vanskeligere å omsette til bruk i egen tekstproduksjon, men oppgis som noe elevene husker godt fra undervisningen likevel. E4 avslører at han jobbet ekstra mye med det i forbindelse med den siste teksten han skrev. Selv om han oppgir å vite hva det innebærer, fikk han ikke til å bruke det i egen tekst. Hverken E1 eller E2 trekker frem parallelle handlinger i forbindelse med læringsutbytte.

Elevene uttrykker at de har blitt bedre til å vurdere fortellinger. E3 hadde god kontroll på hvordan fortellinger er bygget opp på forhånd, så han oppgir at læringsutbyttet ikke er så stort som hos E4. Likevel visste heller ikke E3 om alle begrepene tidligere, og mener at han nå i større grad er klar over dem. E3 føyer til at han nå etterpå ser litt etter strukturer og grep når han nå ser på TV-serier og film, og røper dermed en større bevissthet om dette. Han mener det er lettere å vurdere og snakke om fortellinger når han kan begrepene fordi, som han sier: «Også kan du liksom navngi det» (E3, I2, s. 10). E4 sier seg enig, og legger til at han mener at han nok er blitt bedre til å skrive også. De oppgir begge at det er greit å kunne begrepene og innholdet i dem for å vurdere både egne og andres fortellinger. Det vitner om økt bevissthet om slike virkemidler og strukturer.

Språket elevene benytter i samtalen røper at de har forstått begrepene som er gjennomgått i løpet av undervisningsopplegget. De mener at de kan bruke det til å snakke om og vurdere fortellinger. Likevel sier alle fire at de ikke kommer til å ty til fagspråk på denne måten i hverdagen. E1 uttrykker det slik: «[...] men jeg bruker ikke såne veldig [...] kompliserte uttrykk som vi egentlig har lært litt om nå [...] men jeg tror fortsatt jeg ikke kommer til å bruke de uttrykka som vi har lært nå når jeg forklarer eller forteller hvorfor den serien var bra eller ikke» (E1, I1, s. 7). Det er E2 helt enig i, og hevder at han «snakker [...] liksom helt vanlig – sier at [filmen] er god eller bra eller dårlig, liksom» (E2, I1, s. 7). Dette tyder på at elevene ikke ser nødvendigheten av å kunne argumentere faglig når de vurderer ulike fortellinger utenom skolen.

E4 er imidlertid inne på at han nå lettere kan se om en historie henger sammen: «Jeg tror det blir lettere å se om de har en sammenheng i historien sin eller om de bare har skrivi opp masse setninger og prøvd å sette dem sammen», forklarer han (E4, I2, s. 15). E3 supplerer at han nå har bedre kontroll på hvordan han kan vurdere sine egne fortellende tekster: «Ja, for du veit jo på en måte hvordan du skal gjøre det. [...] Så er det jo bare å se på en måte om du har gjort det som skal gjøres, da», utdypet han (E3, I2, s. 15). Dette peker henimot at han synes han kan bruke de prinsippene og strukturene han har lært som en hjelp for å kontrollere eget arbeid; at han kanskje har fått noen verktøy han føler han kan benytte seg av i eget arbeid med fortellende tekster. E3 ser imidlertid på det å bruke fagspråk fra fortellerteori og dramaturgi som litt utenfor det han betrakter som hverdagslig samtale. Det å benytte slikt fagspråk trekker han frem som en litt hoven og jålete måte å snakke om fortellinger på: «Jo, jo, for nå kan jeg jo det, så nå kan jeg være sånn *ultradick* som bare går ut og – ‘ja aktantmodellen er faktisk ikke...’», gliser han (E3, I2, s. 16). Ingen av guttene mener de vil bruke det de omtaler som anmelderspråk i hverdagen.

4.4.4 Skrive selv

De fire guttene mener de nå er i bedre stand til å skrive egne fortellinger. E2 formulerer læringsutbyttet slik: «Altså før så visste jeg ikke så veldig mye om noe av det egentlig. Jeg tenkte ikke så veldig mye over det. Bare skreiv veldig fort. Bare lagde et eller annet. Men nå så kan jeg – vet jeg litt mer mere hvorfor jeg skal lage på en måte en historie for å bygge den opp og sånn» (E2, I1, s. 9). E1 reflekterer også over hvordan fortellergrepene kan hjelpe ham slik at han kan få til å konstruere en god historie. Han viser til hva han tenkte i forbindelse med skriving av den siste teksten (hovedteksten) på fordypningsdagen: «Jeg tenkte mer på at jeg må ha med litt sånn punkter i historien sånn på en måte følge en mal, da. Sånn som *set up* og *pay off* og hindringer og sånn» (E1, I1, s. 9). Han legger til at han tenkte mer på å bruke disse grepene til få konstruert en god historie enn for å få en god karakter. En slik innstilling til skrivearbeidet oppleves som ny for ham. Han uttrykker at han er blitt seg bevisst de grepene som er gjennomgått også i forbindelse med produksjon av egen fortelling for å gjøre den mer spennende, at han skriver «[...] for at noen skulle fortsette å gidde å lese den liksom, men jeg æh har jo egentlig aldri tenkt på at noe særlig på sånn *set up* og *pay off* og sånn i historier før», innrømmer han (E1, I1, s. 12). Han uttrykker at det å gjøre seg nytte av slike prinsipper virker nytt og fremmed for ham, men at han faktisk har klart å bruke dette til noe konstruktivt i egen skriving. Han mener han vil ta med seg dette videre.

E3 uttrykker at han opplever aktantmodellen som en mal som han kan trekke veksler på når han skriver: «At det liksom kan være en mal også bare fyller du ut også bare går det derfra, liksom», forklarer han (E3, I2, s. 8). Han peker her på at det gjør det enklere for ham å skrive en fortelling selv. E4 forklarer at han husker modellen også fordi han benyttet den til å bygge opp den teksten han skrev til slutt (hovedteksten). Aktantmodellen fremstår slik som et godt verktøy. Dette kommer da også tydelig frem i elevenes hovedtekster, der alle i høy grad har benyttet modellen til å konstruere sin egen fortelling.

Både E3 og E4 opplevde at det var enklere å skrive den andre teksten (hovedteksten) enn den første (støtteteksten). E4 utdyper dette ved å vise til at det var lettere å forholde seg til en form for oppskrift: «[...] når du skrev den siste nå så var det mere konkret, du visste på en måte hva du måtte ha med, da», forklarer han (E4, I2, s. 17). E3 legger til og presiserer: «Ja, og så var det på en måte; du bare visste at du måtte ha med liksom subjekt og objekt og mottager og giver og sånn og så bare fylte du det ut på en måte og så liksom bare skreiv du rundt det» (I2, s. 17). De viser her at de ser på aktantmodellen som et skjelett som bærer fortellingene de skrev og at de opplever modellen som god støtte i dette arbeidet. Sett i lys av det elevene sier og tekstene de har skrevet, virker det som om at de evner å benytte aktantmodellen og bygge spenning i en egen fortelling. Det kan tyde på at økt bevissthet og metakunnskap om fortellinger kan ha en positiv effekt på elevens egen skriveutvikling.

4.4.5 Opplevd læringsutbytte

Ingen av informantene tror de vil få direkte bruk for kunnskap om modellene, strukturene og grepene de har jobbet med i løpet av undervisningsopplegget når de er ferdige med skolen. E1 og E2 er enige om at de kanskje kan bruke det til å skrive tekster i norsk eller engelsk mens de går på videregående. De tror de er i stand til å bruke det de har lært, men at det ikke er aktuelt for dem etter endt skolegang. Det er også E3 og E4 enige i. De mener de selv har større kontroll på hvordan de kan skrive fortellinger, men at det ikke er aktuelt for dem som elektrikere når de er ferdige og sitter med fagbrevet i hendene. E3 mener at det ikke er så viktig for ham å kunne skrive fortellinger, fordi det ikke er en del av fagarbeidet til en elektriker. «Gjør ikke så veldig mye annet som elektriker enn å dra kabel og koble opp det greiene, så da...», bemerker han (E3, I2, s. 15). E4 legger umiddelbart til: «og skrive materialliste» (E4, I2, s. 15). Uttalelsene kan vise til guttenes holdning, både til faglig fremtid og til norskfaget – at de hele tiden veier det de driver med på skolen opp mot en fremtid som fagarbeider. Det

kan tilsi at eleven dermed ikke er så interesserte i noe som går på tvers av dette, slik som å skrive egne fortellinger og dele med andre.

Dette vitner om at de ikke ser verdien eller nytten av å kunne bruke det de kan om fortellinger hverken til å bidra i en samfunnsdebatt, rette søkelyset mot noe eller til å uttrykke seg på områder utenfor faget sitt. Det er ikke dermed sagt at dette ikke kan komme senere. Elevenes fokusområde er imidlertid snevret inn til programfaget deres, og det virker som om de betrakter det de lærer i norskfaget som et støttefag eller kun koblet til det å komme seg gjennom norskfaget – ikke til å kunne uttrykke seg mer allment. E3 innrømmer at han kanskje kan bruke noe av det han har lært dersom han må begrunne sitt standpunkt i en diskusjon om hvorvidt en serie er god eller dårlig: «Ja, hvis du går dypt inn i en TV-serie du vil diskutere med noen for eksempel, så kan du jo bruke det», mener han (E3, I2, s. 16). Både E3 og E4 uttrykker likevel at de ikke har behov for å gå så veldig dypt inn i vurdering av ulike filmer eller TV-serier og at de gjerne foretrekker fortellinger med fart og spenning. E3 røper i tillegg en viss ironisk distanse til det hele gjennom å påpeke at «vi er jo bare simple gutter, så vi liker det jo bare hvis det er vold og sann» (E3, I2, s. 16). Han indikerer her at de ikke bryr seg så mye om avanserte fortellinger med komplekst og alvorstynget innhold, og at et fagspråk for fortellinger dermed ikke er så viktig for dem i hverdagen. Til en viss grad setter han fingeren på noe sentralt her. De to elevene som sier at de leser, foretrekker krim. Materialet elevene trakk frem der de viste eksempler på ulike fortellergrep- og strukturer fra eget repertoar, bar også preg av å være innenfor krim- thriller- eller actiongenren. Disse genrene bygger hovedsakelig i stor grad på formelbaserte narrative løsninger og strukturer.

Det som imidlertid vises som en klar tendens i det empiriske materialet er at elevene har økt sine kunnskaper betraktelig om hvordan fortellinger er bygget opp. De har utviklet sine metakunnskaper slik at de i langt større grad er i stand til å beherske et narrativt fagspråk og vurdere fortellinger selv. De har satt ord på taus kunnskap om fortellinger som gjør det mulig for dem å mobilisere en form for høyere bevissthet om fortellingens oppbygging og grunnstrukturer. Dette kan være med på å høyne deres kompetansenivå, bidra til at de lettere kan få øye på disse prinsippene og kanskje være i stand til å gjøre bruk av dem selv. De sier selv at det har hjulpet dem i når de skal produsere egne skriftlige fortellinger. Deres tekster viser også tydelig at de har klart å ta narrative grunnstrukturer og grep i bruk. Dette gjelder spesielt aktantmodellen, men også for å legge inn blant annet virkemiddelparet *set up – pay off* og hindringer for karakterenes viljesretninger.

5. Funn og drøfting

Det viktigste grunnlaget for funnene i min undersøkelse utgjøres av analysene av elevtekstene, samt analysen av intervjuene med de fire elevene. Jeg har foretatt analysene med utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, der jeg søker å finne ut av om, og i så fall hvordan, bevisstgjøring om narrative strukturer og dramaturgiske grep i undervisningen kan hjelpe elever til å ta i bruk de kunnskapene og erfaringene de har fra før, og til å sette disse kunnskapene i system – å utvikle det jeg her kaller narrativ literacy. I det videre ser jeg nærmere på de viktigste funnene fra undersøkelsen. Jeg starter med funn fra tekstanalysene før jeg presenterer funn fra intervjuene med elevene. Jeg drøfter funnene underveis opp mot det teoretiske fundamentet for min undersøkelse og opp mot tidligere forskning som er presentert. Jeg oppsummerer og trekker så en konklusjon. Jeg avrunder med noen drøftende bemerkninger om metode og forskningsdesign, før jeg helt til slutt hever blikket og setter min undersøkelse og mine funn inn i en videre kontekst.

5.1 Funn i elevtekstene

Når jeg sammenligner analysene av støttetekstene med det jeg finner i hovedtekstene, kommer det frem at elevene har hatt en klar læringsutvikling når det gjelder å omsette lærestoffet fra undervisningen til egen tekstproduksjon og strukturere egne fortellende tekster. De fire elevens hovedtekster inneholder alle flere fortellergrep og grunnstrukturer enn støttetekstene. Det er ikke overraskende, siden de skrev støttetekstene før undervisningsopplegget var i gang og hovedteksten som den siste aktiviteten i perioden.

Analysene av støttetekstene indikerer likevel at elevene på forhånd hadde narrativ kunnskap som de brukte i utformingen av sine fortellinger allerede før undervisningsopplegget var i gang. Alle de fire støttetekstene inneholder virkemiddelparet *set up – pay off*, selv om dette forekommer i ulik grad. Både E3 og E4 benytter i tillegg hindringer i sine støttetekster, og i E3s støttetekst er det også antydning til at aktantmodellen ligger til grunn for utforming av karakterroller. Denne strukturen er enda mer til stede i E4s støttetekst, der motstridende viljesretninger er tydelig definert og ligger tilsynelatende til grunn for handlingsgangen i fortellingen. Altså er det mye som tyder på at elevene har en viss porsjon narrativ kunnskap de kan omsette til det å skrive fortellinger. Intervjuene gir informasjon som setter funn fra analysen av støttetekstene i perspektiv. Dette drøfter jeg ytterligere under (punkt 5.2.2).

Min nærlesning av hovedtekstene viser at alle disse inneholder en merkbar konfliktlinje med motstridende viljesretninger. Aktantmodellen er klart tydeligere til stede her enn i støttetekstene. Det ser ut til at elevene har bygget opp fortellingene sine rundt denne grunnstrukturen i svært høy grad. I tillegg har elevene klart å konstruere en spenningskurve i tråd med klassisk dramaturgi. Det dramatiske forløpet i elevenes hovedtekster bygger opp til et klimaks mot slutten av fortellingene. I hovedteksten til E2 (tekst 4) er det likevel litt vanskelig å følge alle plotlinjene frem til et slikt hovedvendepunkt. På tross av det virker det som om det ligger en intensjon i teksten om å bygge opp til nettopp en slags spenningstopp før det hele avrundes. I alle hovedtekstene er det lagt inn hindringer som skal motarbeide karakterenes mål og slik fortette handlingsgangen. Dette er mest fremtredende tekstene til E1 og E2 (tekst 2 og tekst 4), men hindringer utnyttes likevel virkningsfullt også i hovedtekstene til E3 og E4 (tekst 6 og tekst 8).

De fire hovedtekstene inneholder alle det engasjementsskapende grepet dramatisk ironi. Dette funnet synes jeg er overraskende, da dramatisk ironi krever at skribenten har oversikt over hvordan viten kan fordeles mellom karakterene i en historie, og på hvilken måte dette spillet kan skape engasjement hos leseren, som da vet mer enn (noen av) karakterene i fortellingen (Booth, 1985; Eriksen, 1993; Lothe, 2003; Breum, 2016). Elevenes bruk av dramatisk ironi viser at de har innsikt i mekanismer som har med slik fordeling av viten å gjøre, og at de håndterer et slikt komplekst dramaturgisk grep. E3 har i tillegg lagt inn *comic relief* i sin hovedtekst (tekst 6), noe som henviser direkte til actionfilmgenren, der grepet ofte legges inn for å lette på en noe anmassende og hektisk stemning.

Tre av de fire hovedtekstene er genremessig ganske like og kan knyttes til action/spenningsgenren, der hovedkonflikten kretser rundt forholdet mellom skurk og ordensmakt. Den ene som skiller seg litt ut (tekst 8), følger et klassisk detektivhistorieskjema. Tekstene handler likevel alle om en form for kriminalitet, og kan reflektere elevenes narrative genrepreferanse. Hovedtekstene har også et filmisk preg, med utstrakt bruk av skildringer, dialog og visuelle symboler som får betydning i fortellingen. Dette kommer spesielt godt frem i hovedtekstene til E1 (tekst 2) og E2 (tekst 4). Det kan være at elevenes audiovisuelle erfaringsbakgrunn gjør at de foretrekker å skrive fortellinger på denne måten. E2s hovedtekst er da også helt tydelig basert på en film (*Triple 9*), og kan karakteriseres som en adaptasjon. Mye av eksempel materialet i undervisningsopplegget er fra film. Det kan ha hatt innvirkning også på elevenes valg og derfor virket selvforsterkende. Det er et viktig moment å være oppmerksom på dersom undersøkelsen skal gjentas.

Virkemiddelparet *set up – pay off* er til stede i alle hovedtekstene, slik de var også i støttetekstene. Bruk av dette grepet bidrar i alle tekstene til å stramme opp fortellingenes struktur og gjør sitt til at de fremstår som logiske. Siden *set up – pay off* er til stede i alle de åtte tekstene, kan det tyde på at elevene har hatt kjennskap til hvordan dette grepet fungerer fra før. Likevel er det på sin plass å nevne at de utnytter grepet mer strategisk og bevisst i hovedtekstene. Det kan bety at de har fått et sterkere tak på dette gjennom undervisningsperioden.

Det kan være at elevene ville ha skrevet lignende tekster, selv uten å ha deltatt på undervisningsopplegget. Det er imidlertid påtagelig at alle elevene i svært høy grad har innlemmet og utnyttet fortellergrepene som klassen har jobbet med i løpet av perioden, i sine hovedtekster. Klassens norsklærer snakket mye om dette etter å ha vurdert tekstene til alle elevene i klassen. Hun bemerket at hun ikke hadde forventet at alle skulle klare å skrive tekster som var såpass godt bygget opp og hang så godt sammen som de gjorde. Selv de elevene som hadde vist seg noe svake i norskfaget fikk til å benytte aktantmodellen i fortellingen som de skrev til slutt. Snittkarakter 4 på de innleverte hovedtekstene viste seg da også å være høyere enn det klassen hadde prestert på tekstinnleveringer tidligere. Av de 30 tekstene ble hele tre av dem vurdert til toppkarakter, og ingen elever fikk lavere enn karakter 3. Absolutt alle elevene skrev og leverte en fortelling i løpet av fordypningsøkten. Det at ingen lot være å levere, betraktes av norsklæreren som litt uvanlig. Det kan gi en indikasjon på at undervisningsopplegget har en formålstjenlig taksonomi, der elever med ulikt faglig utgangspunkt er i stand til å nyttiggjøre seg undervisningen.

Analyse av elevtekstene tyder på at det å gå til narratologiens grunnstrukturer kan være hensiktsmessig i undervisningen. Greimas' aktantmodell står tydelig frem som en struktur alle elevene klarte å benytte seg av i sine hovedtekster. Aktantmodellen var såpass merkbart til stede i alle hovedtekstene elevene skrev til slutt i perioden, at læringsutbyttet kan sies å være fremtredende. Modellen kan også spores i noen av elevenes støttetekster. Denne grunnstrukturen er høyst sannsynlig tydelig til stede i de narrative spenningsgenrene guttene i klassen bruker mest tid på i hverdagen. Dette kan ha bidratt til å forsterke effekten av eksplisitt opplæring nettopp i denne typen grunnstruktur, ved at taus kunnskap vekkes til live når oppmerksomheten rettes mot den, slik Polanyi påpeker (2000/1966).

Alle hovedtekstene følger en klassisk dramaturgisk spenningsmodell. I løpet av undervisningsperioden ble denne Hollywood-modellen lagt vekt på, og elevene skulle blant

annet finne igjen modellens faser i en film vi så felles. Elevene la for dagen god forståelse for denne strukturen, både i samtalen etter filmvisningen og i sine gruppepresentasjoner der de hadde funnet frem til eksempler på grunnstrukturer og fortellergrep fra ulike TV-serier, filmer og spill de liker. De klarte også å benytte seg av en lignende spenningsoppbygging i sine egne fortellinger. Slik spenningsoppbygging var ikke fremtredende i støttetekstene deres. Ekspisitt undervisning kan ha hjulpet elevene til å få øye på den, slik at de klarte å overføre dette i sin egen tekstproduksjon. At de får til å omsette denne kunnskapen og utnytte den i sin egen fortelling i såpass høy grad, kan også være et tegn på at undervisningen fungerer som en katalysator for noe elevene innerst inne egentlig har kjennskap til fra før. Det ble ikke gitt like mange ekspisitte eksempler på overordnet spenningsoppbygging fra lærerens side som for de andre grepene og strukturene.

Andre grep som ble trukket frem i undervisningsopplegget er umiskjennelig til stede i elevenes tekster, og da spesielt fremtredende i hovedtekstene. De dramaturgiske grepene og fortellertriksene som ble behandlet fungerer ofte for å generere en logisk sammenheng i teksten, til å skape spenning og engasjere leseren. Dette er elementer som hører retorikken til. Disse elementene ble behandlet som fortellergrep, ikke som retorikk i undervisningen. Man kunne imidlertid godt ha knyttet fortellergrep til retorikk for å åpne opp for at retorikk handler om å bruke slike teknikker for å røre og overbevise sine tilhørere og publikum, også når det gjelder fiksjon og ikke kun argumenterende sakprosattekster. Elevene er kjent med retorikk fra arbeid med argumenterende tekster. Det kunne ha utvidet elevenes forståelse for både retorikk og dramaturgi om sammenhengen mellom dem hadde blitt gjort ekspisitt i undervisningen.

5.1.1 Funn i tekstmaterialet i lys av undervisning og teori

Undervisningsoppleggets læringsinnhold er bygget opp etter en strukturalistisk idé om at det kan skilles mellom elementer som tilhører en fortellings innhold og dens uttrykksform – skillet mellom fortellingens *hva* og *hvordan* (Chatman, 1978). Selv om læreren ikke fremhevet dette skillet ekspisitt i undervisningen, pekte hun på og eksemplifiserte ulike elementer fra hver kategori. *Karakterer* og *hendelser* ble løftet frem. Dette er elementer som tilhører fortellingens *hva* – altså noe av det fortellingen handler om. *Dramatisk ironi*, *set up – pay off* og *parallele handlingslinjer* ble vektlagt. Disse grepene hører til fortellingens *hvordan* – altså uttrykksutforming. Bruk av *hindringer* kan falle innunder begge områder, og ble også ekspisitt demonstrert med tydelige eksempler i undervisningen. Undervisningen la spesielt vekt på *aktantmodellen* som grunnleggende struktur for hvordan karakterenes roller og

funksjoner, og dermed også deres forhold til hverandre, fungerer. I denne grunnmodellen ligger det elementer koblet til fortellingens innholdsplan, men samtidig også en strukturell forbindelse mellom dette og uttrykksplanet. Forbindelsen som ligger i modellen, sier noe om hvordan fortellingen kan struktureres – altså om hvordan viljesretninger og konfliktlinjer kan brynes mot hverandre for å skape driv og energi. *Hollywood-modellen* ble trukket frem som eksempel på hvordan ulike elementer i en fortelling kan utnyttes for å bygge spenning.

Fortellergrepene og -strukturene er på mange måter universelle, i den forstand at de ikke er direkte medieavhengige. De er ikke knyttet til det Chatman kaller uttrykkets *substans* – men tilhører selve *formen* til uttrykket – altså *måten* det fortelles på. Det kan ha betydning for at elevene klarte å overføre kunnskapen om hvordan disse grepene kan benyttes også til å utforme egne skriftlige fortellinger. Et eksempel på det er at elevene klarte å overføre hvordan de kunne «kle på» og utruste karakterene med karaktertrekk og intensjoner etter aktantmodellen fra film og TV-serier til sine egne skriftlige fortellinger. Greimas' aktantmodell viser seg som et virkningsfullt didaktisk redskap for å synliggjøre fortellingens karakterbaserte oppbygging, og samtidig som et nyttig verktøy for elevene i skriveprosessen. Dette er et av de mest markante funnene i min undersøkelse. Det kommer jeg også tilbake til i drøfting av funn fra samtalene (punkt 5.2.4).

Populærkulturelle genrer som hører innunder spenningsgenren, er gjerne bestemt av kulturelle genrekonvensjoner knyttet til både uttrykk og innhold. Elevtekstene vitner om at elevenes narrative preferanser befinner seg i dette genreuniverset. Todorov understreker den sterke koblingen mellom genre og innhold i slike genrer (Todorov, 1995). Den strenge konvensjonslojaliteten utnyttes i undervisningsopplegget som didaktisk verktøy for å nå ut til elevgruppen. For det første er grepene og strukturene mer synlig i genretypiske fortellinger enn i mer komplekst utformede skjønnlitterære tekster. De kan dermed være lettere å få øye på. Det er et didaktisk poeng i mitt prosjekt. For det andre vil det å appellere til elevenes egen erfaringsbakgrunn ved å benytte audiovisuelle fortellinger innenfor en genre som er kjent for disse elevene, kunne virke som en lærings- og motivasjonskatalysator. Et sosiokulturelt læringsperspektiv vil nettopp ta elevenes bakgrunn og narrative ståsted med i betraktning i undervisningen. Det er lagt til grunn for undervisningsopplegget i dette prosjektet, der man benytter og utnytter genrer elevene er kjent med, medieformer de kan relatere til og ved å gi elevene i oppdrag å finne frem til eksempler på læringsinnholdet fra eget narrativt univers. Elevenes eget narrative univers benyttes dermed som fundament for å utvikle elevenes narrative metaspråk og som en mal for egen skriving. En sentral hypotese i denne

undersøkelsen er at en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes hjemmebane og henter ut elementer de er fortrolige med, kobler dette til deres egen erfaringsbakgrunn, knytter det til nye sammenhenger og synliggjør forbindelser, vil kunne føre til at elevene har mulighet til å utvikle seg mot en stadig høyere grad av narrativ literacy – faktisk slik at de evner å utnytte denne kunnskapen til selv å skrive fortellinger. De funnene tekstanalysene avdekker, bærer vitnesbyrd om at det er tilfellet her.

I *Gutter og lesing* (Hoel, 2008) gjøres det et poeng av at gutter ikke leser det som tradisjonelt kategoriseres som verdifulle, litterære tekster. Det gjelder også for elektroelevene i min undersøkelse. De oppgir at de leser svært lite, og de få som leser, sier at de helst tar for seg krimlitteratur. Mangen (2008) hevder imidlertid at det er nødvendig å ta tak i det guttene sier at de faktisk leser. Det er en vekselvirkning mellom det å lese godt og mye og det å utvikle seg skriftlig. Analysen av elevtekstene avdekker at det er godt mulig å utnytte audiovisuell, narrativ leseerfaring til selv å skrive fortellinger. Selv om jeg har et begrenset antall studieobjekter, kan den narrative utviklingen elevene viser gjennom tekstene sine antyde at det kan være vel anvendt tid og energi å satse på å ta tak i elevens store konsum av multimodale fortellinger i hverdagen, og utnytte dette direkte koblet opp mot skriveopplæring i undervisningen.

5.2 Funn fra analyse av samtalene

5.2.1 Narrativ mediehverdag

I samtalen kommer det frem at narrativt konsum til dels tar mye av elevenes fritid. Selv om analysen avdekker forskjeller i det narrative konsumet, er det likevel slik at de bruker en god del tid på å se TV-serier og filmer via ulike strømmetjenester. De bruker også mye av fritiden sin på å spille videospill. Slik representerer de fire informantene i undersøkelsen klassens spenn når det gjelder hva de svarte i den uformelle kartleggingen av narrative medievaner i starten av undervisningsperioden. Dette reflekterer også lignende funn i SSBs mediebarometer, som viser at ungdom stadig ser mer TV-serier og filmer via strømmetjenester på Internett (Statistisk sentralbyrå/Vaage, 2018).

Guttene karakteriserer sitt audiovisuelle narrative konsum som tidsfordriv. Det å få en pause fra en hektisk hverdag og komme litt bort fra realiteten, er også en forklaring som kommer frem. Det er dette Aanestad trekker frem i sin omtale av årets TV-serievår. Det er det

litteraturviter Peter Brooks beskriver som vårt indre driv etter fortellinger – et driv etter å leve oss inn i og la oss oppsluke av en annen verden, det han kaller narrativt begjær (Brooks, 1985). Dette er også i tråd med NRK Beta og Norstats undersøkelse om unges medie- og fritidsvaner og psykiske helse, der et av funnene viser at unge gjerne tyr til TV-serier for å slappe av etter en hektisk arbeids- eller skoledag (Fossan, 11.03.2018). Selv om ungdom bruker disse fortellingene til å slappe av og rømme inn i en annen virkelighet, kan det godt være at de likevel registrerer noe annet enn selve innholdet i fortellingene. Muligheten er til stede for at de får med seg noe om hvordan slike fortellinger er konstruert, og at de dermed utvikler narrativ kunnskap (om enn taus), selv om fortellingen kanskje setter dem i en tilstand av *suspension of disbelief* i konsumeringsøyeblikket.

5.2.2 Taus narrativ kunnskap

Alle de fire informantene i min undersøkelse oppgir at aktantmodellen virker kjent, uten at de hverken hadde hørt om den fra før, eller kunne si noe om hvor de hadde vært borti den. De kan ikke forklare dette med noe annet enn at de har på følelsen av at karakterenes roller og funksjoner i fortellinger er bygget opp rundt en struktur som aktantmodellen. Strukturen oppleves av elevene som grunnleggende. Det understreker da også E3, når han sier at det er en «basic» måte å bygge en fortelling på, der det skjer noe med de ulike rollefunksjonene og at det driver fortellingen fremover (I2, s. 13). E1 beskriver presist det inntrykket han har av å besitte en slik taus kunnskap om aktantmodellen: Han mener han hadde vært klar over en slik oppbygging, men at han ikke har tenkt på en slik struktur på samme måte før. Han fikk en slags «a-ha»-opplevelse knyttet til den, spesielt i løpet av klasseromsamtalen etter at klassen hadde sett actionfilmen *Mission Impossible 3* (E1, I1, s. 7).

En plotstruktur som følger en standarddramaturgi som Hollywood-modellen oppleves av informantene også som kjent fra før. Elevene hadde imidlertid ikke noe begrep for å forklare denne modellen. De kobler den heller ikke direkte opp til tidligere undervisning, men de uttaler at de har hørt om spenningstopp og plottwist fra før. De oppgir at de har lært hvordan de kan strukturere en tekst inn i innledning, hoveddel og avslutning i norskfaget fra ungdomsskolen, men ikke hvordan de kunne utnytte en etablert modell for å bygge opp en fortelling. De opplever likevel at modellen ikke er dem fremmed. I samtalen peker elevene i tillegg ut noen dramaturgiske grep og fortellertriks de kjente igjen, men ikke hadde ord for tidligere, og trekker frem hindringer, motstander og virkemiddelparet *set up – pay off*.

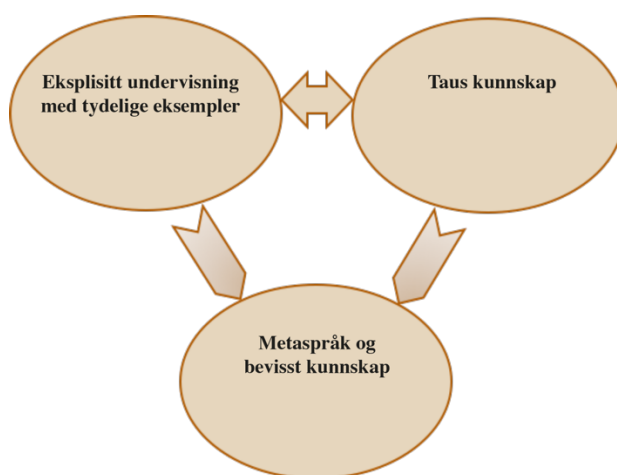
Det fenomenet guttene her beskriver kan betegnes som *taus kunnskap* (Polanyi, 2000/1966). Mathisen understreker at taus kunnskap i tillegg er noe som er virksomt i læringsprosesser, og som man aktivt kan ta i bruk (Mathisen, 2007) – altså som en produktiv fordom. Dette kan være forklaringen på at elevene uttrykker kjennskap til disse elementene, selv om de mener de ikke har lært dette før, eller kunne benevne de ulike grepene de mener de kjente igjen. De ble løftet frem og synliggjort gjennom eksplisitt undervisning. Noe av hensikten bak er at elevene nettopp skal kunne gå til sin egen narrative hverdag for å finne dem igjen og at de kan bli seg dem bevisst, sette ord på de mekanismene som er i sving i fortellinger og hvilke grunnstrukturer som ligger «fast» i dem og ta dem i bruk selv. En slik bevisstgjøring kan dermed fungere som et godt didaktisk verktøy i skriveopplæringen. Elevene gir her uttrykk for at de har følelsen av at de har gjort nettopp dette – at de har hatt en form for kunnskap om begrepene fra før, at undervisningen har hjulpet dem til å sette ord på denne kunnskapen og at de nå kan bruke den til selv å skrive fortellinger. Analyse av støttetekstene avdekker funn som støtter dette funnet fra samtalen.

Bruner setter denne prosessen i perspektiv, når han i sin teori argumenterer for at vi benytter oss av narrative grunnstrukturer og prinsipper for å konstruere mening i tilværelsen. Disse narrative grunnstrukturene finner han nedfelt i vår kultur gjennom grunnleggende, etablerte konvensjoner. Vi lærer dem på samme måte som vi lærer språket, mener han (Bruner, 2002). Disse erfaringene gjør vi oss i vår omgang med verden, og de blir nedfelt i det Bruner betegner som «common sense». Disse erfaringene kan utgjøre en del av vår tause forståelse for fortellingens grunnstruktur, og kan være en del av forklaringen på at elevene opplever denne «a-ha»-følelsen så sterkt når de oppdager hva som egentlig er virksomt i fortellingene de konsumerer, slik de beskriver i samtalen.

Elevenes narrative erfaringsbakgrunn fra sitt konsum av audiovisuelle fortellinger er preget av sterkt konvensjonstro genrer. De holder seg til en vifte bestående av fortellinger innen spennings- og kriminalgenren. Undergenrer som action, thriller og politiserier- og filmer, men også western og fantasy, er genrer som guttene i klassen oppgir at de liker å fordype seg i. Både Hoel (1997) og Penne (2010) understreker at det er viktig ikke å glemme elevenes utgangspunkt når man skal drive opplæring – altså den sosiokulturelle forankringen. Todorov (1995) påpeker publikums sterke forventninger til slike genrer innen masse- og populærkulturen. Når elevene i denne klassen har så utpreget høyt narrativt konsum av slike spenningsgenrer på fritiden, er det innenfor et sosiokulturelt perspektiv logisk å gripe tak i disse genrenes konvensjoner i undervisningsopplegget. I samtalen uttrykker elevene at de

«følte seg hjemme» i *Mission Impossible 3*, den filmen klassen så felles. Likevel hadde jeg kunnet fange opp dette aspektet tydeligere i samtalen med elevene, ved å stille konkrete spørsmål om genrepreferanser og hvordan de utnyttet det i sine tekster. Elevene hadde mange faglig presise og relevante innspill i samtalen om grunnstrukturer og fortellergrep i etterkant av filmvisningen i klassen. Gjennom disse viste de forståelse for fagbegreper og sammenhenger mellom ulike elementer i filmens struktur.

Selve undervisningsopplegget er hermeneutisk og sosiokulturelt forankret i så måte. Spenningsgenren setter i gang elevenes forforståelse – en forforståelse de kanskje ikke nødvendigvis er seg bevisst. Slik forsøker læreren, gjennom eksplisitt undervisning, å koble elevenes antatt tause kunnskap til fagbegreper. Intensjonen er å synliggjøre hva de egentlig kanskje kan noe om fra før. For å si det med Polanyi: Vi forsøker, gjennom undervisningsoppleggets innretning, å rette oppmerksomheten fra en ubevisst erfaring til et eksplisitt uttrykk for denne erfaringen, slik figuren under viser.



Figur 5.2.2-1

Bruner betoner også fortellingens kulturelle konvensjonalitet. Han trekker spesielt frem at det er sterke forventninger til genrenes konsentrasjon om en bestemt type innhold og utforming. Greimas søkte da også i eventyrene etter aktantmodellen. Eventyrene tilhører en muntlig fortellertradisjon der grunnstrukturene har eksistert lenge før både skriftlige og audiovisuelle overføringsformer var mulig. Denne grunnstrukturen har vist seg slitesterk og virksom i mange genrer – spesielt i populær- og massekulturelle uttrykksformer.

Det kan være at den følelsen elevene har av å kjenne igjen noen grunnstrukturer og fortellergrep kan komme av deres narrative erfaring. En ting er at elevene i min undersøkelse sverger til en eller annen form for spenningsgenre. Noe annet kan være at de også har vokst

opp med fortellinger av ulike slag – gjerne gjennom barne-TV, blitt lest for eller etter hvert kanskje lest noe selv. Å si noe nærmere om hele den viften av ulike erfaringer med fortellinger som elevene har med seg fra barnsben av, faller imidlertid utenfor mitt prosjekt. Her vil jeg nøye meg med å slå fast at den samlede narrative erfaringen elevene har med seg til skolen kan ligge til grunn for den tause, narrative kunnskapen elevene fornekter at de har om dramaturgiske grep, fortellertiks og grunnstrukturer og som de tilkjenner i samtalen.

5.2.3 Metaspråk

Et slående funn fra samtalen er at alle de fire informantene mener at de i løpet av perioden har utviklet et narrativt fagspråk for fortellinger, og at de har fått en økt bevisst for hvordan fortellinger er konstruert. De vektlegger også i denne forbindelse spesielt aktantmodellen. Selv om de ettertrykkelig fremhever prinsipper i denne modellen som kjent, legger de likevel til at de føler de har utviklet en mer eksplisitt forståelse for den, samt at de har utviklet et begrepsapparat for å kunne snakke om den i løpet av undervisningsperioden. Elevene synes også at de har fått en grundigere forståelse for hvordan klassisk standarddramaturgi ligger til grunn for spenningsoppbygging i mange fortellinger. Uten en slik form for dramaturgi vil en fortelling fort kunne bli kjedelig, mener de (I1, s. 8). Guttenes narrative preferanser er innenfor genrer der genrekonvensjonene er sterke. Som Todorov (1995) fremhever, er det gjerne slik at publikums forventninger bør innfris for at en populærkulturell fortelling skal oppfattes som god. Det er nok et poeng guttene også peker på her.

Et annet viktig funn fra analysen av samtalen med elevene er at de selv mener de har blitt bedre til å vurdere fortellinger. Selv om læringsutbyttet oppleves ulikt hos elevene, gir de alle uttrykk for at de nå har større oversikt over hvordan fortellinger er bygget opp. E3 er spesielt opptatt av at han lettere kan se etter ulike strukturer og grep i de filmene og TV-seriene han ser. Han synes det også er enklere å snakke om dette når han kan navngi de ulike strukturene og fortellergrepene som fortellingen bygger på (I2, s. 10). Også det å kunne kontrollere og vurdere eget arbeid i større grad trekkes frem som en vesentlig kunnskap elevene har tilegnet seg i løpet av perioden. Det viser at elevene er på vei til å utvikle en form for narrativ literacy de kan utnytte i eget læringsarbeid. Dette er i tråd med hovedintensjonen bak undervisningsopplegget.

Dette samsvarer med Gees normative diskursteorier (Gee, 2012). Han insisterer på at det er nødvendig å undervise slik at fagspråket, det Gee omtaler som sekundærdiskursen, åpnes opp

og gjøres tilgjengelig for elevene. Da kan de settes i stand til å snakke om hva de lærer, på hvilken måte dette skjer og om hvordan de kan utvikle seg. Samtidig viser min undersøkelse at dette igjen kan berede grunnen for at elevene i tillegg kan omsette denne kunnskapen til å skrive egne fortellinger. Dette er et viktig poeng hos Scholes (1985). Han argumenterer for at det kan finnes meningsbærende strukturer i en tekst, og at det dermed er nødvendig å bedrive en undervisning som synliggjør slike strukturer. Ved å bli seg disse bevisst og ta dem i bruk, kan elevene utvikle en narrativ språkbeherskelse – en form for narrativ *textual power*. I min studie tilkjenner elevene at de er på vei til å danne seg en slik språkmakt ved å utvikle narrativ kompetanse.

Penne (2010) er tydelig på at undervisningen bør ta for seg fortellingenes retoriske språk slik at elevene har mulighet til å bevege seg ut av fiksjonen og inn i et metaspråk. Det betyr at illusjonen klassisk fortellende film søker gjennom å få publikum til å glemme tid og sted og sette sin naturlige skepsis til side, må brytes. En slik analytisk distanse er nødvendig for at elevene skal kunne se hvordan fortellinger er konstruert og bli i stand til å vurdere dem. De dramaturgiske og fortellertekniske grepene elevene nå oppgir at de har fått kunnskap om, hører innunder retorikken. De er eksempler på retoriske grep som man finner igjen i fortellinger på tvers av medietyper. Selv om elevene ikke har plassert disse grepene innenfor retorikken, fremkommer det av samtalene at de nå har utviklet et bevisst forhold til dem, i tillegg i en slik grad at de selv kan ta dem i bruk.

Det er verdt å merke seg at elevene mener at de ikke kommer til å bruke et narrativt fagspråk når de snakker om og diskuterer fortellinger utenom skolen. De omtaler dette narrative fagspråket som et noe jålete anmelderspråk, og knytter det til å hovere (I2, s. 16). De velger altså å holde seg til primærdiskursen i hverdagen eller blant familie og venner, selv om de nå viser at de faktisk behersker sekundærdiskursen gjennom sitt narrative fagspråk.

5.2.4 Læringsutbytte – skrive selv

I tillegg til at guttene oppgir at de har utviklet et sterkere fagspråk, altså et metaspråk for fortellinger, har de en opplevelse av at de kan bruke det de nå vet om grunnstrukturer og fortellergrep til å strukturere sin egen skrivning og konstruere egne fortellende tekster. Igjen er det aktantmodellen som stikker seg ut som det viktigste verktøyet i skrivningen. Informantene hevder at denne modellen i betydelig grad har hjulpet dem i deres arbeid med å skrive sin egen fortelling. De bruker uttrykk som «mal» (E3, I2, s. 8), at de «visste på en måte hva som skulle

med» (E4, I2, s. 17) og «nå vet jeg mere hvorfor jeg skal lage [...] en historie for å bygge den opp» (E2, I1, s. 9). De legger vekt på at det forenkler hele skriveprosessen. Det fremkommer i samtalen at de ikke har tenkt på dette på denne måten tidligere.

Også grep som *set up – pay off* og bruk av hindringer trekkes frem av elevene som nyttige verktøy i skriveprosessen. Eleven E1 formulerer dette veldig klart. Han mener disse grepene har hjulpet ham til å få skrevet en god fortelling, og at det dermed er lettere for ham å formidle en historie. Elevene bemerker at de tidligere ikke har tenkt på at det er mulig å benytte slike grep i egen produksjon av fortellinger. Guttene synes at det var merkbart lettere å skrive den andre teksten – altså hovedteksten – enn den første (støtteteksten). De forklarer dette med at de kunne bruke grunnstrukturer og etablerte fortellergrep som var gjennomgått i undervisningsperioden i arbeidet. Analysen av tekstene deres viser at de fikk til dette i høy grad. Dette ligner funn fra blant annet Nadderud-prosjektet og New Dorp, der elever ga uttrykk for at en mal for hvordan de kan skrive fagtekster hjalp dem i skrivearbeidet. Dette funnet fra min undersøkelse tyder på at det samme gjelder for skriving også av kreative tekster, slik fortellingen er et eksempel på.

Selv om datagrunnlaget i min undersøkelse er begrenset, kan funnene beskrevet over sies å være iøynefallende. Elevene er så samstemte og uttrykker et så vidt betydelig læringsutbytte både når det gjelder utvikling av fagspråk og strukturenes nytteverdi, at funnene kan betegnes som markante. Læreren bemerket også dette etter å ha vurdert tekstene til alle elevene i klassen. Dette til tross, elevene opplever at det er et tydelig skille mellom den virkelige verden der de skal ut å jobbe som elektrikere og den skolske «norsk»-verdenen. De mener ganske bestemt at de ikke vil få bruk for å kunne skrive fortellinger etter at de er ferdige med skolen og har tatt fagbrevet. De er mer opptatt av hvordan det de lærer i norskfaget direkte kan knyttes til livet som fagarbeidere. De mener det er nyttig å kunne skrive logg og materiallister, men det oppleves ikke som relevant å kunne skrive fortellinger.

Et håp kan likevel være at elever utvikler sine narrative preferanser, og at de etter hvert ønsker å utvide sine narrative univers. Et skritt på veien kan være å starte med det som er grunnleggende, og som elevene har vist at de kan få oversikt over. Funn fra denne undersøkelsen tyder på at elevene har hatt stort utbytte av å få øye på noen strukturer og grep som ligger til grunn for hvordan en fortelling bygges opp.

5.3 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

5.3.1 Hovedfunn – en oppsummering

Den delen av narratologien jeg bruker som teoretisk fundament for dette prosjektet er knyttet til fortellinger på tvers av medietilhørighet. Fra klassisk narratologi har jeg blant annet hentet grunnstrukturer som aktantmodellen (Greimas, 1966/1974) og Chatmans filmnarratologiske videreføring av Genettes strukturelle inndeling av fortellingen i dens *hva* og dens *hvordan* (Chatman, 1978). Jeg har sett på hvilke muligheter som ligger i klassisk narratologi for å åpne tekster opp for elevene når strukturene i fortellingene kommer til syne, ved at læreren gjør dette til innhold i undervisningen og eksplisitt viser dem frem. I undervisningsopplegget ble det ikke gjort noe stort nummer ut av dette strukturelle skillet, men selve læringsinnholdet er konstruert rundt det. Elevenes respons og deres tekster har vist at dette kan fungere etter intensjonen.

Aktantmodellen trekkes frem av elevene som det de har hatt aller mest bruk for og lært mest av – både når det gjelder metaspråk og for å kunne skrive selv. Markante funn fra samtale og tekstanalysene gir klare indikasjoner på at aktantmodellen både oppleves svært kjent og fungerer som et godt verktøy til å skrive fortelling selv – faktisk i en slik grad at når den gjøres eksplisitt i undervisningen kan utgjøre en didaktisk ressurs i skriveopplæringen. Elevtekstene gir klare vitnesbyrd om det.

Jeg har gått til litteraturvitenskapen og dramaturgien (Booth, 1983; Breum, 2016; Engelstad, 2015; Eriksen, 1993; Evans 2006; Lothe, 2003) og undersøkt hvordan ulike fortellergrep kan utnyttes for å involvere og engasjere publikum. Dramatisk ironi, *set up – pay off* og bruk av hindringer er alle slike grep som er synliggjort i undervisningen, og som elevene i høy grad har forstått og tatt i bruk i egen skriving. Parallelle handlingslinjer er det eneste grepet elevene hadde vansker med å omsette til praktisk skriving. De fant dette fortellerelementet tydelig igjen i filmen vi så sammen og i de eksemplene de fant frem til selv, men likevel var dette et mer komplisert grep for elevene å ta i bruk selv. Det er mulig at parallelle handlingslinjer kompliserer det hele unødige og bør tas ut av undervisningsopplegget, selv om ingen av elevene oppgir dette som noe forbedringspotensiale som sådan i sin evaluering av undervisningsopplegget. Det overordnede inntrykket er at elevene, ved hjelp av de grunnstrukturene og fortellergrepene undervisningen har konsentrert seg om, klarte å konstruere fortellinger som inkluderte spennende forhold mellom karakterene, å benytte grep

som involverte og engasjerte leseren og bygge en spenningskurve etter mal fra Hollywood-modellen i sine tekster.

I min undersøkelse er det ikke like lett å sette fingeren nøyaktig på hvordan elevenes tause narrative kunnskap har gjort seg gjeldende for deres læringsutbytte. Gjennom intervjuene uttrykker elevene en opplevelse av at de også før prosjektet har hatt kunnskaper om noen av fortellergrepene og grunnstrukturene ved siden av aktantmodellen, blant annet om plotstruktur og fortellergrep som bruk av hindringer og *set up – pay off*, men som de ikke har kunnet sette ord på. Det er imidlertid ikke så enkelt å måle hvor stor innvirkning dette har hatt. Det er vanskelig å isolere hvor mye som skyldes eksplisitt undervisning, elevaktivitet knyttet til strukturer og fortellerprinsipper i opplæringen og den tause kunnskapen elevene hadde om disse fra før. Likevel viser funn fra undersøkelsen at det er grunn til å anta at taus kunnskap har spilt en rolle i prosessen. Funn fra analysen av støttetekstene viser spor etter narrativ kunnskap elevene har hatt på forhånd. Elevene tilkjenner slik før-kunnskap også i samtalene. Det store læringsutbyttet som fremkommer, skyldes nok ikke undervisningsopplegget alene. Det er nærliggende å gå ut fra at elevenes narrative erfaringsbakgrunn, gjennom et høyt konsum av multimodale fortellinger i hverdagen, spiller en sentral rolle.

Bruners kobling mellom det narrative og måten vi konstruerer verden på, kan også kaste lys over det som fremkommer så tydelig: At elevene faktisk klarer å ta de ulike grepene og strukturene i bruk i såpass utstrakt grad. Bruner hevder at den evnen vi har til å lese intensjoner bak uttrykk er avgjørende for hvordan vi klarer å organisere det vi erfarer i narrativ form (Bruner, 2002). Mye tyder på at denne evnen benyttes av elevene som en ressurs også i det arbeidet de har gjort med å omsette kunnskap om grunnstrukturer og fortellertekniske grep til eget arbeid. Mitt prosjekt gir ikke noe entydig svar på det, men det er likevel en mulighet man ikke kan se bort fra. En av guttene i klassen hadde en kommentar til akkurat dette i den første undervisningsøkten, der hele klassen kom med sine betraktninger om fortellinger. Han utbrøt spontant: «Hele livet er jo en fortelling, jo». Her setter han faktisk fingeren på det Bruner greier ut om i sin teori: At vi konstruerer verden i narrativ form.

Fortellingen som sådan er da også eldre enn både skrivekunst og multimedier, og er del av en lang muntlig tradisjon som også eventyrene hører innunder. Skriftliggjøringen av fortellingene kan sees på som en parentes i historisk sammenheng, og de grunnleggende strukturene er dypt forankret i en lang fortellertradisjon. Greimas' aktantmodell er hjemlet i eventyrene, men strekker seg utover disse til andre fortellende gener. Historier er fortalt gjennom årtusener –

de er gitt ulike uttrykk, både i substans og form (Chatman, 1978). Populærkulturens ganske strengt formelbaserte genrer hører inn under en fortellertradisjon i utvikling, der strukturer, modeller og formler tøyes i en kreativ omgang med hverandre. Om man vet hva man skal se etter, er det likevel er det ikke så vanskelig å få øye på grunnstrukturer og fortellergrep i disse fortellingene. Kostnadsrammene er til dels gigantiske i film- og TV-produksjon og dermed høye inntjeningskrav. For å møte slik krav må publikum oppleve at de kommer til noe kjent (Todorov, 1995), men likevel at fortellingen er original. Genrene utvikler seg, selv om de samme grunnstrukturene og fortellertriksene ligger tilgjengelige som narrative hjelpemidler (Bordwell, 2006).

Bakhtin hevder at diskurser alltid vil stå i et gjensidig, dialogisk forhold til hverandre (Bakhtin, 2005). Dette setter Hoel inn i et sosiokulturelt læringsteoretisk perspektiv. Når man skriver, bygger man på andre tekster i den kulturelle konteksten, mener hun (Hoel, 1997). I mitt prosjekt utgjør fortellingene en slik diskursiv tradisjon, der grunnleggende strukturer er formet av konvensjoner som kommer til syne i mønstre og former, i grunnstrukturer og fortellergrep. Elevene gir uttrykk for at de får til å imitere disse konvensjonene og ta dem i bruk selv. Funn fra analyse av tekstmaterialet støtter opp om dette. Disse forholdene tyder på at elevene, i løpet av undervisningsperioden, er i ferd med å utvikle narrativ literacy. Scholes retter søkelyset mot dette når han hevder at det kun er mulig å drive med pseudoproduksjon av litterære genrer i skolen, og at man heller bør konsentrere seg om å synliggjøre de gjemte strukturene i tekster (Scholes, 1985). Slik kan elevene utvikle det han betegner som *textual power*. I mitt prosjekt er dette nøkkelaktiviteten. Elevene viser tydelig at de har klart å øyne disse gjemte strukturene ved hjelp av at læreren har gjort dem eksplisitte. Det opplevdes heller ikke av elevene som spesielt vanskelig. Tvert om – de trekker frem at de egentlig hadde på følelsen av at de kunne noe om disse strukturene fra før. De viser i tillegg at de evner å ta tak i disse strukturene, imitere dem i egne tekster og bruke dem aktivt for å formidle en historie i fortellende form. Elevene i denne undersøkelsen har derimot ikke noe uttrykt ønske om å bli gode fortellere. Selv om noen av dem tilkjennegir et visst fortellertalent, virker det ikke som om de har noen interesse av å jobbe for å kunne bruke fortellingen som middel til å uttrykke seg.

Det bringer meg for langt utenfor dette prosjektets rammer å diskutere en større kritikk av strukturalismen, men idéen om at strukturer er meningsbærende kritiseres fra flere hold. Engelstad (2015), Hertzberg (2010) og Hoel (1997) advarer da også mot for stor vektlegging av fortellingens grunnleggende modeller og strukturer. Engelstad påpeker at det kan føre til et inntrykk av at fortellinger er mer like enn de faktisk er. Hertzberg er redd for at det kan hemme

elevenes kreative utfoldelse i skriveprosessen. Målet må være at elevene bruker modellene som et hjelpemiddel, uten å la seg styre av dem (Hoel, 1997, s. 31). Dette er et viktig perspektiv å ha med seg, slik at strukturene og modellene ikke representerer en standardisert narrativ tvangstrøye for elevene. Likevel viser funn fra min undersøkelse at elevene opplevde modellene og strukturene som befriende og som gode verktøy for å konstruere fortellinger som fungerer. Det taler for at det å få oversikt over og kunne bruke slike modeller også kan forløse kreativitet. Elever trenger tydeligvis slike holdepunkter og hjelpeverktøy i sitt skrivearbeid. Samtidig skal man være oppmerksom på faren som ligger i dette som Engelstad, Hertzberg og Hoel trekker frem. Kreativiteten må få spillerom, selv om man opererer innenfor noen definerte rammer som genrekonvensjonene tillater.

5.3.2 Konklusjon

Funnene som fremkommer i min undersøkelse, peker ganske tydelig i én retning: Undervisning der bevisstgjøring av prinsipper for hvordan fortellinger er bygget opp utgjør det sentrale lærestoffet, kan gi et svært høyt læringsutbytte hos elever. Eksplisitt undervisning som tar utgangspunkt i fortellinger elevene ellers er opptatt av og gjerne konsumerer i audiovisuell form, som løfter disse opp i undervisningen og gjør fortellerstrukturer og -grep synlige, fungerer svært godt for å utvikle elevenes narrative literacy. Undersøkelsen min viser at slik undervisning kan bringe elevene i kontakt med sine narrative erfaringer, kan bringe elevenes tause narrative kunnskap til overflaten, gjøre den eksplisitt og sette den i spill. Elevene har utviklet et narrativt fagspråk og klarer å utnytte sin narrative kunnskap til å skrive egne fortellende tekster. De viktigste funnene ser ut til å være at aktantmodellen, samt sentrale fortellergrep er svært virksomme verktøy for elevene i sitt arbeid med å konstruere fortellinger. Når elevene får et fagspråk for fortellinger og er observante på strukturer og fortellergrep, hjelper det dem i dette arbeidet. Elevene ser ut til å kunne utnytte sitt store konsum av audiovisuelle fortellinger som ressurs i sitt skrivearbeid. Funn fra både elevtekstene og samtalene viser at lærestoffet hentet fra narratologien og dramaturgien er hensiktsmessig. Min problemstilling, som har vært styrende for alle deler av dette prosjektet, er denne: *Hvordan kan bevisstgjøring om narrative strukturer og fortellergrep i undervisningen hjelpe elever til å ta i bruk sine kunnskaper og erfaringer fra fortellende multimodale tekster til å utvikle narrativ metaforståelse og ferdigheter i å skrive egne fortellinger?* Oppsummert kan mine funn tyde på at min problemstilling har fått et positivt resultat: Slik bevisstgjøring kan finne sted ved å gå til elevenes eget narrative univers, hente opp og synliggjøre narrative strukturer

og fortellergrep. Elevenes narrative erfaringsbakgrunn i multimodale fortellinger kan utgjøre en viktig ressurs i dette arbeidet.

5.4 Avsluttende bemerkninger

5.4.1 Bemerkninger om forskningsdesign og metode

Forskningsdesignet og de tilhørende metodene jeg har valgt for dette prosjektet har stort sett fungert etter intensjonen. Det å benytte en kombinasjon av tekstanalyse og semistrukturerte elevintervjuer har vist seg hensiktsmessig for å belyse min problemstilling. Nærlesing av tekstene med henblikk på et begrenset, men sentralt utvalg av narrative strukturer og fortellergrep, fungerte som et godt verktøy i analysearbeidet, selv om rammene var ulike for elevenes skriving av henholdsvis støtteteksten og hovedteksten. Elevene fikk kun 30 minutter til å skrive støttetestene, mens de hadde en fordypningsøkt på tre klokketimer til å skrive sine hovedtekster. Elevene fikk to opplysninger for å skrive støttetekstene. Hvis de ikke hadde fått disse, hadde støttetekstene kanskje fungert i enda større grad som uttrykk for hvilke førkunnskaper elevene hadde om narrativ oppbygging. På tross av dette valgte jeg å gjennomføre med ulike rammer for produksjon av disse tekstene. Det er flere grunner til det. For det første var tilgangen til klassen tidsbegrenset. For det andre var bakgrunnsinformasjon gitt av klassens norsklærer avgjørende for å justere rammen for skrivearbeidet. Hun mente at ikke alle elevene ville skrive noe særlig mer enn 30 minutter i utgangspunktet, likeså at alle heller ikke var like flinke til å gjøre slikt skrivearbeid hjemme. For det tredje ønsket jeg å få med alle, og at ingen skulle få noe hjelp av andre hjemme i sitt skrivearbeid. Dermed måtte skrivingen foregå i kontrollerte former på skolen. Likevel fungerte støttetekstene godt som nettopp støttetekster, ved at de satte elevenes anvendte læringsutbytte i perspektiv.

Det var flere krav i oppgaveteksten knyttet til hovedtekstene. Elevene var i tillegg klar over at de skulle få karakter på dette arbeidet. Det kan ha fungert skjerpene. Det hadde kanskje vært mer ideelt for sammenligningsgrunnlaget dersom elevene ikke hadde måttet bli vurdert med karakter på sine hovedtekster. Læreren hadde behov for å benytte elevenes hovedtekster som en del av sitt grunnlag for karaktervurdering i første termin i norsk hovedmål skriftlig, fordi undervisningsopplegget opptok mye av hennes tilmålte tid med klassen i denne perioden. Hvis prosjektet skal gjennomføres på nytt, kan det være hensiktsmessig for sammenlignings-

grunnlaget å forsøke å gjøre rammefaktorene for elevenes produksjon av støttetekster og hovedtekster mer like enn det jeg fikk til her.

Semistrukturerte intervjuer med fire av elevene fungerte svært godt. Det virket som om elevene ikke lot den noe formelle situasjonen hindre dem fra å snakke åpent og fritt. Samtalene fløt lett, og elevene reflekterte svært godt rundt spørsmålene som ble stilt, uten at jeg følte at jeg la ordene i munnen på dem. Den semistrukturerte formen styrt etter forskningsspørsmål sterkt knyttet til problemstillingen, ga en tydelig retning i samtalene, og ga meg oversikt i analysearbeidet, selv om elevene (og jeg) hoppet noe mellom de ulike undertemaene underveis. Likevel savnet jeg i ettertid informasjon om hvordan elevene opplevde å benytte en tydelig genre i arbeidet. Det kunne ha gitt meg en større forståelse for hvordan dette virket for dem. Samtidig savnet jeg også informasjon om årsaken til elevenes narrative konsum. Dette stilte jeg spørsmål om i etterkant. Det er imidlertid en faktor man kan ta med i betraktning dersom undersøkelsen skal gjennomføres på nytt. Samtalene nådde et metningspunkt der det ikke ble tilført mer nytt etter 27 minutter for intervju 1 og 20 minutter for intervju 2. Det kan tyde på at intervjuguiden var godt tilpasset innholdet i det materialet jeg søkte svar på.

I prosjektet anla jeg en hermeneutisk posisjon i mitt møte med elevene, både i min iakttagelse av undervisningen og i intervjuene med elevene. Jeg hadde med meg mine erfaringer med og kunnskaper om fortellinger, om narrative grunnstrukturer og grep, om narrativ teori og didaktikk inn i prosjektet. Samtidig forsøkte jeg å holde meg til forskningsspørsmålene i samtalen. Gjennom en oppriktig interesse for det elevene fortalte forsøkte jeg å være åpen for at det de sa kunne gå på tvers av mine forventninger. Slik fungerte denne interessen som en viktig korrigering av de antagelser og forhåpninger jeg hadde på forhånd. Jeg forsøkte å unngå en partisk, subjektiv holdning og åpne opp for en perspektivisk subjektivitet (Brinkmann og Kvale, 2015). I min studie ble dette spesielt aktuelt i forbindelse med hvordan elevene opplevde nytteverdien av sine narrative kunnskaper og ferdigheter. Jeg søkte å balansere den hermeneutiske og den fenomenologiske innstillingen i mitt prosjekt ved å spille på både egne og elevenes førkunnskaper, men likevel være åpen for å la elevenes livsverden komme til uttrykk i deres opplevelser av den undervisningen de har vært med på og det læringsutbyttet de føler at de sitter igjen med. Likevel ble jeg overrasket over at elevene ganske unison uttrykte at selv om de har utviklet et narrativt fagspråk, vil de ikke benytte seg av dette utenom skolen. Elevene hadde heller ingen oppfatning av at det å kunne skrive eller konstruere fortellinger har noen verdi utenom norskfaget. Jeg hadde ikke noe uttrykt håp om at elevene

nødvendigvis skulle koble det å beherske grunnstrukturer og fortellergrep til det å ha en stemme i det offentlige rom, men jeg trodde nok at de ville se på denne kunnskapen som litt mer nyttig enn de gjorde.

Intervjuene jeg foretok bidro både til å utdype og utvide funn fra tekstanalysene. Forskningsspørsmålene hjalp meg til å holde fokus. Den utstrakte bruken av grunnstrukturer og fortellergrep jeg fant i elevtekstene ble kontekstualisert, utdypet og forklart i samtalen. Elevenes opplevelse av at noen av disse virket kjent fra før og kunne utnyttes som en produktiv fordom de kunne aktivisere, kom svært tydelig frem. Elevenes opplevde læringsutbytte i form av overføringsverdi til egen tekstproduksjon er en viktig opplysning som fremkommer via intervjuet.

Forskningsdesignet fungerte svært godt for å belyse min problemstilling, selv om utvalget i min undersøkelse kanskje er noe vel snevert med 30 gutter på elektrofag. Dersom jeg hadde utvidet utvalget og benyttet to norskklasser med hver sin lærer, hadde det vært mulig å få et større sammenligningsgrunnlag. Slik kunne funnene fra min undersøkelse blitt justert og eventuelt styrket. Jeg kunne ha funnet en klasse med en mer sammensatt elevmasse med hensyn blant annet til kjønn og narrative interesseområder. Det kunne også ha fått innvirkninger på utforming av innhold i undervisningsopplegget, og ha tilført resultatet fra undersøkelsen noe større bredde i form av ulike narrative preferanser. Det krever uansett et enda større utvalg og flere gjentakelser av lignende studier for å kunne generalisere funnene. Forskningsdesignet er konstruert slik at utvidelser skal være mulig. Det kan også være aktuelt en utvidelse som åpner for å inkludere observasjon, slik det er beskrevet i punkt 3.2.4.

5.4.2 Funn i kontekst

I KAL-rapporten etterlyses mer forskning på årsakene til en tydelig kjønnsdeling av skriveopplæringen i norsk skole, der jentene ser ut til å vinne terreng fremfor guttene (Evensen, 2003). Funn fra min studie har vist at guttene som deltok, klarer å ta i bruk grunnstrukturer og fortellergrep i høy grad. Deres utstrakte konsum av narrative multimodale tekster på fritiden har vist seg ikke å være noen hemsko i så måte. Jeg følger Mangens (2008) oppfordring i mitt prosjekt, der jeg tar utgangspunkt i det gutter faktisk sier at de leser: sammensatte, narrative tekster blant annet i form av film og TV-serier. Selv om mitt prosjekt ikke er designet for kun å studere gutter, består mitt utvalg av en klasse på VG2 elektrofag

nettopp bare av gutter. Funn fra min undersøkelse kan tilsi at det kan være lurt å ta tak i det guttene faktisk sier at de er opptatt av og utnytte det i skriveopplæringen.

Et annet fremtredende funn i KAL-undersøkelsen viser at elever sliter mest med å skrive argumenterende tekster. Innføringen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet har styrket behovet for opplæring i hvordan elever kan få til å skrive i alle fag. Ifølge rapporten fra forskningsprosjektet ARK&APP, som tar for seg grunnleggende ferdigheter og læremidler, er det imidlertid ikke etablert noen felles forståelse for hvordan man skal jobbe med disse (Gilje og Rødnes, 2016). Dermed har også fagskriving fått større oppmerksomhet, noe som er en viktig hensikt bak revisjonen av læreplanen i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det presiseres at dette arbeidet settes i verk «fordi skolene ikke i tilstrekkelig grad klarte å omsette grunntankene i læreplanverket i praksis» (Skrivesenteret, udatert). Trude Kringstad og Trygve Kvithyld, begge rådgivere ved Skrivesenteret, peker på sammenhengen: «Gjennom læreplanrevisjonen har vi fått ei vektlegging og ein tydelegare progresjon i høve til argumenterande skrivning. Dette bør gi retning for skriveopplæringa i norskfaget, og det vil vere eit botemiddel for nokre av dei utfordringane som KAL-prosjektet avdekte» (Kringstad og Kvithyld, 2013/4). Universitetets forskningsprosjekt knyttet til Nadderud videregående skole viser også denne vektleggingen på å styrke opplæringen i fagskriving. Dette prosjektet omtales av en av forskerne i prosjektet, Frøydis Hertzberg, da også som en form for aksjonsforskning, der siktemålet nettopp var å endre praksis (Hertzberg, 2011).

Det kan lett dannes en kunstig motsetning mellom på den ene siden fagskriving, der genrekunnskap står sentralt, og på den annen side kreativ skrivning som man ofte forestiller seg sprenger alle rammer. Jon Smidt er opptatt av ikke å kaste genrebegrepet på båten i norskfaget når det gjelder det som i den nåværende planen er plassert innenfor kategorien *kreative tekster*. Selv om kreativitet ikke tilhører noen spesifikk genre, kan det være dumt ikke å ha en form for genre å følge også når elevene skal skrive tekster som ikke sorterer innunder sakprosa (Smidt, 2015/2). I og med fagfornyelsen jobbes det nå med enda en revisjon av læreplanverket. Hensikten er blant annet å jobbe for å gi rom for større dybdelæring og forståelse i fagene (Utdanningsdirektoratet, 29.08.2017). Dette arbeidet er ennå ikke ferdigstilt, men det er foreløpig ikke lagt inn forslag om å opprettholde definerte fiksjonsgenrer som for eksempel novelle, eventyr eller andre typer fiksjonsgenrer i de nye planene.

Hvis man skal følge Scholes' argumentasjon om at det er viktig å synliggjøre strukturer og former tekster er bygget opp av for elevene, kan spesifikt genrebestemte fortellergrep være

nødvendig å få med seg. Dette peker da også Smidt på. Det narrative landskapet er imidlertid genremessig komplekst. Penne trekker frem at hybridisering av genrene er et problem for ungdom (Penne, 2010). De rene genrene vannes ut og blandes med andre. Når programkonsepter som *Paradise Hotel*, *TV2 hjelper deg* og den siste filmen du så, gjerne følger samme oppbygging og mønster, kan det dermed være avgjørende å være i stand til å skimte og kjenne igjen ulike grunnstrukturer, fortellertriks og -strategier. Penne hevder at slik språkkyndighet kan hjelpe elevene til å takle et stadig mer multimodalt liv (Penne, 2010). Bruner peker på at bærebjelkene i en god historie er de samme som dem man konstruerer mening i verden etter. Disse gjennomsyrrer vår hverdag – både den fiksjonelle og den faktiske. Det støtter opp under viktigheten av å hjelpe elever til å få et narrativt metaspråk de kan bruke til å forstå mekanismene som rører seg under overflaten i alle slags tekster, noe som er i tråd med dette prosjektets målsetting.

5.4.3 Fortellingens iboende muligheter

I faggjennomgangen av fellesfagene for yrkesfag vurderes det om det er behov for å tilrettelegge norskfaget mer spesifikt i henhold til det enkelte yrkesfaget. Høringsfristen for dette gikk ut 20. februar 2018 (Utdanningsdirektoratet v/Sparre og Tronsli, 2017). Det kan bety at det blir mer rom for å skrive saktekster som er mer relevante for programfagene – for eksempel søknader, logger og rapporter. Det kan medføre at det dermed ikke blir så mye tid til å fordype seg i skjønnlitteratur og skriving av andre typer kreative tekster slik som fortellinger. Elevene i min undersøkelse er klare på at det er de yrkesfaglige delene av norskfaget som oppleves som relevante. Norskfaget har imidlertid et overordnet dannelsesoppdrag. En yrkesfagarbeider skal også leve et liv som består av noe mer enn yrket som for eksempel elektriker. Han skal utvikle seg til en fungerende demokratisk borger som skal kunne være i stand til å ivareta sine interesser og rettigheter, og til å forstå og ytre seg om forhold i det samfunnet han lever i.

Det narrative begjæret Brooks viser til kan kanskje brukes til noe mer enn adspredelse og virkelighetsflukt. Penne hevder at vi tiltrekkes det vi kjenner igjen (Penne, 2010, s. 128). Dette kan for eksempel være grunnstrukturer og andre kjente mønstre og fortellergrep i fortellinger. Hun kaller det for et kognitivt driv. Todorov (1995) fremhever at vi har sterke forventninger til bestemte genrer – til vante mønstre og strukturer – ja også vant innhold. Likevel er vi i stand til å endre og kjenne igjen noe nyskapende. Den masseproduserte populærkulturen forholder seg til godt etablerte genrekonvensjoner, men uttrykkene må stadig tilføres noe nytt for at

publikum skal oppsøke og betale for en kontinuerlig tilstrømming av nye filmer og TV-serier. Penne fremhever lærerens meglerrolle mellom elevenes foretrukne litterære verden og nye litterære univers, som gjerne utfordrer deres faste forestillingsmønstre: Læreren bør megle mellom elevenes kjente verden og utfordre dem til å utvide sitt narrative repertoar. Et skritt på veien kan være å ta tak i elevenes eget narrative repertoar, og vise frem hvordan fortellinger er bygget opp. Det kan kanskje skape grobunn for at de ønsker å la seg utfordre og utvikle sin narrative forståelse og utvide sitt narrative univers. Dette bør man utnytte i didaktisk sammenheng, poengterer Penne.

I mitt prosjekt har jeg forsøkt å bidra til nettopp dette ved å innlemme elevene i grunnstrukturenes og fortellertriksens verden. Håpet er at de kan gjennomskue de narrative mekanismene i fortellinger de opplever, forstå dem og reflektere over dem, kanskje ønske å utfordre seg selv til å forstå mer komplekst sammensatte fortellinger og sist, men ikke minst: til å utnytte denne kunnskapen for selv å bli leverandør av viktig innhold til omverden ved å bruke fortellende form, slik at dette innholdet kan å nå ut, nå frem og røre ved noe hos mottagerne.

Fortellingen har en iboende kraft til å nå ut til folk gjennom en oppbygging som følger konvensjoner som er dypt forankret i den kulturen vi er en del av. Fortellinger kan også åpne døren opp for andre verdener enn vår egen og invitere oss inn i disse. Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum argumenterer for hvordan skjønnlitteraturen kan få oss til å identifisere oss med mennesker i en annen livssituasjon enn oss selv. Dette kan gjøre oss bedre i stand til å fungere som demokratiske borgere og bidra til at vi utvikler større empati og raushet overfor mennesker vi ikke kjenner og som har en annen bakgrunn enn oss selv. Gjennom innlevelse i andres liv kan vi utvikle oss som demokratiske borgere, er hennes poeng (Nussbaum, 1997). Selv om Nussbaum snakker om det å lese skjønnlitteratur, kan hennes tanker utvides til også å omfatte fortellinger som formidles gjennom andre kanaler enn boken – det kan like gjerne overføres til audiovisuelle fremstillinger. Det er en spennende tanke å utvide dette tankegodset ytterligere til også å gjelde det å produsere fortellinger selv. Det trenger ikke nødvendigvis å være så komplisert eller avansert som å skrive høyverdig skjønnlitterære tekster. I mitt prosjekt har vi drevet med det Scholes kaller pseudoproduksjon av litterære tekster. Det kan kanskje være et skritt på veien å ta i bruk grunnstrukturer og fortellerteknikker som hører hjemme i fortellingens univers for å uttrykke tanker og synspunkter. Det kan være vel så viktig som å utvikle ferdigheter i argumenterende skriving – også i et demokratisk perspektiv.

Litteraturliste

- Aanestad, K. H. (08.01.2018). Disse syv seriene må du få med deg i vår. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/ngwWVa/Disse-syv-seriene-bor-du-fa-med-deg-i-var>
- Abrams, J. J. (2006). *Mission Impossible 3*. [film]. USA: Cruise/Wagner Productions
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Kopinor Pensum AS
- Bjerke, Å. og Langkaas, M. (2010/4). Skriveopplæring på Nadderud videregående skole. I *Norsklæraren* 2010 (4). s. 29.
- Booth, W. C. (1983). *The Rhetoric of Fiction*. 2. utg. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bordwell, D. (2006). *The Way Hollywood Tells It. Story and Style in Modern Movies*. California: University of California Press.
- Bordwell, D. (2007). *Three Dimensions of Film Narrative*. Hentet fra: http://www.davidbordwell.net/books/poetics_03narrative.pdf
- Bordwell, D., Staiger, J. og Thompson, K. (1985). *The Classical Hollywood Cinema. Film Style & Mode of Production to 1960*. London: Routledge.
- Breum, T. (2016). *Film fortelling og forførelse 2. Om filmdramaturgi og manuskriptskrivning*. 4. utg. København: Books on Demand GmbH
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder. Teori og empiriutvikling* (s. 17 – 45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot. Design and intention in narrative*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/67b617a799e4014b48b4aeaa69e84b92?lang=no#1>
- Bruner, J. S. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Harvard: First Harvard University Press.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaka/London: Cornell University Press.
- Chatman, S. (1992). What Novels Can Do That Films Can't (and Vice Versa). I Braudy, L., Cohen, M. Og Mast, G. *Film Theory and Criticism*. (s. 403 – 419). New York/Oxford: Oxford University Press
- Cohen, L., Manion, L., og Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6. utg. New York: Routledge. Hentet fra <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Engelstad, A. (1995). Skjulte mønstre. I Engelstad, A. og Elgurén, A. (Red.) *Under lupen. Essays om kriminallitteratur*. (s. 287 – 297). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk
- Engelstad, A. (2015). *Film og fortelling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS
- Engelstad, F. (2010). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I Ruyter, K. W. (Red.), *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eriksen, G. (1993). *Fortellerteknikk og dramaturgi for film og fjernsyn*. 2. utg. Nesbru: Vett & Viten AS
- Evans, M. (2006). *Innføring i dramaturgi. Teater, film, fjernsyn*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

-
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammenendragsrapport*. Forskningsrådet. Hentet fra:
<http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>
- Fish, S. (1980). Interpreting the Variorum. I *Is there a text in this class? The authority interpretive communities* (pp. 147-173). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fossan, M. (11.03.2018). De unge vil være A4. *NRKbeta*. Hentet fra:
<https://nrkbeta.no/2018/03/11/de-unge-vil-vaere-a4/>
- Gadamer, H-G. (2014). Tekst og fortolkning. I Lægroid S. og Skorgen, T. (red.) *Hermeneutisk lesebok* (s. 163–197). Oslo: Spartacus forlag.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4. utg). London: Routledge
- Gilje, Ø. og Rødnes, K.A. (2016). *Grunnleggende ferdigheter. På tvers eller i fag?* Hentet fra
http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/arkapp/rodnes_gilje_ark_app_grf_2016.pdf
- Gotschall, J. (16.10.2013). The Science of Storytelling: How Narrative Cuts Through Distraction. *Fastcompany*. Hentet fra <https://www.fastcompany.com/3020044/the-science-of-storytelling-how-narrative-cuts-through-distraction>
- Greimas, A. J. (1966/1974). *Strukturel semantik*. Odense: Borgens Forlag.
- Gripsrud, J. (1995). Kriminelt godt – og dårlig. Om genre og vurdering av kriminallitteratur. I Engelstad, A. og Elgurén, A. (Red.) *Under lupen. Essays om kriminallitteratur*. (s. 215 – 231). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk
- Hermann, D. (2013). Cognitive Narratology. I the *living handbook of narratology*. Hentet 12. mai 2018 fra http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Cognitive_Narratology
- Hertzberg, F. (2010/4). Nadderud-prosjektet. Et eksempel på lærersamarbeid om fagskriving i videregående skole. I *Norsklæraren* 2010 (4). s. 23 – 28.

- Hertzberg, F. (2011). Skrivning i fagene – viktig, riktig og nødvendig. I Flyum, K. H. og Hertzberg, F. (Red.) *Skriv i alle fag. Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 9 – 20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I *Skriveteorier og skolepraksis*. (s. 3 – 44). Evensen, L. S. og Hoel, T. L. (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- Hoel, T. (2008). Guteproblemet. I Hoel, T. (Red.), *Gutter og lesing*. (s. 4 – 6). Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/boeker-og-hefter/gutter-og-lesing-article80066-12686.html>
- Hutcheon, L., og Flynn, S. (2013). *A theory of adaptation* (2. utg.). London, Routledge.
- Høgskolen i Østfold (udatert). *Narrativ i teori og praksis*. Hentet fra https://web.archive.org/web/20151003222129/http://www.hiof.no/om-hogskolen/enheter/avdeling-for-okonomi_-sprak-og-samfunnsfag/forskning-og-utvikling-ved-avdeling-for-okonomi_-sprak-og-samfunnsfag/forskergruppe-i-litteratur-og-narrativitet
- Jøsendal, T., (08.04.2018). Fra reprisekanal til fullverdig strømmetjeneste. – Hjelp oss å gjøre overgangen god. NRK Beta. Hentet fra <https://nrkbeta.no/2018/04/08/fra-reprisekanal-til-fullverdig-strommetjeneste-hjelp-oss-a-gjore-overgangen-god/>
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013/2). Skrivning på ungdomstrinnet: Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole* nr2, 2013. Hentet fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/fles/PDF/5prinsipp_Kringstad_Kvithyld.pdf
- Kvarv, S. (2014). Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner. 2. utg. Oslo: Novus.
- Lothe, J., Refsum, C. og Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Gyldendal. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/c725ebc24813c3e6c21c82ca7f095b5a#0>

-
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, J. (05.02.2018). Kjenner du kraften, Giske? *Aftenposten*. Hentet fra: https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/8wBqrw/Kjenner-du-kraften_-_Giske--Joacim-Lund
- Mangen, A. (2008). Nytt medielandskap, nytt tekstbegrep – og ny forståelse av emnet ”gutter og lesing”. I Hoel, T. (Red.), *Gutter og lesing*. (s. 4 – 6). Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/boeker-og-hefter/gutter-og-lesing-article80066-12686.html>
- Mannes, S. L. (2016). *Fortellinger styrer verden. Lær å bruke dem effektivt*. Hentet fra <http://speaklab.no/2016/11/30/fortellinger-styrer-verden-laer-a-effektivt/>
- Mathisen, A. (2007). *Den ‘tause’ misforståelsen*. Hentet fra: http://arvema.com/tekster/Michael_Polanyi.pdf
- Narrativ. (s.a.). I *Bokmålsordboka*. Hentet fra: https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+narrativ&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Nielsen, B. S. og Nielsen, K. Aa. (2012). Aksjonsforskning. I Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder. Teori og empiriutvikling* (s. 100 – 132). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nilsen, K. B., Romøren, R., Tønnesen, E. S. og Wiland, S. (1994). *Veier til teksten. Litteraturteori og analysepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag AS
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Personvernombudet for forskning (NSD). (udatert). Vanlige spørsmål. Hentet fra: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html

- Phelan, J. (2006). Narrative Theory, 1966–2006. I. Kellogg, R, Phelan, J og Scholes, R. (red). *The nature of narrative*. 2. utg. (s. 283 – 336). Oxford: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1966/2000). *Den tause dimensjonen. En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Saussure, F. (1966) i *Course in general linguistics*. I Bally, C., & Sechehaye, A. (red). (s. 6 – 78). New York: McGraw-Hill.
- Scholes, R. E. (1985). *Textual Power*. New Haven: Yale University Press
- Skrivesenteret. (15.08.2013). *Læreplanrevisjonen. Hva, hvorfor og hvordan?*
Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laereplanrevisjonen-hva-hvorfor-og-hvordan/>
- Skrivesenteret. (22.11.2016). *Kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter*. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/kjonnsforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter-article63138-12719.html>
- Skrivesenteret. (21.09.2017). *Sirkelen for undervisning og læring*. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>
- Smidt, J. (2015/2). Kreative tekster. Iallfall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative tekster. I *Norsklæraren* 2015 (2). s. 18 – 28).
- Statistisk sentralbyrå/Vaage, O. F. (20.04.2017). *Norsk mediebarometer 2017*. Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/medie/aar>
- Todorov, T. (1995). Kriminalromanens typologi. I Engelstad, A. og Elgurén, A. (Red.) *Under lupen. Essays om kriminallitteratur*. (s. 202 – 214). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? I *Cognition*, 74.
Hentet fra: <http://www.atsweb.neu.edu/hlittlefield/CourseDocs/Acq/Tomasello-2000.pdf>

-
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? I Hallås, O., Traavik, H. & Ørving, A. (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 18 – 31). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2006). Education for All Global Monitoring Report. Chapter 6: Understandings of Literacy. Hentet fra:
http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hovedområder. Hentet fra:
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Kompetansemål. Hentet fra:
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Kompetansemål. Hentet fra:
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1---studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet, (29.08.2017). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (19.12.2017). *Høring for norsk for yrkesfag*. Hentet fra:
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/174>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om å gjennomføre undersøkelse på gjeldende skole

Forespørsel om å gjennomføre forskningsprosjekt ved XX videregående skoleI forbindelse med masterstudier skal jeg undersøke hvordan taus kunnskap om fortellinger kan utnyttes i praktisk undervisning. Arbeidstittel for masterprosjektet er følgende: *Fra taus kunnskap til metaspråk om fortellingens grunnstruktur. En studie av elevers forkunnskap om fortellinger knyttet til praktisk undervisning.*

Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk med fordypning i norsk (Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar). Hovedformålet med studien er å utforske hvordan eksplisitt opplæring kan fungere i undervisning med skriving av fortellinger som tema. Prosjektets problemstilling er

Hvordan kan bevisstgjøring om narrative strukturer og fortellergrep i undervisningen hjelpe elever til å ta i bruk sine kunnskaper og erfaringer fra fortellende multimodale tekster til å utvikle narrativ metaforståelse og ferdigheter i å skrive egne fortellinger?

I forbindelse med studien ønsker jeg å foreta empirisk feltarbeid ved XX videregående skole. Studien innebærer at jeg skal være til stede i undervisning i en norskklasse i videregående skole, foreta kvalitative intervjuer med fire av elevene samt vurdere skriftlig materiale disse fire produserer. Spørsmålene vil omhandle hvordan elevene selv oppfatter at undervisningen har gitt dem et verktøy til å ta i bruk kunnskaper om fortellinger i egen tekstproduksjon. I tillegg skal jeg være til stede i fem undervisningsøkter der lærestoff knyttet til grunnstrukturer i fortellinger gjennomgås og jobbes med.

Det innhentes ingen personopplysninger om deltagerne. De involverte kan ikke identifiseres hverken direkte eller indirekte. Derfor er prosjektet heller ikke meldepliktig til Personvernforbundet for forskning (NSD). Alle henvisninger til tekster og undervisningssituasjoner anonymiseres. Intervjuene vil vare maksimalt 30 minutter. Disse tas opp, og lydfilene lagres på en PC som er passordbeskyttet og låses inn når den ikke er i bruk. Lydfilene transkriberes og opptakene slettes etter dette. Navn, klasse- og skoletilknytning anonymiseres også i forbindelse med transkripsjon av intervjuene.

Ungdom over 15 år kan selv samtykke i denne typen prosjekter der det ikke innhentes noen personopplysninger, og elevene får muntlig informasjon med forespørsel om å delta, et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Lærer L har samtykket i å stille, og jeg ønsker å gjennomføre prosjektet med en av hennes norskklasser (VG2 elektro i norsk) i løpet av høstsemesteret. Innsamling av datamaterialet avsluttes senest innen 20. desember 2017.

Dersom dere har spørsmål eller ønsker ytterligere informasjon om studien, ta gjerne kontakt med meg.

Jevnaker, 7. september. 2017
Elisabeth Corneliussen
Storetjernsveien 48, Vesletjern
3520 Jevnaker
ellicornelli@gmail.com
922 39 353

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (elev og lærer)

Informasjon om forskningsprosjekt ved XX videregående skole

I forbindelse med masterstudier skal jeg undersøke hvordan taus kunnskap om fortellinger kan utnyttes i praktisk undervisning. Arbeidstittel for masterprosjektet er følgende: *Fra taus kunnskap til metaspråk om fortellingens grunnstruktur. En studie av elevers forkunnskap om fortellinger knyttet til praktisk undervisning.*

Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk med fordypning i norsk (Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar). Hovedformålet med studien er å utforske hvordan eksplisitt opplæring kan fungere i undervisning med skriving av fortellinger som tema. Prosjektets problemstilling er:

Hvordan kan bevisstgjøring om narrative strukturer og fortellergrep i undervisningen hjelpe elever til å ta i bruk sine kunnskaper og erfaringer fra fortellende multimodale tekster til å utvikle narrativ metaforståelse og ferdigheter i å skrive egne fortellinger?

I forbindelse med studien skal jeg å foreta empirisk feltarbeid ved XX videregående skole. Studien innebærer at jeg skal være til stede i undervisning i deres norskklasser i videregående skole, foreta kvalitative intervjuer med fire av dere samt vurdere skriftlig materiale dere produserer. Spørsmålene vil omhandle hvordan dere selv oppfatter at undervisningen har gitt dere noen verktøy å ta i bruk i egen tekstproduksjon (skrive fortelling). I tillegg skal jeg være til stede i fem undervisningsøkter der lærestoff knyttet til grunnstrukturer i fortellinger gjennomgås og jobbes med.

Det innhentes ingen personopplysninger om dere som deltar. Ingen kan identifiseres hverken direkte eller indirekte. Derfor er prosjektet heller ikke meldepliktig til Personvernforbundet for forskning (NSD). Alle henvisninger til tekster og undervisningssituasjoner anonymiseres. Intervjuene vil vare maksimalt 30 minutter. Disse tas opp, og lydfilene lagres på en PC som er passordbeskyttet og låses inn når den ikke er i bruk. Lydfilene transkriberes og opptakene slettes etter dette. Navn, klasse- og skoletilknytning anonymiseres også i forbindelse med transkripsjon av intervjuene.

Ungdom over 15 år kan selv samtykke i denne typen prosjekter der det ikke innhentes noen personopplysninger, og jeg informerer også muntlig om dette prosjektet. Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Innsamling av datamaterialet avsluttes senest innen 20. desember 2017.

Dersom dere har spørsmål eller ønsker ytterligere informasjon om studien, ta gjerne kontakt med meg.

Jevnaker, 30. oktober. 2017

Elisabeth Corneliussen
Storetjernsveien 48, Vesletjern
3520 Jevnaker
ellicornelli@gmail.com
922 39 353

Samtykke

Jeg samtykker herved til å delta i studien som er presentert over som (sett kryss i rubrikken)

elev i klassen

elev i klassen og til å delta i intervju

lærer

Sted, dato _____

Navn med blokkbokstaver

Underskrift

Vedlegg 3: Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegg i fortellerstrukturer

Opplegget er en del av masterprosjekt i norsk fordypning og inngår i empirisk feltarbeid knyttet til dette. Opplegget er veiledende.

Det vil gå med noe tid i første økt til informasjon og samtykke, til å avklare hvem av elevene som er aktuelle for å stille som intervjuobjekter. To og to sammen.

ØKT 1: Klasseromsaktivitet (15 min)

Hva vet klassen om fortellinger? For eksempel eventyr, deres erfaring fra tidligere norskundervisning, filmer og romaner, noveller, TV-serier og andre fortellende genrer. Hva kan elevene om å skrive fortellinger?

Stikkord: Genrer, oppbygging, karakterer, andre kjennetegn

1. Hva vet jeg om fortellende genrer? Hvilke kan jeg? Beskriv dem.
2. Hva vet jeg om hvordan fortellinger er bygget opp? Når er en fortelling mest spennende?
3. Hva vet jeg om ulike typer karakterer som er med i en fortelling?
4. Kan jeg noen fortellertriks?
5. Hvor møter jeg fortellinger? Hvor ofte?
6. Annet... hva som helst

Organisering: Tenke seg om i fem minutter. Gå sammen med sidemannen. Sammenligne. (min hensikt: sjekke mot det elevene sier i intervjuet)

Didaktisk hensikt: Aktivere forforståelse

Hvor mye tid benytter hver enkelt på fortellende genrer i hverdagen?

Hensikt: Utnytte videre i undervisningen

Elevene skriver en kort fortelling (resten av timen 15-30 minutter?)

Trekke lapper med to innholdsmomenter (person og sted). Bruke disse til å skrive en fortelling. Det skjer noe med en et sted. HVA? Fortell.

Grønn: Subjekt:

Astronaut. Bilmekaniker. Professor. Jeger. Graffitikunstner. Storbonde. Rockestjerne. Fotballproff. Profesjonell YouTuber. Berømt filmskaper. Gullgraver. Konge. Animator. Patolog. Dirigent. Flygeleder. Pilot. Frisør. Hotelldirektør. Dommer. Lydtekniker. Politi. Slakter. Toller. Arkeolog. Guide. Kirketjener. Dykker. Skipper. Sjørøver.

Rød: Sted: (

Sentrum. På vidda. På fjellet. I skogen. I klasserommet. På loftet. I kjelleren. I godterifabrikken. I alpinbakken. På treningssenteret. I garderoben. I parkeringshuset. Kirken/kirkegården. Museet. I låven. På slottet/borgen. På sykehuset. Til sjøs (i en eller annen form for båt el). På (skole)bussen. Idrettshallen. På eldresenteret. I barnehagen. På butikken. På konsertarenaen. På toget. I flyet. På bensinstasjonen. I bowlinghallen. På restaurant/kafé. I badstuen. I svømmehallen.

Forskningsformål: Se om jeg klarer å spore en bevissthet om fortellerstruktur i tekstene.

Undervisningsformål: Aktivere elevenes fortellerevner

ØKT 2: Begrepsopplæring (2X40 min)

Gjennomgang av fortellerstrukturer- og strategier som aktantmodell, parallellhandling, viljesretninger, bruk av hindringer, dramatisk ironi, set up/pay off, spenningsbygging og dramaturgiske modeller vil utgjøre sentrale elementer.

ORGANISERING: PPT med eksempler fulgt av forklaringer. Elevene bør ta notater underveis.

Eksempler fra eventyr (om Espen Askeladd), novelle (Att döda ett barn), ulike filmklipp og fra TV (TV2 hjelper deg)

ØKT 3: Film (4 X 40 min)

Elevene skal så finne igjen noen av grepene og strukturene i en klassisk fortellende film – gjerne genrefilm – som klassen ser samlet (4 x 40 min).

ØKT 4: Elevenes egne eksempler (2X40 min + hjemmearbeid)

Elevene finner så eksempler fra eget repertoar (hjemmearbeid + skolearbeid) og deler dette med klassen i form av en muntlig presentasjon i grupper (40 minutter)

Presentasjonen/teksten skal bestå av

Informasjon om hvilken tekst/film/TV-serie el som er valgt ut. Begrunn kort.

Vise til konkrete eksempler på fortellergrep og strukturer fra valgte tekst/film/TV-serie.

Husk å forklare godt hva eksempelet er eksempel på.

ØKT 5: Skrive fortelling (tre klokketimer)

Elevene skriver egen fortelling ved hjelp av fortellerverktøyene som er behandlet i undervisningen ½ fagdag 28. november.

VURDERING

Tekstene vurderes med henblikk på det aktuelle lærestoffet knyttet til fortellerteknikk og – strukturer. Tekstene til de fire elevene som er aktuelle for intervju i forbindelse med prosjektet inngår i forskningsprosjektets empiriske datamateriale. Disse anonymiseres.

Totalt legger undervisningsopplegget beslag på fem dobbeltøkter og en halv fordypningsdag.

Vedlegg 4: Elevtekster

E1s tekster

Støttetekst E1

Det var kveld. Alpinbakken i Lillehammer hadde akkurat stengt. Bakkene var tomme, heisene var tomme, og himmelen hadde akkurat tømt seg for ny, kald snø. I alpinbakken hadde løypemaskinene akkurat startet på nattens arbeid. Dagen hadde gitt alpinbakken rekordmange turister i alle aldre. Det eneste som manglet før alle lokalene var tomme, var at guiden Anders måtte rydde opp i utstyret som hadde blitt brukt denne dagen. Han hadde tatt på den stripete, røde lua som moren hadde strikket til han i julegave idet han gikk ut døra og skulle låse. Han vridde på nøkkelen og døra låste seg. Han snudde seg, og synet han møtte gjorde han sjokkert.

Anders løp desperat bort, satte seg på knærne og skrek ut. Han var frustrert over at dette skulle skje han igjen. Hvorfor var han den som skulle bli utsatt for dette gang på gang. Frustrasjonen kom med en gang. Tankene svirret, og han visste ikke hva han skulle gjøre. Skulle han fortelle det til noen? I så fall hvem kunne han stole på? Ingen. Han konkluderte med at absolutt ingen kunne få vite om hans klønete tendens hadde slått til igjen.

Han snur seg mot døra, løper raskt for å låse den opp igjen. Idet han snur seg for å løpe å hente det som lå på bakken sklei han og slo armen. Han biter tennene sammen, og holder armen fast inn til kroppen så den ikke skal bevege seg mer enn den måtte. Han tar tak og drar det med seg inn i lokalet igjen. Helt ødelagt ligger det på gulvet. Helt ubrukelig ligger det på gulvet. Helt dødt ligger det på gulvet.

Han setter seg i sofaen og stirrer inn i veggen. Tårene renner når han tenker på hvor mye penger han brukt på de ny alpinskiene som nå er ødelagt. Nysnøen som hadde kommet mens han ryddet inne i fjellstua hadde dekket over skiene han nylig hadde kjøpt. Når løypemaskinen kjørte forbi fjellstua hadde ikke skiene en sjans. Han lukket øynene, pustet dypt inn, og sovnet.

Hovedtekst E1

Knuste ruter

Klokka er fem på morgenen når Morten Byll ankommer det slitte huset sitt etter en lang natt. Atter en gang har han tilbrakt hele natten ute. Han dro i den hvite, nedrustet kassebilen sin sent kvelden før. Ingen i nabolaget vet hva han gjør. Ingen vet hvor han drar. Ingen vet hvordan han tilbringer tiden sin generelt. Men en ting mange er enig i, er at Morten driver med noe han helst ikke vil at folk skal få vite om. De vet at det er feil å dømme han når de ikke kjenner han. Han ser dårlig ut, langt ustelt hår og gamle retro briller. Ingen kjenner Morten.

Politiet i byen har fått nyss om at det drives produksjon av barnepornografi, noe de tar veldig seriøst. PST er kontaktet, og det er store omtaler om dette i media. Alle vet om det, og unge familier med små barn lar ikke ungene være ute alene på kveldene. Som vanlig er det alltid noen som spekulerer rundt hvem det kan være, uten å vite noe om situasjonen i det hele tatt. Politiet har satt inn en spesialetterforsker, Espen Busk, som skal finne ut av hvor produksjonen tar sted, og hvem som står bak produksjonen. De har allerede noen mistenkte, og en av dem er Morten Byll.

Det går mot kveld, og Morten sitter i kjelleren foran datamaskinen. Det bankes hard på døra, Morten snur seg mot kjellertrappa å hører noen går inn. Han skur av dataskjermen, lukker inntil døra innerst i rommet før han snur seg, og ser noen komme ned trappa. Det er Espen Busk, spesialetterforskeren som skal felle barnepornoprodusenten. Morten står helt stille, ser Espen dypt inn i øynene. «Vi må finne ut en måte å kontakte hverandre før du braser inn her som det var ditt hus. Jeg trodde det var politiet.» sier Morten. Espen står bare stille. «Har du noe nytt?» spør Morten nervøst. Det blir stille i noen sekunder. «De er ute etter deg. Du er mistenkt nummer en.» Morten lukker øynene å setter seg på stolen. «Jeg er så nær. Jeg kan få et gjennombrudd i natt.» sier Morten. «Hva har du?» spør Espen. «I går natt var jeg ute igjen. Jeg klarte å spore signalene fra produsenten» svarte Morten. «Du vet hvor han er?» Spurte Espen. «Ja, jeg vet hvor han er».

Morten og Espen er barndomsvenner. De kjenner hverandre godt. Når Espen ble sendt for å bistå i etterforskningen tok han kontakt med Morten med engang. Morten har alltid vært et talent med datamaskinen. Når han var sytten hacket han databasen til det norske forsvaret. Han fikk masse oppmerksomhet rundt dette, og ble tilbudt jobber verden rundt. Han var nesten er kjendis i datasamfunnet. Men hele saken fikk en brå vending når forsvaret åpen rettsak. De

var ikke glad for informasjonen Morten så da han lurte seg inn i systemet. Morten tapte rettsaken, og retten til å eie eget internett og datamaskin. Blir Morten tatt for å drive privat etterforsker i samarbeider med en av landets fremste etterforskere blir han satt i jern, og må tilbringe mange år i fengsel. De har hatt et tett samarbeid gjennom prosessen, og Morten har fått informasjon som Espen videre kunne gi til politiet. De ville aldri vært så langt i etterforskningen som de er nå uten Morten.

De møter en politibil idet de forlater gaten Morten bor i før å oppsøke mannen som står bak dette Turen tar 30 minutter og Morten lukker øynene i håp om å få sovet litt. Han våkner brått opp av to billys som lyser sterkt inn i frontruta på bilen. En liten rød bil kjører imot dem i ekstremt stor fart. Så stor at Espen så vidt klarer å svinge unna. «For en fart!» roper Espen når han har fått rettet opp bilen igjen.

De ankommer stedet. Det er mørkt og helt stille ute. Espen ber Morten sitte i bilen mens han sjekker ut stedet. Huset er grønt og det ser veldig bra ut. Espen runder hjørnet på huset og blir borte fra blikket til Morten. Det går noen minutter og Morten velger å gå ut av bilen og se etter Espen. Bak huset ligger Espen på magen og lyser inn i et kjellervindu. Der ser han et mørkt lite rom med barnetegninger på veggene. «Det må være her» sier Morten. «La oss dra hjem. Jeg melder politiet i kveld, så får vi en utrykning så fort som mulig» svarer Espen.

På vegen hjem slipper Morten av Espen utenfor hotellet han bor på. Før Morten kommer hjem stopper han på bensinstasjonen for å kjøpe noen boller. Morten tar tak i en pose med tre sjokoladeboller og går mot kassen. Rundt hjørnet snubler han i en liten jente, kanskje seks år gammel. Hun faller på bakken. «Unnskyld!» sier Morten før han løfter henne opp. Bak kommer en eldre mann, ser Morten i øynene, tar tak i armen til jenta, og drar hun med ut i bilen. Morten løfter blikket og ser noe oppsiktsvekkende. Det er den samme bilen som hadde passert dem i en stor fart tidligere. Morten slipper bolleposen, løper ut av butikken og kaster seg inn i bilen for å kjøre etter dem. Akkurat når han lukker døra hører han en mann rope på han. «Henda i været og ut av bilen!». Det var politiet.

«Vi har vært hjemme hos deg.» Sier kvinnen i polituniform. Det luktet innestengt på avhørsrommet. Morten var helt stille. Betjenten kastet noen bilder på bordet. Det var bilder av datamaskinen hans, et oversiktsbilde av kjelleren og det innerste rommet. «Jeg kan forklare rommet.» sier Morten. «Hvordan er det mulig å forklare seg unna at man har et tomt rom i kjelleren, rigget med kameraer og en dobbeltseng.» spør betjenten aggressivt. «Jeg driver

privat etterforskning. Lurer frem den ekte barnepornoprodusenten ved å late som jeg er en selv» sier Morten. «Prøv samme forklaring i retten.» sier politibetjenten før hun går ut av rommet og lukker døren.

Det går noen timer før det kommer noen inn i rommet. Det var Espen. «Hva skjedde?» spurte han desperat. «Jeg hadde gjerningsmannen, jeg hadde jenta, jeg hadde fått gjennombruddet jeg har jobbet for!» svarte Morten. «Hva mener du?» spør Espen. Morten lente seg over bordet og hvisket, «Bilen som kjørte fra stedet vi sjekket ut, jeg møtte personene på bensinstasjonen. Jeg så den røde bilen de kjørte dra idet jeg ble arrestert.». Espen ser på Morten med store øyne og spør, «Hva gjør vi?». «Du får meg ut herfra, og vi finner jævelen sammen!». «Jeg kan ikke. Jeg kan ikke fortelle politiet at jeg vet hvem som står bak alt. Da skjønner de at vi har samarbeidet. Jeg risikerer ikke karrieren min for det. Beklager.». «Du må, du har faktisk ikke noe valg. Vi vet hvem som står bak, vi vet hvor de holder til, og vi vet hva som skjer! Hver kveld blir en stakkars liten jente voldtatt foran kamera. Det er to foreldre der hjemme som sitter og venter på at veslejenta kommer hjem. Kan du virkelig ha dette på samvittigheten?» spør Morten desperat. Espen reiser seg opp og går mot døra. «Gi meg fem minutter.» sier han før han går ut av avhørsrommet.

Det gikk fem minutter, det gikk til minutter, det gikk en time før det kommer noen inn igjen. Det var Espen etterfulgt av en etterforsker og lensmannen. Espen smiler lurt, så jeg skjønnte at han hadde ordnet noe. «Vi gir dere tjuefire timer. Har dere ikke fått tak i gjerningsmannen da vi dere begge bli pågrepet og satt i varetekt for ulovlig samarbeid. «Tusen takk, lensmann! Vi skal ikke skuffe deg!» sier Morten. «Men det er et men. Betjent Jensen skal følge dere hele vegen. Han skal få vite alt dere vet foreløpig og det er han som sørger for at dette skal gå greit for seg. Er det forstått?» sier lensmannen. «Det er forstått.»

På veg hjem til Morten forteller han og Espen alt til Jensen. De planlegger hvordan de skal gjøre det, og forsøker på å finne gjerningsmannen allerede samme kveld. De ankommer huset til Morten og løper ned i kjelleren. «Wow» sier Jensen. Han ser seg rundt og sier, «Det ser faktisk ut som noen har produsert pornografi her». Morten roter i skuffen sin etter lommelykta si. «Espen, hvor la du lommelykta mi etter vi var og undersøkte huset?» Espen tenker seg om et øyeblikk før han sa, «Jeg må ha mistet den utenfor kjellervinduet. Morten lukker igjen skuffen, pakker sekken før han sier, «Kom igjen, nå drar vi og finner denne jævelen»

På vegen til huset tar Espen opp telefonen for å ringe politiet og be om bistand. «Hva er det du gjør?» spør Morten. «Jeg skaffer bistand så vi vet vi får tatt han» svarte Espen. «Det kommer ikke på tale. Vi skal nå bevise at vi kan klare dette uten politiets hjelp.» sier Morten. «Men hva om det skjer noe. Om noen blir skadet?» spør Espen. Morten svarer, «Vi passer på hverandre, skal det skje noe med en av oss er det fortsatt to stykker aktive.» Morten hører det ringe i en telefon, han snur seg og ser at Espen sitter med telefonen mot øret. Han slår Espen i ansiktet så han begynner å blø fra nesen. «Vi skal gjøre det selv!» sier Morten. De stirrer hverandre dypt i øynene før Jensen som kjører bilen sier, «Vi er fremme.»

Den røde bilen står parkert utenfor huset. De skrur av lysene på bilen idet de kjører rundt hjørne og har huset rett foran seg. De går alle tre ut av bilen og setter kursen mot baksiden og kjellervinduet. De når vinduet og ser en liten jente sitte i senga å tegne. «Det var hun jeg møtte på bensinstasjonen.» sier Morten. Like etter kommer også mannen han møtte på bensinstasjonen inn i rommet. Morten, Espen og Jensen ser inn i rommet og høre mannen skrike til jenta. Like før han går ut av rommet slår mannen den lille jenta og dytter hun ned i senga. «vi må gjøre noe, Nå!», sier Jensen.

De deler seg i to. Morten blir liggende utenfor mens Jensen og Espen som har spesialtrening innenfor politiet går inn. Jensen og Espen runder hjørnet på huset og går mot inngangsdøra. Akkurat da hører Morten en kvist knekke og snur seg raskt. Han ser to lange ben rett foran seg. Han løfter blikket og ser gjerningsmannen rett i øynene. «Din ekle gris!» sier Morten. Mannen knytter nevene og slår Morten. Han besvimer.

Espen og Jensen har akkurat kommet seg inn i huset når de ser en trapp som går ned i kjelleren. De er helt uvitende om at gjerningsmannen nå ikke befinner seg i huset men er utenfor og på veg inn igjen. Morten og Espen hvisker til hverandre «Jeg går først, du venter i trappa.» sier Espen. De nikker til hverandre før de går ned trappa. Døra til rommet der jenta ble sett står åpen. Espen går raskt inn og ser jenta. Akkurat da hører han et rop bak seg. Gjerningsmannen har slått Jensen med balltre i hodet og gjort han bevisstløs, nå går han etter Espen.

Espen setter jenta på gulvet og hun krabber raskt under senga. Mannen løper inn i rommet og slår etter Espen, men bommer. De treffer hverandre flere ganger og lager mye bråk. Utenfor vinduet har Morten kommet til seg selv igjen og oppfatter bråket og slåsskampen nede i kjelleren. Han har vondt i beinet og klarer ikke å gå. Han kjenner at han ligger på noe og

strekker hånda under ryggen for å se hva det var. Det var lommelykta de hadde mistet sist gang de var der.

Inne begynner de å bli slitene av å slå hverandre. Espen får inn et slag som gjør at gjerningsmann detter i senga, men han er på veg opp igjen. Espen seg rundt etter noe å bruke mot gjerningsmannen, men rommet er tomt. Akkurat da slår Morten inn vinduet med den store lommelykta, og kaster den til Espen. «HER! BRUK DEN TIL Å SLÅ HAN UT!». Espen strekker seg mot lommelykta og får tak i den. Da dytter mannen Espen i bakken og setter seg oppå han. «Nå er det slutt!» sier mannen mens han ler. «Den som ler sist, den ler best!» sier Espen idet han slår mannen i hodet med den store tunge lommelykta.

Det går ti minutter. Plassen utenfor fylles med politi og ambulanserbiler. Jensen blir kjørt til sykehuset med engang for han er fortsatt bevisstløs. Morten og Espen sitter og snakker med lensmannen, og den lille jenta blir hentet ut av en politimann. Like bak følger gjerningsmannen med håndjern på og et stort sår i bakhodet etter lykta. En svart Audi Q3 ruller opp ved huset og ut kommer to voksne mennesker gråtende. De løper mot jenta og tar henne imot. Det var foreldrene. Foreldrene som aldri kunne slippe jenta si ut av syntes igjen.

«Beklager at jeg tok feil av deg, Morten.» sier lensmannen ydmyk. «Ingen problem.» svarer Morten. Lensmannen trekker seg tilbake for å snakke med en kollega. «Beklager hendelsen i bilen.» sier Morten. «Ikke tenk på det.» svarer Espen. Espen fortsetter, «uten deg og lommelykta er det ikke sikkert vi hadde klart å ta han». «Uten hverandre hadde vi aldri kommet noen veg.» svarer morten.

E2s tekster

Støttetekst E2

Professoren i idrettshallen

Idrettshallen ligger i enden av skolen for seg selv. Den er stor med et veldig høyt ekko. Det føles kaldt og ensomt. Professoren er den eneste som er igjen på skolen for å rette noen prøver før helgen. Han sitter i et kontor rett ved Idrettshallen. Det er varmt på kontoret hans med mye lys.

Professoren hører plutselig en lyd komme fra utenfor kontoret. Usikker på hva lyden kan være går han rolig ut av kontoret for å undersøke. Han hører en veldig merkelig skrapelyd komme fra Idrettshallen. Professoren går rolig mot Idrettshallen uten å lage en lyd, deretter ser han en svart skikkelse stå oppreist i enden av idrettshallen. Den stirrer professoren rett i øynene.

Professoren skrur på lyset og skikkelsen forsvinner. Han går mot enden av idrettshallen hvor skikkelsen sto. Han ser en liten tegning skrapet i gulvet. Tegningen i gulvet er en person, iført en kjole med «x» som øyne for å indikere at personen er død. Professoren går deretter tilbake mot lysbryteren og skrur av lyset.

Han ser den samme skikkelsen stå på samme sted hvor han akkurat kom fra. Han skrur lyset på igjen, og deretter av og skikkelsen står rett foran ansiktet hans. Professoren faller, reiser seg opp og løper mot kontoret. Han føler skikkelsen går etter han mens han løper og puster han i nakken. Professoren smeller igjen døren alt han kan og låser den så fort som mulig.

Strømmen i hele bygget blir borte og alt mørklegges. Professoren blir utrolig urolig og før han har rekket og blunket merker han en skarp kniv gjennom brystet sitt. Professoren blir funnet i Idrettshallen etter helgen av en gjeng med skoleelever. Han har blitt lemlestet. Skikkelsen blir fortsatt sett på skolen og hjemsøker Idrettshallen.

The Taking

Kapittel 1

Michael, Russell og Gabe skal planlegge et bankran. Alt dette tar sted i Atlanta. De diskuterer ideen om å ha med Marcus og Franco som er politifolk. Disse politifolkene er korruperte. Men Gabe sier at han kan gå gode for dem. Deretter sier Michael, «Da ses vi om to uker».

Etter de to ukene har gått kjører de mot banken i en postbil, sjåføren Russell lar alle hoppe ut av bilen, og rygger bilen i en sidegate ved banken hvor han holder utkikk etter politi og andre risikoer. Michael, Marcus, Franco og Gabe løper inn i banken med hver sin rifle, de skyter i taket for å varsle alle om å ned på bakken. Deretter slår de ut vakten som har et tjenestevåpen. Alarmen i banken går og politiet blir varslet. Russell sier «Dere har tre minutter på å komme dere ut derfra». De finner banksjefen og viser han bilder av familien hans for å true han, om han ikke gjør som han blir bedt om vet de hvor og hvem familien hans er.

Banksjefen tar de med til hvelvet. Gabe begynner å ta pengene, mens Michael beordrer han om å åpne en forseglet bankboks med ID-nummer 518 som er skrevet på handleddet hans. Michael vil ikke si «518» fordi han vil ikke avsløre identiteten sin ved å snakke. I det banksjefen finner nøkkelen og skal åpne bankboksen dytter Michael han ned på gulvet, åpner bankboksen selv og stjeler innholdet.

Russell sier over radioen «Dere må ut derfra nå, politiet nærmer seg». Michael, Marcus, Franco og Gabe går ut av banken og de etterlater et par bomber på hoveddørene for å forsikre seg om at ingen følger etter dem. Sikkerhetsvakten i banken skriker «Alle inn i hvelvet». Deretter eksploderer granatene, bankranerne hopper inn i en minivan og drar så fort som mulig derfra. Russell kjører en annen van alene. De kjører så fort som mulig, idet de kommer på en bro i nærheten begynner pengene å ryke. Grunnen til dette er fordi at de stjal markerte sedler. Hele bilen blir fylt av rød røyk som gjør at sjåføren ikke ser noe. De åpner bakdørene for å slippe ut røyken, men sjåføren Gabe ser ingenting. Han kjører ut i motsatt kjørefelt og de treffer nesten en bil slik at de mister bakdøren.

De stopper foran en bil på broa, alle kommer seg ut av vanen mens Russell sitter fast ca. 6 biler bak på grunn av mye trafikk. Alle ranerne hopper ut av minivanen, og de skyter på alle bilene rundt seg for å skremme dem bort. Menneskene begynner å løpe ut av bilene sine og andre veien.

Gabe tar ut alle pengene som ble ødelagt etter de markerte sedlene begynte å ryke. Han kaster alle pengene ut av bagen og tar med seg bankboksen. Michael kaprer en ny bil. De begynner å høre sirener, Franco skriker til Gabe «Kjapp deg». De løper mot den nye bilen de kapret. Franco aktiverer en bombe i den gamle vanen. Mannen som var eieren av den bilen de kapret sitter på knærne sine rett ved bilen som har en bombe. I det ranerne kjører derfra løper mannen så fort han kan for å unngå å bli sprengt. De kjører derfra i den nye bilen, og deres gamle van sprenger. Russell snur i det politiet ankommer og kommer seg unna derfra.

Kapittel 3

Etter bankranet parkerer de under en riksvei. Alle kritiserer og anklager Gabe for at han tabbet seg ut etter han tok de markerte sedlene. De må kvitte seg med klærne, bilene de brukte og andre mulige bevis som ble brukt i ranet. Franco peker en pistol mot Gabe og sier «Er dette en lek for deg?» Michael sier «Ikke gjør det» Franco peker deretter pistolen mot Michael, Michael sier «Ikke pek den pistolen på meg, med mindre du skal bruke den». Franco legger pistolen vekk, tar av seg genseren og går mot bilen sin. Gabe sier «Gå å ta noen skurker betjenter» idet han går derfra sammen med broren sin Russell. Michael skyter på bensintanken til den bilen de kapret, og kaster en granat slik at den begynner å brenne.

Michael sier «Dere hører fra meg», også kjører Michael, Marcus og Franco av sted i hver sin bil.

Kapittel 4

Irina Vlaslov blir nå introdusert som lederen av den russiske mafiaen. Området i Atlanta har blitt plaget av gjengaktivitet, politidrap og russisk mafia i flere år. Irina har kidnappet to gjengmedlemmer og puttet dem i bagasjen på en bil. Vaktene hennes som også er russisk mafia kaster en pose med masse tenner i bagasjen sammen med gjengmedlemmene. De to meksikanske gjengmedlemmene er dekket av blod rundt håndleddene og i ansiktet etter å ha blitt slått flere ganger. Den russiske mafiaen skal nå brenne bilen, med de to likene og en god del tenner for å dekke over et drap.

Michael har en sønn sammen med søsteren til Irina som heter Elena. Irina holder sønnen som et gissel frem til Michael alle de jobbene han blir spurt om. Irina ville at Michael skulle rane banken for Irina. Michael drar for å møte Irina Vlaslov for å gi henne innholdet av bankboksen. Michael spør om pengene for jobben men blir nektet dem. Irina trenger at han gjør enda en jobb for henne. Michael drar derfra sint og usikker på om han vil gjøre denne jobben.

Michael ringer Russell og forteller han og resten av gruppen må møtes for å planlegge denne andre jobben. Michael sier at Russell må få broren hans dit. Russell går mot bilen sin og idet han setter seg inn i førersetet dukker det opp en mann fra den russiske mafiaen i baksetet med en plastpose, kveler Russell og skjærer han i magen. Michael, Marcus, Franco og Gabe møter opp der de skulle møtes og det er ingen tegn til Russell. Marcus spør Gabe «Hvor er broren din?», Gabe svarer «Hvordan i helvete skulle jeg visst det?» Plutselig dukker bilen til Russell opp, den triller sakte fremover og ender opp med å krasje i en vegg. Michael, Marcus, Franco og Gabe løper mot bilen i en taktisk formasjon med hver sin pistol fordi de vet at noe er galt. De hører en bil kjøre fort unna fordi dekkene suser idet de spinner på asfalten.

Michael åpner bildøren til Russell og ser han med en plastpose på hodet og et kutt over magen. Michael tar av han plastposen og Russell begynner å hoste blod.

Gabe skriker «Russell!» og Marcus holder igjen Gabe i det Gabe løper for å prøve å redde Russell. Men det er allerede for sent, Russell kommer ikke til å overleve. Michael sier «Jeg skal ende det for deg», Russell sier «Gjør det!» mens han hoster og gisper etter luft. Michael tar opp pistolen og skyter han i hodet. Gabe blir helt fra seg og klikker. Gruppen skjønnte at

dette var et verk av den russiske mafiaen for å vise dem at hvis de ikke gjør denne jobben vil flere dø.

Kapittel 5

Etter drapet og begravelsen av Russell Welch møtes Michael, Marcus, Franco og Gabe igjen. Denne gangen på en parkeringsplass. Gabe sitter og drikker fra en whiskyflaske, mens de andre diskuterer om hva de skal gjøre. Franco foreslår at de kan gjøre en 999 på en annen politibetjent. Marcus synes at dette er et godt forslag. Michael sier «Nok av dette polititullet. Engelsk, hva er 999?». Franco sier «En 999 er en politikode, at en politibetjent er blitt skutt og trenger hjelp, alle politienheter i område uttrykker til åstedet». De alle synes at dette er en god ide, men Gabe har sine meninger. De alle drar fra parkeringsplassen, Michael kjører Gabe hjem, Gabe kritiserer fremgangsmåten deres på ved å si at det er en dårlig ide og at det ikke er verdt å drepe en politimann. Gabe ble traumatisert etter broren hans Russell døde, derfor har han begynt med heroin og han drikker veldig mye. Michael skriker «Ta deg sammen, se på deg selv, kom deg ut!» Gabe går ut av bilen og går tilbake inn i huset sitt. Michael kjører derfra rasende.

Michael drar for å møte Irina for å diskutere planen deres. Men Michael ser at Elena og sønnen hans er borte. Irina ber Michael om å ringe Elena å spørre hvor de er. Michael for da vite at de er i et tropisk varmt land og at de kommer tilbake når Michael og alle de andre har stjålet dokumenter fra Sikkerhetsdepartementet. Disse dokumentene er lagret i tre forskjellige kapsler som har mye informasjon, adresser og kontaktpersoner. Disse må bli stjålet og gitt til Irina.

Michael ringer Marcus: Marcus forteller at han akkurat har fått en ny partner i politiet som han foreslår for at de kan lure og drepe. Han vet om en adresse kalt 8th + Washington der det er et bygg som er ødelagt og forlatt. Michael sier at det er en god plan.

Kapittel 6

Michael og Franco sitter i en varebil utenfor Sikkerhetsdepartementet, de er iført en svart uniform med skuddsikre vester, de har også en hagle og rifle som de bruker. De venter på at politibetjenten skal kalle ut en 999 på 8th + Washington. Marcus tar med seg sin nye partner Chris for å dra til bygget som har blitt forlatt. Chris spør hva de gjør der, deretter svarer Marcus «Jeg har en informant som jeg pleier å møte her». Dem begge går ut av bilen og begynner å

søke gjennom bygningen, Chris synes dette er litt rart. Det er veldig mørkt der og det ser ut som at det har vært en bombe som har gått av i bygningen.

Marcus og Chris tar ut pistolene deres og søker gjennom bygningen med en lommelykt i den andre hånden. Plutselig blir Marcus borte fra Chris og Chris begynner å si lavt «Marcus?, Marcus!, Marcus?». Fra et annet sted i bygningen kommer det en meksikansk gangster med en 6-sylinders revolver. Den meksikanske gangsteren heter Luis som er en løytnant i den meksikanske gjengen. Marcus kjenner han fordi Marcus pleide å patruljere gatene der dem holdt til.

Gabe føler seg skyldig og vil gjerne redde politibetjenten som snart skal bli drept. Chris møter på Gabe. Gabe har en pistol i hånden. «Chris sier «Legg våpenet ned på bakken» i det han sikter på Gabe. Gabe skriker «De lurte deg, du er målet!» Chris gjentar «Legg våpenet ned på bakken!» Luis dukker opp fra en dør bak Chris og begynner å skyte, en kule treffer Gabe, mens de andre bomber. Gabe fyrer også av et par skudd men treffer ingen, Luis stikker av. Chris sier «Hva er det som skjer?», Chris vet ikke hvem Gabe er og er ikke kjent med situasjonen han er i, han tror det bare er veldig tilfeldig. Chris presser på skuddsåret til Gabe og sier at alt skal ordne seg. Marcus dukker også opp og gjenkjenner at det er Gabe som ligger skutt på gulvet. Mens Chris holder press på halsen til Gabe skyter Marcus og Gabe hverandre samtidig, Gabe blir truffet på brystkassen, Marcus blir skutt i hodet og Chris trekker unna og skyter Gabe gjentatte ganger. Chris kaller inn en 999 på 8th + Washington, som er klarsignalet for Michael og Franco. Det blir deretter kalt inn at alle enheter skal utrykke til 999'en. Michael og Franco kjører mot Sikkerhetsdepartementet og løper inn, skyter vaktene med hagle som inneholder en ladning av elektroder som funker akkurat slik en elektronpistol funker, eller kalt taser.

De gjør dette med tre vakter, også binder de dem fast, og eskorterer dem til resten av vaktene, de forteller dem at hvis de gjøre noe dumt blir de andre vaktene drept. I det alle politibetjenter utrykker til 999'en er det nesten ingen som kan utrykke til ranet på Sikkerhetsdepartementet. Det gir Michael og Franco et tidsvindu på 10 – 20 minutter. Franco fokuserer på gisselene og Michael gjør et eksempel på hva som skjer om de ikke gjør som de blir bedt om. Michael eksploderer bomben som en av vaktene har på ankelen. Den eksploderer og vaktene mister

nedre del av beinet sitt. Deretter får han oppgitt koden til hvelvet av den andre vekten som er utrolig redd.

Politiet uttrykker til 999 får de meldingen om ranet som pågår. En enhet uttrykker til ranet. Enheten er ca. 7 minutter unna. Michael kommer seg inn i hvelvet og stjeler kapslene med dokumenter. Michael og Franco tar to gissler med seg ut av bygget og til vanen, de legger dem bot panseret på vanen og Michael holder en detonator opp i luften for å forsikre seg om at politiet ikke skyter. Politiet står på en bro ovenfor dem armert med Kevlar og AR-15 5.56 mm rifler. Franco blir skutt en gang i hoften, Michael blir skutt i hånden, de kommer seg vekk derfra. Franco ringer kapteinen sin, med tanke på at han er politi og sier at han er på vei til 999'en. De tar av seg uniformene og vestene og tar på seg vanlige sivile klær. Michael drar for å møte Irina, mens Franco drar til 999'en.

Franco dukker opp på 999'en og det er ambulansepersonell, likbil, politietterforskere, kripo, legehelikopter, sivilpoliti på åstedet. Chris forklarer til en etterforsker hva som har skjedd. Franco reagerer på dette og trodde at Chris var død. Han går inn i bygningen og til åstedet. Der ser han Gabe og Marcus ligge død. Han gjenkjenner de og later som ingenting. Michael har dratt for å møte Irina, han overleverer dokumentene til henne, og Michael for pengene sine for det første og andre ranet. Michael spør deretter om å se sønnen sin, sønnen hans er ikke der. Michael hadde med en gave til sønnen sin.

Irina tar gaven og sier at hun skal gi den til henne, hun sier til Michael «Jeg skal gi gaven til han og si at den er fra en far som han aldri kommer til å se igjen» Irina og de to vaktene hennes hopper inn i bilen og drar av gårde. Michael legger pengene i passasjerstetet på bilen sin og setter seg inn i bilen. Han taster inn et nummer som armerer bomben som ble plassert i gaven. Bomben eksploderer og dreper Irina og de to vaktene hennes.

Michael kjører rolig forbi dem og ser at de er døde. Deretter blir han stoppet av en politibil, Michael kaster pengene ned på gulvet, tar på seg en caps og deretter holder pistolen mot døren. En politimann går mot døren og sier «Michael, det er meg». Det viste seg at det bare var Franco. Franco ville bare være morsom, Franco spør Michael «Har du pengene våre?» Michael sier «Ja». Franco sier deretter «Bra, ser deg neste gang». Deretter tar Franco sakte opp en pistol og skyter Michael gjentatte ganger. Franco tar pengebagen og drar derfra.

Politietterforskerne tenker at det er noen som rydder opp etter seg. Chris tenker også det samme, Chris har en teori om at Marcus, Gabe, Michael og Russell var en gruppe som var

med hverandre og ranet bankene og at planen var at han selv skulle dø. Men de vet at det er en femte person. Chris drar og besøker Marcus på sykehuset som overlevde skuddet som traff han i hodet. Franco kommer også på sykehuset og konfronterer Chris. Franco spør «Kan du komme ned på stasjon, må bare spørre deg noen spørsmål angående hva som skjedde tidligere». Chris sier ja, og dem begge går inn i en heis for å komme til parkeringshuset. Chris får en telefon fra en kriminaletterforsker. Kriminaletterforskeren sier «Det er Rodriguez», Chris spør «Kan du gjenta?», kriminaletterforskeren sier «Det er Franco Rodriguez, ikke gjør noe.» Chris drar opp buksa og fokuserer på hvor hendene til Franco er. Dem går ut av heisen mot hver sin bil. Franco sier «Vi møtes nede på stasjonen, jeg har parkert litt lengre unna.» Franco går mot bilen sin og Chris gjør det samme. Chris drar tjenestevåpenet sitt ut av hylstret. Franco drar ut revolveren sin og går inn i bilen. I speilet henger det er slips med amerikanske flagget sine farger som tilhører kriminaletterforskeren som ringte Chris. Kriminaletterforskeren skyter Franco, og Franco rekker å fyre av et skudd mot kriminaletterforskeren. Chris hører skuddene og kaller inn en 999 fordi han skjønner at kriminaletterforskeren satt i baksetet på bilen. Alle enhetene uttrykker til åstedet.

E3s tekster

Støttetekst E3

«Stig på, han sitter her inne». Kvinnen i døra trådde til side og slapp han inn. Rommet innenfor var stort, og veggene var dekket av en flott, rådyr tapet. Gulvet var trukket med et rødt teppe, og skrivepulten var av massiv eik. På venstre side sto en dør på gløtt, og en stripe av lys skinte inn i det svakt belyste rommet. Han skjøv døren opp, så seg rundt i det lille rommet, lukket døra bak seg, så sitt eget speilbilde si til mannen i stolen foran seg: «Skal vi begynne?»

Klokka var 18:32 når han leverte kofferten sin til en sikkerhetsvakt, og gikk gjennom metalldetektoren rett innenfor dørene til Slottet. Oppdraget han hadde fått var enkelt, men samtidig ærefult for en simpel frisør. Han tok imot identifikasjonspapirene vaktens leverte tilbake, og han rakk akkurat å se «Ken Sande» med store blokkbokstaver på arket før han stappet det i lomma. «Kom denne veien», sa vaktens, og skrittet av gårde bortover den dunkelt opplyste gangen til høyre. Slottet var pyntet for fest, og vaktene hadde nypressede bukser og stramme dressjakker. To dører gled opp, og avslørte en trapp som førte opp til 2. etasje. «Opp her» vaktens, og pekte oppover trappa. «Andre dør på venstre side». Sande følte vekten av den tunge veska med utstyret hans, før han tok fatt på trappene. Under seg hørte han det sprake i et sett med ørepropper og vaktens mumle «Frisøren er på vei opp». Så forsvant skrittene bortover gangen, og det ble stille. Han hørte sin egen tunge pust, ikke på grunn av trappene, men på grunn av adrenalinets han fikk av det han var i ferd med å utføre. Det hadde vært en lang prosess, men endelig var dagen her. Han slapp taket i gelenderet da han kom på toppen, og åpnet dørene foran seg. Gangen var identisk den han akkurat hadde forlatt en etasje under. Fylt med dører, bilder og stearinlys på begge sider. På høyre side var det noen vinduer, og utenfor lavet snøen ned. Sande bannet stille for seg selv, snøen kunne bli et problem. Han var framme nå, det var her det skulle skje. Han trakk pusten og banket på.

«Stig på, han sitter her inne». Kvinnen i døra trådde til side og slapp han inn. Rommet innenfor var stort, og veggene var dekket av en flott, rådyr tapet. Gulvet var trukket med et rødt teppe, og skrivepulten var av massiv eik. På venstre side sto en dør på gløtt, og en stripe av lys skinte inn i det svakt belyste rommet. Han skjøv døren opp, så seg rundt i det lille rommet, lukket døra bak seg, så sitt eget speilbilde si til mannen i stolen foran seg: «Skal vi begynne?»

Kongen nikket, lukket øynene, og bøyde hodet framover. Sande åpnet baggen, og dro opp saksen. Han så den skjelve lett i høyrehånden sin. Den balanserte lett mellom tommel og

pekefinger, før han snudde den slik at spissen pekte ned, og strammet grepet. Han kunne i sidesynet se sitt eget forvridde speilbilde, før han kjørte saksen dypt ned i nakken på den aldrene kongen som satt foran han. Sande holdt rundt munnen til kongen, slik at den siste luften som forlot lungene hans ikke kunne høres av vaktene utenfor, før han trakk saksen ut og la et håndkle rundt nakken hans. Så grep han den tunge vesken, åpnet døra, lukket den rask og sa «Beklager, jeg la igjen vesken med kammene ned, kommer straks tilbake». Han var ute av døra før noen rakk å si noe, og var kommet seg bort til et vindu da han hørte noen rope «Hei, stopp!». Men Sande hadde allerede kastet vesken mot vinduet, og det knuste med et brak og før han hoppet ut og kjente den kalde snøen omfavne han. Så løp han.

Bak seg hørte han hele Oslo politikorps komme etter med sirener og blålys, men Sande snudde seg ikke, bare løp. Han løp til han ikke orket mer, og slang seg bak noen søppelkasser i en bakgate. Der satt han, mens frostrøyken sto ut av munnen hans. Han hørte skritt, og hev seg sammen. Han holdt pusten, og det var så stille at han var sikker på at personen der borte kunne høre hjertet han banke.

Faen, om det bare ikke hadde snødd, tenkte han, i det skrittene og sirenene kom nærmere og nærmere,

Hovedtekst E3

«30 sekunder!» Han hørte ikke lenger alarmene som ulte, menneskene som skrek, sirene i det fjerne. Alt han hørt var blodet som bruste i kroppen hans, og sin egen tunge pust. Han stappet den siste seddelbunken i baggen, lukket den, og slang den på ryggen. Masken kvelte mye av lyden, så han brølte alt han orket: «Ut, ut, ut!». De stormet mot døra. På andre siden av glasset kunne han se den røde Golfen bremse ned og stoppe rett foran døra. Alt gikk i skate film nå. Baggen på ryggen var tung, men AG-3'en i henda føltes enda tyngre. Den veide 4,7kg, og var skarpladd. «Blå» var sikker på at den veide nærmere 20kg. Han braste gjennom døra, og rett bak han fulgte «rød» og «hvit». Det var kanskje 3 meter bort til bilen, men det virket som om de brukte en hel evighet bort. Blå rakk akkurat å åpne døra, da de knitret i ruta ved siden v han, og glass fløy overalt. «Faen, skyt tilbake da!» skrek Rød. Han løftet mp5'en, og fyrte av 12 skudd i retning sirener. Blå, som nå satt på huk bak døra, kikket ned på sitt eget våpen. Så trakk han pusten, reiste seg, la våpenet på toppen av døra, siktet, og klemte til.

Den fillete tapeten glante mot han som en påminnelse på at han ikke lenger hadde råd til noe som helst. Han gikk ikke lenger ut, og alt som ble med han inn de få gangene han faktisk var ute, var ting han hadde stjålet. Men i morgen, i morgen er det slutt på det. Aldri skulle han se mer fillete tapet. Han lo litt for seg selv. Det var lette penger. Inn og ut på 2 minutter. De hadde til og med kodenavn. Han var «Blå». De skulle rane Norges Bank, så hva passet vel bedre enn kodenavnene Rød, Hvit og Blå?

Ag3en hadde han fått for noen dager siden. Den var skarpladd, og han hadde fått med 2 magasiner ekstra. Ikke at han trengte det, fordi de ville ikke være nødt til å bruke de til noe annet enn å skremme med. Han gikk bort til vasken, og så seg i speilet. Den bleke huden i ansiktet var ustelt, og rundt den lille munnen hans var det skjeggstubber. De kraftige bryna voktet over to små, klare øyne, smaragdgrønne. Alt ble holdt sammen av en spiss nese, og på toppen av hodet var det stritt, kort hår. Han var ikke spesielt høy, men var slak og muskuløs. Alt i alt var han en vanlig, anonym mann. Den perfekte bankraner.

Sola var på vei opp over Oslo, og det så ut til å bli en var og klar dag. Morgentrafikken hadde ikke begynt enda, men det var folk ute i gatene, på jakt etter en frokost eller en morgenavis. I Høygaten 3 var bankens ansatte ankommet, og gjorde seg klare til å ta imot dagens kunder. De åpnet ikke før om et kvarter, men de likte alle å være her litt tidligere, slik at de kunne nyte roen med en kopp kaffe før kaoset satte i gang. De hørtes lett klapping fra høyhælte sko i

gangene, før dørene sprang opp og idyllen ble brutt av 3 svartkledde, brølene menn, med finlandshetter, bagger og hevede våpen.

Alarmene overdøvte alt de første 5 sekundene. Det var som om lyden skar seg inn i hjernen. Blå prøvde å høre hva Rød skrek, men det var nytteløst. Han kom tilbake til seg selv når Hvit fyrte av sin m92 i taket. «Blå, safen!». Kommandoen var kort, men han visste hva det betydde. Han hoppet over disken, og rettet våpenet mot den overvektige, dresskledde mannen på gulvet. «Nøkler, nå». Mannen kastet de fra seg, samtidig som en svette dråpe rant fra pannen hans og ned på den store, dirrende underleppen hans. Blå løp til safene på bakrommet, kikket på klokka og vridde nøkkelen om. 07:31:23. 47 sekunder igjen. Foran han la seddelbunkene stablet. Baggen lå åpnet på gulvet, og han begynte å fylle den.

«30 sekunder!» Han hørte ikke lenger alarmene som ulte, menneskene som skrek, sirene i det fjerne. Alt han hørt var blodet som bruste i kroppen hans, og sin egen tunge pust. Han stappet den siste seddelbunken i baggen, lukket den, og slang den på ryggen. Masken kvelte mye av lyden, så han brølte alt han orket: «Ut, ut, ut!». De stormet mot døra. På andre siden av glasset kunne han se den røde Golfen bremse ned og stoppe rett foran døra. Alt gikk i skate film nå. Baggen på ryggen var tung, men AG-3'en i henda føltes enda tyngre. Den veide 4,7kg, og var skarpladd. «Blå» var sikker på at den veide nærmere 20kg. Han braste gjennom døra, og rett bak han fulgte «rød» og «hvit». Det var kanskje 3 meter bort til bilen, men det virket som om de brukte en hel evighet bort. Blå rakk akkurat å åpne døra, da de knitret i ruta ved siden av han, og glass fløy overalt. «Faen, skyt tilbake da!» skrek Rød. Han løftet mp5'en, og fyrte av 12 skudd i retning sirener. Blå, som nå satt på huk bak døra, kikket ned på sitt eget våpen. Så trakk han pusten, reiste seg, la våpenet på toppen av døra, siktet, og klemte til.

Rekylen var hard, og han måtte sikte om. Politibilen i siktet stoppet, dørene åpnet seg. Og to uniformskledde menn huket seg ned bak dem. Han fyre av 3 skudd i døra til høyre. Politimann bak seg sammen og ble liggende. Sirenene var over alt nå, og han innså plutselig at han ikke lenger kunne se Hvit eller Rød. Han skjøt 2 skudd til, før han kjente en voldsom, brennende smerte nedover nakken og ryggen. Han datt bakover, og over seg kunne han se himmel, taket på banken, og munningen på pistolen som politimannen bak han hadde slått han med. Han rakk så vidt å kjenne seg selv bli snudd på magen, før det svartnet.

Cella var varm, liten og lys. Om 2 dager skulle han møte i retten, tiltalt for både ran og drap på offentlig tjenestemann. Han visste at han kom til å bli her lenge. Både Rød og Hvit ville slippe ut før han, men det var greit. Han hadde uansett ingen som ventet på han. Blå dro hånden over hodet, og nedover nakken. Den verket fortsatt, og han haltet når han gikk. De hadde hatt uflaks. Den første politibilen på stedet hadde vært rundt 45 sekunder unna, på vei hjem fra nattvakt. De hadde sett dem inne i banken, og tilkalt forsterkninger med en gang. Politimannen Blå hadde drept, satt i bil nummer 3. Kim Høgland, het han, gift, tobarnsfar og 36 år. Blå så seg selv i speilet. Øynene var rødsprengte, og han hadde store poser under øynene. Han var sliten nå. Han subbet de to meterne bort til sengen, og la seg ned. Han så på de glatte, hvite murveggene og måtte le. Han hadde fått det som han ville. Han kunne ikke lenger se noen fillete tapet.

E4s tekster

Støttetekst E4

Astronauten på loftet

Der lå han på et loft, uten noen ide om hvordan han kom seg dit. Han dro opp luka foran ansiktet på Astronautdrakten sin. Litt lengre bort hadde raketten boret seg ned i stua i det huset han aldri hadde vært i før. Det eneste han husket var navnet sitt som var David, så kom han på at han hadde med seg bestekompisen i raketten, men han var ikke der. Gudene vet hvor han ble av.

Ettersom han så seg litt rundt begynte minnene å komme tilbake. De var på veg til månen da den ene raketten sviktet og de «tippet» og satte full fart mot bakken, før de traff bakken klarte David og Lewis som var kompisen hans å utløse utskytingsmekanismen, så David fløy inn gjennom vinduet og inn på loftet. Der han nå befant seg. Astronauten på loftet.

Han visste ikke hvor Lewis hadde blitt av, han fant ut at han skulle se ut av vinduet. Der så han Lewis ligge på bakken, begge beina i hver sin 90*.. han løp ned gjennom huset noe som ikke er veldig lett med en astronautdrakt på, da han kom ned ringte han etter ambulansen. Damen i telefonen spurte hva som hadde skjedd. Da David hadde fortalt historien, sa hun bare, «vi tar ikke imot tulle telefoner her» og la på. Da måtte David få en av naboene til å ringe for han, det tok et par forsøk fordi damen ikke trodde på det de sa. Da ambulansen kom sa sjåføren at han aldri hadde sett på maken. To bein som står i hver sin 90* han skjønnte ikke hvordan de hadde fått til dette.

Hovedtekst E4

Mordene på klassetur

En klasse på 14 elever skulle på klassetur til en hytte like nedenfor Jotunheimen som foreldrene hadde fikset. Turen gikk ikke som forventet for Tor og de andre klassekameratene hans.. Tor som er en gutt på 19år som går siste året på studie på Gjøvik. Når de finner et lik den første morgen etter de har kommet dit. Tor har mørkt hår som han har lagt bak ørene med solbrillene hengende i polo genseren han hadde under parajumper jakka, øynene hans er grønne og tennene er hvite som snøen.

De satt i bussen, på veg opp til der de skulle, han hadde en ørepropp i øret fordi han snakket med Freddy, sånn at han skulle høre, og ikke snakke for høyt. Så skrek en jente bak i bussen «så der en man som lå langs vegen!» alle skrek «stopp bussen!!» de gikk ut, han hadde brukket beinet i et møte med en moskus. Han sa selv at han hadde vært veldig heldig med at den bommet og bare traff benet hans, eller hadde han vært død for lengst. Han hadde rifle på ryggen, en svær jaktkniv i beltet. Da bussen hadde stoppet løftet bussjåføren vår og en av lærerne våre han opp og ut gikk ut med jegeren på nakken. Så la vi han på sofaen, han måtte ta av seg buksa så vi fikk satt på en bandasje på beinet slik at det ikke blødde så mye. Åpent brudd er ikke pene saker sa jegeren. Så ble han båret opp på et gjesterom, fordi det ikke var noen mobilsignaler så læreren vår skulle kjøre han til sykehus i morgen. Det begynte å bli sent.

Tor våknet av et skrik fra gangen, Tor vekte kameratene sine Freddy og Ronny, da de gikk ut på gangen så de en dame stå over en annen dame med hendene foran munnen før hun sakte satte seg ned mens hun gråt. De to kvinnene var de to vaskedamene som vasket hytta, Tor hadde sett de dagen før når de ryddet på kjøkkenet. Tor sa at Freddy si ifra til læreren mens han og Freddy sjekket opp om det gikk bra med vaskedama, da de kom litt nærmere så de at den ene vaskedamen lå i en dam av blod, den andre vaskedama hikstet til og sa at hun hadde blitt drept, da de kom enda nærmere så Tor at noen hadde skåret over strupen. Da kom læreren og kommanderte alle elever ute i gangen tilbake på rommene sine ettersom det hadde blitt et par som hadde kommet ut for å se hva som foregikk. Tor hadde ikke lyst til å gå tilbake han sa at ville finne ut hvem som hadde gjort dette, han sier dette til læreren ser han et lite bildet i lommen på uniformen til den døde kvinnen, hun strekker seg ned og det er skåret i to, det var også blod på bildet, han sa ifra og ga det til læreren, etter han hadde fått et bilde av det. Så

gikk han og kompisene tilbake på rommet, der han viste de bildet, mens han sa at den som var på bildet måtte ha noe å gjøre med den som hadde drept henne.

Når de gikk ned til frokost et par timer senere, så var ikke Tor spesielt sulten det eneste han kunne tenke på var det bildet, der denne ukjente vaskedamen holdt rundt en person, og alt man kunne se av denne personen var armen hans, som hang rundt skuldren til damen, da så han det, han zoomet inn på mobilen, på hånda var det en ring, en svart ring med en sølvfarget hodeskalle, med skrift som var for utydelige på bildet til at han kunne lese det. Han skvatt da en jente i klassen tok han på skulderen, han mistet telefonen på stengulvet, og den knuste. Han kunne ikke lengre se bildet tydelig, halve skjermen ble helt svart. Han snudde seg rundt og så at det var Frida, Tor spurte rimelig irritert over telefonen, hun svarte «så du alt som skjedde?» Han svarte så det ikke når det skjedde, men jeg så den døde kvinnen, ja. Da tok hun armen hans og dro han med seg ut av kjøkkenet og inn på et rom, blodet hans bruste, hjertet hans pumpet fortere og fortere hardere og hardere, var han det neste offeret? Hva var det hun ville, er hun morderen? Hodet hans fylte seg med spørsmål. Hun satte seg på sengekanten, pustet dypt ut. Hun så på Tor før hun sa, jeg hørte noe i natt før skriket. «Hva?!» nesten ropte Tor av nysgjerrighet, et par tunge og slepende skritt. Tor prøvde å samle tankene. Hodeskallering og tungeslepende skritt, det vil si at personen enten har problemer med å gå, eller har veldig tunge sko, eller begge.

Så begynte han virkelig å tenke, hadde han sett noen med store sko, med tilgang til kniv som er ganske skarp? Noen som muligens er litt i bakgrunnen. Det var ingen kniver borte ifra kjøkkenet så noen må ha tatt den med hjemme ifra. Så gikk det opp for Tor, Jegeren! Uten å si noe mer løp han til enden av gangen, da så han blod spor ifra noen hadde blitt dratt ut av rommet, og videre ned en trapp. Før de bare sluttet. Så hørte han skritt kommende nærmere og nærmere, han hørte også en annen lyd, noe som slepte langs veggen samt tunge slepende skritt. En lyd som han aldri hadde hørt før. Metall som ble dratt i mot metall. Kniven! Tenkte Tor, denne personen sliper kniven sin. Så hørte han en vask gå. «vasker vekk blodet?» tenkte han. Han kunne ikke la være, han stakk hodet forbi hjørne på trappa, der så han Freddy, stå å slepe kniven, han var mye nærmere enn Tor først trodde. Han tok tak Tor, freddy var mye sterkere en Tor. Han slang Tor ned på bakken. Så sa han «jeg har alltid hatet denne klassen, mobbet, den eneste som var der for meg var du, Tor. men du har sett min hemmelighet. Jeg kan ikke la deg gå herifra med livet i behold.» Tor kjente hjerte pumpe, blodet bruse, han ville ikke dø, men han klarer ikke å ta Freddy i styrke eller fart, han var fucked. Han var klar til å dø. Så kom noen ned trappa. Freddy snudde seg. Der kom læreren. Han så på jegeren som lå

død i hjørnet, strupen kuttet. Han så også rifla til jegeren som det virket som Freddy hadde glemt helt av. Han gikk nærmere og ba Freddy legge ned kniven. Freddy sa at enten forlater du rommet ellers kommer ingen av dere ut herifra. Så sa læreren som het Frank «alle tre skal forlate dette rommet, ingen sår, ingen døde, alle i livet, ok?» Freddy skrek NEI. Han tok opp kniven. Frank dro hoppet til siden og tok rifla til jegeren som Freddy hadde glemt. Så ropte Frank kast vekk kniven, ellers skyter jeg. Freddy tenkte seg om i et minutt. Før han så seg rundt etter muligheter for å overleve, men denne kjelleren var veldig skrapet for møbler, det var et eneste stor rektangel med trapper i ene hjørnet. Freddy skjønnte det. Han hadde tapt. Han løftet kniven og sa «jeg hater dere to intenst» så skar han sin egen strupe blodet fosset ut av strupen hans, mørkerødt, tykt blod, han var ureddbar fra tidspunktet den nylig slipte kniven kuttet dypt inn i halsen hans. Han var beyond saving på det tidspunktet. Tor løp bort til Frank og takket han med livet sitt for at han kom å reddet han. Men Frank viste ingen tegn til glede. Han sa at han hadde sviktet Freddy. Når de kom opp igjen ringte de politiet og de kom og skulle få alle de døde kroppene i likposer og sendt til undersøkelse. Da de satte seg på bussen for å dra tidligere hjem var det ikke samme stemningen som på veg opp det var ingen som snakket, alle satt stille og så ut av vinduet. Hele vegen tilbake.

Vedlegg 5: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE – SEMISTRUKTURERTE INTERVJUER MED ELEVER

Intervjuets hensikt	Intervjuet foretas for å få vite hva dere har fått ut av øktene hvor dere har jobbet målrettet med narrative strukturer og dramaturgiske grep, og om dette arbeidet har vært nyttig når elevene skulle skrive egne tekster.
Anonymitet	Navnene deres kommer ikke frem i rapporten. Klassen dere er en del av nevnes slik: VG2 elektro – ikke med skoletilknytning. Læreren deres nevnes heller ikke med navn. Dere anonymiseres slik: ”E1”, ”E2”, ”E3” og ”E4”; læreren med «L».
Opptak	Intervjuet tas opp. Jeg transkriberer og nevner sentrale funn i rapporten. Dere må gjerne få lese gjennom. Opptaket slettes etter at oppgaven er levert til Høgskolen Innlandet, avd. Hamar.
Tid	Intervjuet foretas med to og to samtidig, og varer maksimalt en halv time.

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
<p>1 – Hvilken narrativ erfaring har elevene fra før?</p> <p>Presisering:</p> <p>Hvilke erfaringer og kunnskaper har elevene med og om fortellinger fra før?</p> <p>Stikkord:</p> <p>Narrativ erfaring.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Klassen oppga samlet at dere brukte mye tid på fortellinger i form av spill og TV-serier pr. uke. Hvordan stemmer dette for dere? Hvor mye tid bruker dere på spill og TV-serier? Leser dere noe annet? • I klassen er det noen sier at de produserer fortellinger – gjerne på youtube eller lignende. Publiserer dere fortellinger? (video, bilder, tekst, lyd..). I så fall i hvilken grad publiserer dere slike? (YouTube, Facebook, Instagram, Snapchat etc) • I løpet av den første økten fant klassen sammen ut at dere visste om noen begreper for det som er til stede i en fortelling. Var dere kjent med disse begrepene fra før? (aktuelle begreper på eget ark). Hvordan visste dere om dem?

<p>2 – Hadde elevene en formening om at noen av fortellergrepene og -strukturene virket kjent fra før, men som de ikke hadde ord for?</p> <p>Presisering:</p> <p>Hvilke kunnskaper hadde elevene om fortellerstrategier, fortellerstrukturer og dramaturgi på forhånd?</p> <p>Stikkord:</p> <p>Taus narrativ kunnskap</p>	<p>Når du nå ser tilbake på det som er gjennomgått og det dere har lært om fortellerstrukturer og dramaturgi – er det noe av dette du føler at du kunne på forhånd, men ikke kunne sette ord på? I så fall hva?</p>
<p>3 – Har elevene noen oppfatning av at de har utviklet et fagspråk (metaspråk) for fortellinger?</p> <p>Presisering:</p> <p>Hva har elevene fått ut av øktene der det har blitt jobbet målrettet med narrative strukturer og dramaturgiske grep?</p> <p>Stikkord: Nytteverdi</p>	<p>Trekk frem det viktigste du lærte gjennom å delta i undervisningsopplegget. Hvorfor var dette viktig?</p> <p>I hvilken grad mener du at du etter opplegget</p> <ul style="list-style-type: none"> • har bedre greie på hvordan fortellinger er bygget opp omkring fastlagte mønstre? • har bedre grunnlag for å diskutere slike fortellinger med andre? • bedre kan vurdere slike fortellinger og formulere deg mer presist? • har blitt bedre til å skrive fortellinger selv? <p>Elevene kan gjerne si noe om dette knyttet til de to praktiske skriveøktene de har vært gjennom.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kom gjerne med eksempler på punktene over. ○ Har du lært noen nye fagbegreper? Hvilke? ○ Har du lært noe annet nytt om fortellinger?

<p>4 – Har elevene inntrykk av at de kan overføre og bruke kunnskap om grunnstrukturer og fortellergrep i egen produksjon av fortellinger?</p> <p>Presisering:</p> <p>Mener elevene at målrettet opplæring i narrative strukturer og dramaturgiske grep er nyttig for dem?</p> <p>Stikkord:</p> <p>Utviklet fagspråk og evne til å skrive fortellinger</p>	<ul style="list-style-type: none">• Hva tror du at du kan bruke det du har lært om narrative strukturer og dramaturgiske grep til fremover?• Tror du at det du har lært nå vil kunne ha innvirkning på hvordan du ser på fortellinger fremover? I så fall hvordan?• Er du nå i bedre stand til å vurdere andres fortellinger? Egne? Hvordan?• Hvorfor kan det være greit å kunne noe om grunnleggende fortellerstrukturer? Hva slags verdi kan det ha for deg?• Kan du bruke noe av det du har lært nå i andre fag? Hvordan?• Kan du bruke noe av det du har lært nå utenom skolen? Hvordan?• Hvis du nå skal lage en egen fortelling – i hvilken grad synes du selv du er rustet til å få det til? (stor grad, middels, liten, samme som før, har ingen formening)• Er det noe ved selve opplegget som kan/bør forbedres? I så fall hva? Tips?
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vedlegg 6: Transkripsjon intervju 1

I

Jeg skal snakke med dere for å få vite hva dere har fått ut av de øktene dere har jobbet med fortellinger og se om det har vært nyttig for dere

Når jeg snakker med dere nå vil ikke deres navn komme frem. Navnene deres kommer ikke frem i det jeg skriver heller. Sånn at jeg nevner dere som elever VG2 elektro ikke med skole eller noe sånn slags type tilhørighet. I det jeg skriver kommer en av dere til å hete E1 og en annen E2 og så blir det 3 og 4 på de andre da. Eller elev 1 og elev 2. Det er bare sånn det gjøres, da. Jeg tar det opp og så transkriberer jeg etterpå. Det betyr at jeg skriver ned alt dere har sagt også trekker jeg ut det viktigste og det kommer inn i oppgaven min da. Ja, så sånn er det. OG så er det to og to samtidig det har dere jo fått med dere. Så ikke mer enn en halvtimes tid. Det første jeg lurer på det er ja – husker dere helt i starten så svarte dere på en sånn slags skjema hvor dere skulle svare på hvor mye tid dere brukte på fortellinger. Ja, sånn totalt sett svarte klassen at de brukte mye tid på i hvert fall TV-serier og spill – ja som fortellende genrer, ikke sant? Hvordan er det for dere? Hvor mye tid bruker dere på fortellinger sånn i uka? Det kan være alt, da. Bøker, TV-spill, nei PC-spill eller TV-serier eller hva som helst tror dere sånn cirka.

E1

Det avhenger litt, men det er ikke sånn at jeg sitter og ser på noe hver dag.

I

Nei

E1

Men det går veldig sånn i rykk og napp

I

Ja

E1

Det er sånn at noen ganger går det veldig mye og noen ganger ikke så veldig mye, men det blir jo noen timer i uka, da.

I

Ja

E1

Sånn tre fire timer eller noe med serier og så spiller jeg litt. Så da blir det jo litt oppå det igjen.

I

Ja – ja nemlig. Bøker og sånn, da?

E1

Nei, det

I

Det skjer ikke

E1

Nei, ikke annet enn Facebook

I

Nei, det er en bok det og.

E1

Ja,

I

Ja det er jo det.

Og du da, har du noen oversikt? Det trenger ikke å være sånn helt presist, bare sånn overslag.

E2

Nei, når jeg kommer hjem fra skolen så er jeg vel – en av de tingene jeg gjør er vel enten å spille den ene dagen eller å se noe på Netflix eller Viaplay eller noe annet den andre dagen. Kanskje, det spørs litt også hvis jeg har besøk eller skal bort eller.

I

Ja

E2

Eller andre ting

I

Ja – det er litt sånn hva som skjer den dagen.

E2

I

Ja. Men leser du noe bøker eller?

E2

Nei

I

Noe annet, da? Sånn derre fakta, avis, nettaviser og.

E1

Ja. Jeg leser litt nettaviser.

I

Ja, gjør du det?

E1

Ja, det gjør jeg.

I

Gjør du det, eller?

E2

Ja

I

Ja. Hvor mye, da? Tror du?

E1

Jeg er vel inne på VG og Dagbladet og XX og YY lokalavis hver dag. Og skummer gjennom og ser på det og så hvis det er noe jeg synes høres spennende ut

I

Ja

E2

Ja, jeg ser på bildene, overskriftene, ser om det er noe interessant. Hvis det ikke er interessant så gidder jeg ikke å være interessert.

I

Nei. Nei. Neimen det er helt fint, det. Dere svarte også på at dere om dere produserte noen fortellinger, altså om noe dere lagde i noen som helst slags form. Gjelder det for dere? om dere lager noe eller publiserere noe. Noe video, lyd, tekst.

E2

Nei.

I

Skriver ikke noen ting?

E2

Ingen verdens ting.

I

Ingenting?

E2

Bare litt lekser.

I

Lekser, ja.

E2

Ja

I

Ja, det er jo å skrive det. Ja men sånn skriver du ingenting sånn på sånn Facebookstatus,

E1

Nei, jeg er ikke så veldig. Jeg liksom chatter med venner og sånn, men ikke noe på veggen eller noe – skriver ikke noe på egen vegg om hvordan jeg har hatt det eller sånn. Det gjør jeg ikke.

I

Nei. Du har ikke din egen blogg.

E1

Nei!

I

Ikke du heller?

E2

Nei.

I

Nei. Jeg må bare sjekke at den går her (om opptager). Det gjør den. Bare sånn at jeg ikke sporer av og så må jeg følge et sånt skjema.

I løpet av den første økta, så gjennomgikk Reidun med dere i klassen noen begreper knytta til fortellinger. Var dere kjent med de begrepene fra før? Som vi gjennomgikk på tavla – husker dere det? Det var noe sånt hun skrev opp (viser kopi av det som ble skrevet opp på tavla). Det var det vi skrev opp på tavla.

E1

Ja, jeg har liksom vært kjent med de, men det er ikke sånn jeg følger med på når jeg – i hvert fall ikke mange av de da jeg følger med på når jeg ser serier eller fortellinger, så

I

Nei

E1

Men jeg har liksom vært klar over de

I

Du har vært klar over de fleste av dem?

E1

Ja

I

Ja. Husket du – husket du da vi gikk gjennom dette her – husket du noe særlig av det? Den gangen da vi gikk gjennom det, liksom?

E2

Jaaa

I

Ja?

E2

Ja, men jeg har ikke vært så veldig kjent med de siden 9. – 10. klasse.

I

Nei

E2

Vi har ikke drivi så mye med det.

I

Nei, det gjelder sikkert mange. Ehm. Hvordan visste du om eller visste dere om disse begrepene – du sa noe med 9 og 10. klasse – husker du noe spesielt fra 9. og 10. klasse om det her?

E2

Ja, vi brukte det mye på tentamen.

I

Ja, hva brukte du da?

E2

Nei, innledning, hoveddel og avslutning. Handling. Alt sånt. (...) oppgave å skrive en historie, da.

I

Ja

E2

Men ikke så mye annet, egentlig.

I

Ikke så mange av de andre begrepene som vi gikk gjennom der?

E2

Nei

I

Nei. Ja, jammen det er bra. Og du da? Har du det fra noe sted?

E1

Det er jo – noe av det her kommer jeg liksom innom i hverdagen, da bare sånn helt normalt holdt jeg på å si det er – bruker de uttrykka tidt og ofte og

I

Ja

E1

Spesielt sånn tonefall det er jo – legger kanskje litt merke til åssen folk snakker til deg hvis dem har et litt annerledes tonefall og – ja

I

Ja

E1

Ja

I

Men sånn i hverdagen sier du er det sånn – ville du brukt det for eksempel hvis du skulle snakke om en film du har sett eller serie eller – gjør dere det? Snakker dere om det dere ser – sånn TV-serier eller spill eller – snakker dere med folk – bruker dere noen sånne ord da?

E1

Nei, ikke når jeg skal – sånn nå jeg – tenker du sånn anmelderspråk når jeg snakker med venna mine om en serie eller sånn?

I

Ja, for eksempel, eller sånn

E1

Ja, nei det er ikke sånn. Æhhh – ja det er liksom det er bra eller ikke bra eller

I

Ja

E1

Det var passe eller det var spennende eller det er ikke sånn veldig, går ikke dypt inn i det når jeg forteller om det til andre.

I

Nei. Hvis du skulle – hvis noen lurer på om det var bra nok til å se, må du ikke forklare hvorfor eller holder det at du sier at det er bra?

E1

Jo, jeg tror jeg forklarer hvorfor, men jeg bruker ikke sånne veldig – æh, hva skal jeg si, da – kompliserte uttrykk som vi egentlig har lært litt om nå, da som jeg ikke har vært så – men jeg tror fortsatt at jeg ikke kommer til å bruke de uttrykka som vi har lært nå når jeg forklarer eller forteller hvorfor den serien var bra eller ikke.

I

Nei, hender det at du må forklare eller fortelle om ting du har sett eller spill du har spilt

E2

Jaaa, hvis det er et spill eller en film som jeg synes kanskje er bra så snakker jeg liksom sånn helt vanlig. Sier at den er god eller bra eller dårlig, liksom

I

Ja

E2

Men jeg bruker ikke noen sånne kompliserte ord

I

Nei, ikke du heller. Hender det at du må forklare hvorfor du synes den er god eller ikke?

E2

Nei

I

Nei. Nei, men det er helt ok. Det er ingenting som er hverken riktig eller feil av det dere sier, jeg er bare nysgjerrig, jeg. Nei, men det er fint. Takk.

Hvis du skal trekke frem det viktigste du har fått med deg av det vi har gjennomgått nå eller det du har lært nå – æh, hva kan det være? Sånn helt ut av det... Det første du tenker på på en måte. Er det noe sånn, å, det visste jeg ikke, å det var viktig, eller som var som kommer poppende opp, da?

E1

Ehhh, jeg har vel egentlig – jeg har jo vært klar over det at det er en hovedperson og motstander og hjelpere og sånn aktantmodell oppbygging i serier og filmer, men jeg har aldri tenkt på det på samme måten som da vi så Mission Impossible etter at vi hadde snakka om det, liksom.

I

Nemlig

E1

Da satt jeg nesten å da da tenkte jeg litt mer over at den er den og den er den og objektet er det og ja jeg tror vel ikke at jeg har hørt ordet aktantmodellen før og heller ikke visst åssen det er bygd opp, men jeg har jo egentlig kjent til det, da selv om jeg ikke var klar over at det var det det var.

I

Mm. Er det noe spesielt du har bitt deg merke i når vi har gått gjennom disse tingene?

E2

Hm. At det hvert fall er viktig å ha en god handling og at det bør være to eller flere hovedpersoner. Eh – og at det bør en bra sånn spenningskurve eller hva det heter.

I

Ja. Ja, det er fint, det. Dere får ikke karakter på det her, altså. Det er helt greit. Eh, men det er fint. Ehm. Hvorfor er det viktig synes du det med spenningskurve for eksempel?

E2

Nei, hvis ikke blir jo filmen eller historien veldig kjedelig.

I

Mm. Det er viktig med flere personer fordi...?

E2

Hvis det bare er en person så blir det litt sånn kjedelig det da også.

I

Ja, for at det ikke skal bli kjedelig. Ja det er jo derfor de lager fortellinger egentlig, det for at det ikke skal være kjedelig. Hvis du kan sammenligne litt før og etter, da. I hvilken grad mener du eller dere at dere etter å ha gjort det her er har bedre greie på hvordan fortellinger er bygget opp – rundt sånne fastlagte mønstre eller strukturer da. Hvis du tar en skala fra 1 til 5 for eksempel hvor en er ikke det er ikke – du er ikke noe bedre i stand til å til å ehm eller jeg ja jeg vet ikke noe bedre om de nå enn før eller 5 er ja jeg vet det veldig mye bedre enn nå enn før på en måte.

E1

Jeg vil si at jeg vet det veldig mye bedre nå enn det jeg gjorde før.

I

Ja

E1

Ehm. Som sagt så har jeg liksom vært klar over det at det er vanlig med den hollywoodmodellen som spenningskurve og ehm at det liksom må være litt hindringer og motstander i filmen for at det ikke skal bare at det ikke skal være så lett, da.

I

Ja

E1

Men jeg er jo mye mer klar over det nå. Jeg tror faktisk at jeg kommer til å tenke mer på det nå enn det jeg har gjort før.

I

Ja. Hva tenker du hvis du sammenligner før og etter, da – før vi begynte og etterpå nå liksom

E2

Altså før så visste jeg ikke så veldig mye om noe av det egentlig. Jeg tenkte ikke så veldig mye over det. Bare skreiv veldig fort. Bare lagde et eller annet. Men nå så kan jeg – vet jeg litt mer mere hvorfor jeg skal lage på en måte en historie for å bygge den opp og sånn.

I

Ja

E1

Sånn som når vi skreiv den fortellinga nå i går – i går

I

Ja

E1

Ehm så trur jeg faktisk at jeg nærma meg slutt med den fortellinga så kom jeg på at det må jeg ha så trur jeg faktisk ikke at det var at jeg tenkte sånn det må jeg ha for å få god karakter, men det må jeg ha for at fortellinga skal bli bra. At liksom at det var mer sånn, da . Jeg tenkte mer på at jeg må ha med litt sånn punkter i historien sånn på en måte følge en mal, da. Sånn som set up og pay off og hindringer og og sånn. Jeg tenkte mer på å ha med det for å lage en god fortelling enn å ha med det for å få god karakter.

I

Ja, nemlig.

E1

Men det kan godt hende at det bare var i går da.

I

Å, ja. At det er et engangstilfelle

E1

Ja, det kan hende at det er et engangstilfelle, men det kan jo også hende at det er sånn jeg tenker framover og.

I

Ja. Ja.

E1

For en god fortelling gir resulterer jo i igjen at det blir en god karakter, så det henger jo egentlig litt sammen.

I

Ja da. Men før så har du skrevet for at du skal få god karakter?

E1

Ja, ja... Jeg har vel altså... Jeg har skrevet for å få en god karakter, men nå hadde jeg med de spesielle tingene i fortellinga for å få en god karakter, nei for å få en god fortelling istedenfor å få en god karakter, liksom.

I

Ja. Tenkte du på disse tingene her da du skrev, eller?

E2

Nei, jeg tenkte egentlig bare at jeg ville bli ferdig.

I

Ja. Jeg tror kanskje du er i godt selskap der. Ehm. Hvis du sammenligner før og etter da. Har du noe bedre grunnlag for å diskutere fortellinger med andre etterpå? Hva tror du om det? Hvis du skulle diskutere en eller annen film eller den filmen du presenterte eller

E2

Diskutere, hvordan?

I

Nei, hvis du skal diskutere med en annen – den er dårlig eller den er god mener du også ...– mener du at at det er at du kan ha fått noe ballast for å diskutere sånt, eller mener du at det ikke er noen forskjell

E2

Jeg aner egentlig ikke.

I

Nei. Nei. Hva tenker du om det?

E1

Sånn å diskutere film med venner og familie så tror jeg ikke jeg kommer til å trekke fram det der virkemidlene i filmen. Men hvis det er noe jeg tviler på og ender opp i en diskusjon med en filmkritiker eller et eller annet sånn, å virkelig må prøve å overbevise, da kan det vel hende at jeg prøver å dra fram de de punktene. Men det er ikke de jeg vil dra fram for å få noen til å se en film, liksom

I

Nei

E1

Jeg tenker heller mer på helheten, da. Men det henger jo igjen sammen med helheten da så det blir jo liksom plutselig litt sentralt igjen. Men jeg kommer ikke til å nevne det tror jeg.

I

Nei

E1

Nei

I

Nei. Du sier ikke sånn: Det var et kjempebra plot-tvist? Nei, jeg vet ikke. Nei

E1

Nei.

I

I hvilken grad mener dere at dere er bedre til å vurdere altså – hvor – vurdere sånne fortellinger bedre, da? Hvis du skal si om den er bra eller dårlig på en måte? Har det noe å si, eller har det ikke hatt noe å si?

E1

Altså om vi skal si om en film er bra eller ikke med tanke på det der?

I

Ja, altså om den er bra eller ikke liksom, ja

E1

Ja, ja jeg tror det. At jeg liksom hadde klart det.

I

Ja. Hva tror du om det. At det – nei det her var det jo ingenting av dette til stede. Her var det jo hverken spenningskurve eller noen ting. Hadde du – tenker at det er noen forskjell nå eller før?

E2

Nei, ikke egentlig

I

Nei

E2

Det tror jeg ikke. Jeg tror jeg hadde klart det.

I

Tror du at du har blitt noe bedre til å – rustet til å skrive sånne fortellinger nå enn du var før?

E2

Ja

I

I hvilken grad da, så hvis du ser fra 1 til 5 for eksempel. Hvor 1 er ikke i det hele tatt og 5 er ja, det har jeg blitt ganske bra til – liksom bedre da.

E2

Jeg var definitivt på en 2 før, liksom så

I

Hva sa du?

E2

Jeg var definitivt på en 2 før,

I

Ja, så nå tror du kanskje

E2

4

I

At du er bedre rustet, ja – hva tror du – at du er bedre rustet nå enn før? For å skrive sånne fortellinger?

E1

Ja, jeg følte i hvert fall at i går så jeg klarte å trekke frem det meste av det der, så vil jeg tro at jeg kommer til å prøve å fortsette med det.

I

Ja

E1

For det er grunn til at det er såpass viktig i en fortelling eller historie.

I

Ja. Så du du gjorde ikke det før?

E1

Nei. Altså jeg prøvde jo å få få historien litt spennende med litt sånn spenning på slutten og litt spennende innledning for at noen skulle fortsette å gidde å lese den liksom, men jeg æh har jo egentlig aldri tenkt på at noe særlig på sånn set up og pay off og sånn i historier før.

I

Nei. Nei, nei men det er greit, det. Ehm. Godt. Ehm. Når du nå ser tilbake på det vi har gjort – altså det vi har gjennomgått – alt dette og ja, de oppgavene dere har hatt og den filmen vi har sett og hakka i sønder og sammen ehm altså det du har lært om fortellerstrukturer og dramaturgi og fortellertriks eller hva man kan kalle det er det noe av dette – du var litt inne på det i sta da – du føler at du kunne på forhånd, men som du ikke kunne sette ord på? Og i så fall hva?

E1

Den aktantmodellen.

I

Mm

E1

Eh – jeg har aldri sett den modellen sammen med noe åssen dem henger altså hvordan hvordan rollene henger sammen med hverandre. Men nå ser jeg jo det litt tydeligere, da.

I
Ja

E1
Og den hollywoodmodellen og sånn spenningskurver og. Det er liksom. Jeg har jo vært klar over det før at det burde cirka være sånn. Men nå har jeg liksom fått det understreka da.

I
Ja. Du visste ikke at det var det det het?

E1
Nei

I
Nei. Hva med deg? Er det noe av det som vi har gått gjennom nå som du – ja, ja så du tenkte at dette kunne jeg jo egentlig fra før, men jeg bare visste ikke at det var det det het liksom? Var det noe av det som du kjente igjen?

E2
Den aktantmodellen, kanskje?

I
Ja

E2
Ja, og ehm den derre å set up og pay off

I
Ja

E2
Men utenom det så er det ikke noe

I
Nei. Nemlig. Men aktantmodellen er på en måte felles for begge dere, da. Ja. Ehm. Hva tror dere at dere kan bruke dette her til fremover – altså sånn type hvilke sammenhenger eller situasjoner kan du bruke det her til

E1
Det blir nok når jeg skal skrive noen fortellinger eller noe i skolesammenheng.

I
Ja

E1

Det blir nok det. Eh. Jeg kommer ikke til å tenke veldig mye på det når jeg skal fortelle noe til noen. Tror jeg. Men det kan jo hende. At det bare blir sånn.

I

Hva tror du? Kommer du til å bruke dette her til noe senere liksom? Nå er vi ferdig.

E2

Nei, bare i skolesammenheng.

I

Ja. Ehm. Tror du at du det vil ha noe innvirkning på hvordan du ser eller leser da – dere sier jo at dere ikke leser – men ser fortellinger fremover at du vil liksom se etter det?

E1

Det tror jeg.

I

Ja. Hva tror du?

E2

Ja

I

Du tror liksom du vil se litt etter den ja hvilke roller har de og, ja

E2

Ja

I

Tror du at du er i bedre stand nå til også vurdere andres fortellinger?

E1

Det tror jeg og. I hvert fall hvis du skal vurdere ut ifra sånne fortellerteknikker og sånn.

I

Ja. Hva tror du, da? At du liksom var du like god stand til å vurdere om en fortelling var god eller dårlig før enn nå. Jeg vet ikke?

E1

Jeg har egentlig vært veldig mye på sånn serier eller filmer – enten så er det bra eller så er det dårlig, det er liksom ikke noen mellomting. Men nå nå tror jeg at jeg kunne klart å finne en mellomting hvis du ser på det tekniske, da.

I

Ja

E1

Som dette er.

I

Ja, så du tror at du ville fått til det

E1

Ja

I

Ja. Hva tror du? Tror du at du vil få til å vurdere om det er liksom bra eller dårlig ut fra det på en måte?

E2

Ja

I

Ja. Ehm. Kan du bruke dette her i noen andre fag enn norsk, eller?

E2

Nei, engelsk for eksempel.

I

Ja. Hva tror du? Kan du bruke dette her i noen andre fag?

E1

Annet enn engelsk så ... jeg tror ikke det.

I

Nei

E1

Ikke annet enn engelsk. For det er egentlig de eneste fagene vi skriver fortellinger eller lager historier.

I

Ja, ikke sant. Sånn utenfor skolen, da? Kan du bruke noe av det der?

E2

Sikkert, men jeg har ikke noen interesse for det.

I

Nei, det er ikke det du

E1

Det er ikke noe jeg kunne gjort etterpå, liksom

I
Nei.

E1
Det kunne jo plutselig vært at jeg fikk bruk for det i framtida, hvis jeg bestemte meg for å bli noe som jeg kunne ha brukt det for.

I
Ja. Ja. Ja, det er greit. Eh – jeg er snart i havn, jeg. Ehm. Hvis du nå skal lage en egen fortelling. En ny en liksom. Ehm. Er du bedre rustet til å få til det nå? Jeg har spurt det før, kanskje, stilt det samme spørsmålet før.

E1
Nja

I
Hvis du skulle ha skrevet en ny fortelling nå. Er du bedre rustet til å skrive den enn du var før vi startet, mener du?

E1
I hvert fall bedre til å trekke inn de fortellerstilene

I
Ja, du tror det.

E1
Ja.

I
Ja. Eh. Vi har nå holdt på jeg husker ikke hvor mange noen ganger nå – fem eller noe – så har vi gjort litt forskjellig ting. Er det noe dere mener vi burde ha gjort annerledes, eller som kunne ha vært gjort bedre. Selve opplegget på en måte?

E2
Eh, jeg synes egentlig opplegget var ganske bra. Det var teori på starten også var det litt sånn mellomgreie at vi skulle liksom bare skrive en tilfeldig historie og så og på slutten så var det å skrive en hel sånn stil. Og det var ganske bra opplegg sånn egentlig.

I
Ja, ingen ting du synes at nei dette var vi burde ha gjort sånn eller

E2
Nei

I
Nei. Hva synes du? Er det noe...

E1

Nei, jeg synes egentlig det var veldig greit, jeg. Ta det grunnleggende på starten i plenum også fikk vi de lappene og så skulle vi prøve oss der og gikk gjennom litt mer og så vi ble liksom klar over det før vi skreiv da.

I

Ja. Ingenting du synes vi burde ha gjort mer av eller mindre av eller nei dette var jo altfor mye arbeid eller lite...

E1

Nei

I

Nei. Det er norsk

E1

Ja.

I

Ehm. Det jeg egentlig lurte på som ikke står i papirene mine, det er – dere skrev først en historie ut ifra de lappene – det var du som nevnte det – ehm. Var det – hvor vanskelig syntes dere det var å skrive den fortellingen – den første hvor dere bare trakk lapper og skulle skrive egentlig bare raskt? Sånn var det vanskelig, eller greit eller var det kjempelett eller liksom?

E2

Det tok i hvert fall sånn cirka fem til ti minutter før jeg kom opp men en idé til det jeg skulle skrive.

I

Ja, tenkte du på noen sånn oppbygging og struktur og sånn da du skulle skrive den?

E2

Nei.

I

Nei.

E2

Bare at den skulle ha en start og en slutt, egentlig

I

Ja. Nemlig. Men det er en bra ting å starte med. Men den andre fortellingen, da? Tenkte du på det da?

E2

Ja, jeg tenkte mer på det hva jeg skulle ha med – alle de forskjellige personene som skulle være hjelpere og mottager og alt det der og at den skulle ha en spenningstopp

I

Ja. Nemlig. Var det vanskeligere eller lettere å skrive den siste – eller var det samme.

E2

Jeg synes egentlig det gikk ganske bra.

I

Ja

E2

Det gikk veldig fort og jeg fikk skrevet ganske mange ord.

E1

Jeg synes den siste var litt enklere.

I

Ja

E1

For da hadde vi bedre tid og vi kunne velge litt mer enn nå vi fikk de lappene. For da var det jo litt mer begrensa hva vi kunne skrive om. Men når jeg først fikk litt starthjelp med å finne ut av hva jeg skulle skrive om så gikk det egentlig ting av seg selv.

I

Ja.

E1

Så det gikk egentlig ganske greit.

I

Ja. Så du synes det var lettere å skrive den siste enn den første.

E1

Ja.

I

Men det er kjempefint. Jeg er egentlig i bønn, jeg på arket mitt. Jeg tror kanskje at vi er i bønn på tiden også. Ja. Vi har klart å time det bra. Er det noe annet dere har lyst til å si til meg sånn etterpå som har med det her å gjøre som dere har gått og tenkt på eller.

E1

Nei, jeg har i hvert fall fått noe ut av de øktene.

I

Ja, det er jo hyggelig å høre, da

E1

Jeg har lært noe av det.

I

Ja. Er det noe du har lyst til å tilføye som du brenner inne med som

E2

Nei, det er vel egentlig det samme med meg også. Jeg har lært og fått noe utbytte av det.

I

Ja. Jeg håper ikke dere sier det for å være høflige.

E1

Nei, da. Gjør ikke det.

I

Nei, men da sier jeg tusen takk. Jeg er kjempeglad for at dere har har stilt opp.

Tilleggsopplysninger gitt i etterkant i skriftlig korrespondanse

I

Hva er grunnen til at du ser TV-serier og filmer på fritiden? Det kan godt være flere grunner.

E1

For å holde følge med praten som går rundt bordet på skolen. Og så jeg har noe å gjøre på kvelden. I første omgang er det for å ha noe å gjøre, men hvis jeg har lyst til å se en serie som jeg samtidig kan lære noe av så kan jo det fort bli interessant.

E2

Tidsfordriv og sitte i min egen lille verden. Komme litt bort fra realiteten. Men mest tidsfordriv.

Vedlegg 7: Transkripsjon intervju 2

2-1 og 2-2

Jeg har en intervjuguide her. Det er for at jeg ikke skal spore av. Lærere har en tendens til å spore av alt de gjør. Jeg foretar intervjuet fordi at jeg vil vite hva dere har fått ut av de øktene vi har vært gjennom rett og slett. Ehm og om dette arbeidet har gitt dere noe. Hva i så fall. Ehm. Navnene deres komme ikke frem i noe av det jeg skriver. Og dere blir liksom omtalt som elev to eller tre eller ikke sant sånn her. Eh. Eneste som står er VG2 elektro. Ikke noe annet. Ehm. opptaket slettes etter at jeg har transkribert og levert. Det blir ikke liggende noe sted. Det blir bare borte. Det eneste som blir igjen da det er helt anonymt og det er i oppgaven min. Ehm. Jepp. Ehm. For å starte – helt i starten husker dere at dere fylte ut et sånt skjema om hvor mye tid dere brukte på fortellinger i uka en sånn gjennomsnittssuke enten om det var i – i ferien eller vanlig.

E3

Ja

I

Ehm – hvordan er det for dere hvor mye tid bruker dere på fortellinger i uka, tror du. Sånn alt fra TV-serier, film, hørespill, bøker, hva som helst. Husker dere hva dere svarte?

E3

Mye

E4

Ja

I

Ja, det er mye, ja.

E3

Hvis spill er med

E4

Hvis spill er med

E3

Hvis spill er med så er det vel fra jeg kommer hjem cirka.

I

Til

E3

Til jeg legger meg.

I

Ja

E3

Men det er jo med – altså når jeg ikke spiller og sånn da er det jo ned å se på noen TV-serier eller noe sånn eller etter middag så får jeg ikke drive med telefonen ved bordet, så da leser jeg bok eller noe sånt. Så det er jo sånn hele tida, da.

I

Ja

E4

Jeg leser ikke bok ved middagsbordet, men det går i mye av det samme, egentlig.

I

Ja

E4

Spiller ja også ser på TV-serier når jeg ikke orker å spille mer, så, ja, det blir noen timer om dagen, da.

I

Ja. Det er vanskelig å anslå hvor mye, men hvis man legger det sammen så blir det en del?

E4

Ja

I

Ja, he-he. Ehm – leser dere – leser du noe annet enn ved middagsbordet?

E3

Hvis jeg er på hytta

I

Ja. Hva leser du da?

E3

Krim

I

Ja

E3

Akkurat nå driver jeg med Jo Nesbø

I

Ja, hvilken da?

E3

Gjenferdet

I

Ja. Liker du det?

E3

Ja.

I

Ja. Leser du noe annet?

E3

Jeg leser bare krim da, men jeg leser litt, jeg har lest de der Jørn Lier Horst-bøkene.

I

Ja

E3

Også har jeg sikkert lest noe sånn Stan Malone-bøker opp igjennom

I

Ja. Leser du noe? Du leser ikke ved middagsbordet, men

E4

Jeg leser når jeg er på hytta og altså når jeg er på ferie, da.

I

Mmm

E4

I varmere strøk så ligger jeg på solsenga og leser et par sider, da, men jeg – det går mest i krim, egentlig.

I

Ja

E4

For det er jo spennende.

I

Ja

E4

Jeg leser litt når jeg er på hytta så leser jeg sånn krigshistorie og sånn.

I

Ja. Da blir det litt lesing. Leser dere noe annet – sånn aviser eller nettaviser eller sånn fakta?

E3

Ja. Jeg sjekker VG hver dag. Jeg leser ikke noe særlig, jeg bare sjekker om det har skjedd noe.

I

Ja

E4

Hvis det er noe som interesserer så klikker jeg og så leser jeg litt da så.

I

Ja. Ikke noe magasiner

E3

Nei.

I

Elektromagasiner?

E3

Nei. He- he.

I

Sånn faglitteratur. Ha-ha. Lærebøker.

E3

Nei

I

Ikke lærebøker.

E3

Nei, vi bruker nesten ikke lærebøker i det hele tatt.

E4

Vi leser litt på skolen, men så er det – vi bruker det mest for å finne formler og sånn

E3

Ja. De eneste bøkene vi bruker er egentlig EL-energibøkene. Jeg tror – vi har ikke tatt opp norskboka én gang. Ikke samfunnsfagboka.

E4

Jo, vi har tatt opp norskboka én gang. Det var i fjor sånn i starten av året da vi skulle lese en eller annen tekst.

E3

Så vi bruker bare. Vi har formelhåndbok – eh, den er kjekk å bruke også har vi monterhåndbok som er liksom lovene våre, da. De må vi liksom følge. Så vi bruker dem. .

I

Ja. Det var interessant å høre. Ehm... I klassen da så sa eller i hvert fall dere svarte på det skjema at noen av dere produserer noe fortellinger, altså det betyr enten video eller lyd eller skriver eller – hvordan er det for dere? Lager dere noen fortellinger?

E3

Nei, ikke som jeg veit om.

I

Nei. Gjør du?

E4

Nei, ikke. Jeg lager ikke så mye fortellinger, nei.

I

Nei. Skriver du ikke noe – i dag har jeg gjort sånn og sånn på Facebook eller

E3

Det eneste jeg gjør det er på mandag

I

Ja.

E3

Da må jeg skrive logg

E4

Ja

E3

Da vi har vært på utplassering

I

Å, ja.

E3

Da som jeg forresten glemte å skrive

E4

Det har jeg gjort flere ganger. Det har jeg ikke skrivd...

E3

Da må jeg kanskje gjøre det etterpå, jeg da.

I

Ja. Men utover det så skriver dere ikke, filmer ikke, produserer ikke fortellinger i noe...

E3

Nei.

I

Det er greit. Ehm. Yes. Ehm. Nå må jeg bare hoppe litt her. I løpet av den første økta så skrev læreren opp en del sånne begreper på tavla eller som dere kom med som dere visste om fra før når det gjelder fortellinger. Det her (viser frem ark). Var dere kjent med noen av disse begrepene fra før?

E3 og E4

Ja, det

I

Ja, hvilke da?

E3

Hvis det er de øverst der?

I

Ja – eller begge deler som vi skrev opp på tavla første økta

E3

Eh – alle de her er jo kjent.

I

Ja

E3

Det er jo bare sånn basic liksom, så det er jo – eh de her er jo også egentlig kjent

E4

Ja, jo. Hørt mye om det på ungdomsskolen og sånn. Og i fjor.

E3

Ja. Og alle de – nesten alle de Jo Nesbø-bøkene er jo begynner jo sånn in medias res-opplegg-greie

I

Ja

E4

Så det er jo ganske mye vanlig, da.

I

Ja. Du kjente igjen en del av disse begrepene

E3

Ja.

I

Og du også?

E4

Ja litt av dem i hvert fall.

I

Ja

E4

Vi hadde jo mye om det på ungdomsskolen, jeg gikk jo i klasse med ham på ungdomsskolen.

I

Å, ja. Dere gikk sammen.

E4

Ja

I

Eh. Ja. Ehm. Nå har dere egentlig svart på det andre spørsmålet om hvordan dere visste om det. Men dere har lært om det på skolen, eller?

E3

Ja.

E4

Ja.

I

Alle?

E4

Hadde en del om det der på ungdomsskolen, ja.

I

Ja. Ehm. Hvis du skal trekke frem det viktigste du har lært ved å være med på det vi har gjort nå, det undervisningsopplegget som vi har holdt på med nå noen ganger – hva er det? Det viktigste? Det trenger ikke å være noe av det her (peker på arket). Det viktigste, det første som egentlig tenker på

E4

Det er den derre aktan eller hva den modellen, da

E3

Aktantmodellen

E4

Er det ikke det aktant eller

I

Ja. Det er det viktigste?

E3

Ja, det er i hvert fall det jeg kommer på som jeg på en måte husker

I

Ja. Ja. Hvorfor er den viktig? Hvorfor tror du at du husker den, liksom?

E3

Det er bare fordi vi har gjentatt det så mange ganger

I

Ja

E3

Det er jo viktig for hvordan du skriver tekst også, da.

I

Ja

E3

At det liksom kan være en mal også bare fyller du ut også bare går det derfra, liksom

I

Ja. Kjekt å bruke?

E3

Ja

I

Ja. Hva med deg?

E4

Nei

I

Hvorfor tror du det liksom var det første du kom på?

E4

Jeg brukte jo den når vi skreiv fortelling i går så da

I

Ja

E4

Det sitter jo mye igjen – som med parallell, hva er det det heter igjen

E3

Sånn parallellklipping

E4

Ja

I

Ja

E4

Ja og hindringer og sånne ting

I

Ja. Hvorfor tror du at du husker det godt? Parallell handlinger og hindringer?

E4

Fordi parallellhandling er jo litt vrient å få til når du skriver en tekst

I

Ja

E4

Jeg sleit litt med det i går, men det er sikkert derfor.

I

Ja.

E4

Det er sikkert derfor jeg husker det.

I

Ja. Du brukte tid på det

E4

Ja.

I

Ja. Ehm – hvis du skal sammenligne før og etterpå, da – før vi begynte og etter nå når vi er ferdig – ehm – i hvilken grad tror du at du har greie på hvordan fortellinger er bygget opp nå rundt sånne fastlagte mønstre og strukturer og sånn det vi har snakket om en del nå enn før. Hvis du tenker deg en skala fra sånn en – det kunne jeg like godt nå som før eller fem det kan jeg mye bedre nå enn før.

E3

To eller tre, kanskje

I

Ja

E3

For jeg har fått sånn innblikk i hva det heter at det får noe liksom – når du ser liksom hvordan modellen er da så kan du liksom tenke på sånn serier du ser på for eksempel og så kan du tenke på at den er bygd opp sånn den og så du tenker på hvordan en episode går for eksempel, så skjønner du at den er bygd på samma prinsippet, da.

I

Ja

E3

Også kan du liksom navngi det

I

Ja, så to eller tre. Hva med deg? Hvis du sammenligner før og etterpå? Er det noen forskjell?

E4

Ja – har jo kanskje blitt bedre til å skrive, da.

I

Ja, du har blitt litt bedre til å skrive, ja. Mm

E4

Eller det finner jeg jo ut når jeg får igjen den derre greia, det da. Det føles sånn i hvert fall.

I

Ha-ha. Ja. Ja. Når det gjelder hvordan fortellinger er bygget opp, da. Har du noe bedre greie på det, synes du? Nå enn før?

E3

Ja, hadde grei greie på det før, så det har jo – kanskje litt, men ikke så

I

Ja, nemlig

E3

Men ikke så veldig mye.

I

Nei. Hvis du skal sammenligne før og nå, da, har du, tror du at du har blitt noe bedre til å diskutere fortellinger med andre?

E3

Ikke at jeg diskuterte så mye fortellinger før

I

Men hvis du skulle ha gjort det, da

E3

Nei – det kan hende jeg har blitt bedre på det. Jeg vet ikke helt, jeg.

I

Nei. Du vet ikke. Hva med deg?

E4

Kanskje. For nå kan jeg i hvert fall bruke begreper, da.

I

Ja

E4

Kan navnet på ting og sånn

I

Ja. Da er det lett å prate og?

E4

Ja. Ja.

I

Ja. Det er sant. Ehm. Hvis – tror du at du har blitt bedre til å vurdere fortellinger og formulere deg mer presist om dem, da? Hvis du sammenligner med før? Eller er det også det samme?

E3

Ja, det tror jeg.

I

Ja

E4

Før så var det sånn at det gikk på hvor mye man hadde skrivi og hvordan slutten var og sånn så da – ja det har blitt mer utfyllende av hvordan innledning og hoveddel og sånne ting er nå, da.

I

Ja. Så du tror at du har blitt bedre til å på en måte vurdere fortellinger

E4

Ja.

I

Hva med deg? Eller er det det samme som før, liksom?

E3

Eh, jeg nei jeg er litt enig med ham nå er det liksom du kan på en måte vite hvordan det skal være, da så sjekke om det er liksom sånn, eller sånn som bare er langt, liksom.

I

Ja, nemlig, at det er noe inni som beveger seg litt

E3

Ja.

I

Ja. Ehm. Du har egentlig vært inne på det. Du føler at du har blitt bedre rusta til å skrive fortellinger etterpå, eller?

E4

Ja.

I

Litt? Sånn skala fra en til fem på en måte?

E4

Tre – sånn midt på treet.

I

Ja, hva med deg?

E3

Sånn kanskje to. Jeg har ikke hatt noe særlig problem med å skrive fra før av heller

I

Nei

E3

Men nå vet jeg liksom hvordan jeg skal gjøre det for å bygge det opp, da.

I

Ja. Ja, nei men det er jo men det er helt fint, det. Ehm. Hvis du ser tilbake på det vi har gjennomgått nå og det dere har lært om fortellerstrukturer og dramaturgi og sånt – alle disse triksene. Er det noe av det her du føler at du kunne fra før, men ikke kunne ordet på på en måte eller – sånn "å, nei, dette kunne jeg egentlig fra før, men er det det det heter?", liksom?

E3

Ja – det er jo den derre aktantmodellen, da.

I

Ja, som du føler liksom at du kunne den fra før, men ikke visste hva

E3

Ja, det er jo bare sånn basic at det er – at det er på en måte subjekter og objekter og ting som skjer med de og sånn, da inne i en fortelling og sånt, men jeg visste ikke hva det het, da. At det var noe konkret navn liksom på det.

I

Nei. Hva med deg?

E4

Nei. Enig med ham.

I

Aktantmodellen?

E4

Ja

I

Andre ting, da? Ja, det visste dere hva het liksom sånn dramaturgi og

E3

Nei, det visste jeg kanskje ikke hva het, da men sånn in medias res og sånne ting kunne jeg fra før.

I

Ja. Ja

E4

Jeg kunne det, men huska aldri hva det het.

I

Nei. Det er det med å huske og. Ja. Ehm. Tror dere at dere kan bruke det dere har lært nå ehm til noe annet enn altså fremover på en måte? Etterpå? Nå etterpå? Til noe annet, liksom?

E3

Det blir jo i så fall skolearbeid, da. Det er liksom begrensa hvor mye du skriver som elektriker, liksom.

I

Ja, Ha-ha. Det er loggen

E3

Ja det er loggen og så

E4

Ja, det blir jo ikke så mye utenom denne loggen, da. Også er det jo skolearbeid, da. Hvis vi får noen flere skriveoppgaver om fortellinger, så...

I

Ja. Ehm. Tror dere det vi har lært nå, eller det dere har gjennomgått og sånn har noen innvirkning på hvordan dere ser på sånn TV-serier og film og sånn fremover?

E3

Ja, kanskje litt. for jeg har tenkt faktisk over det når jeg så på serie i går.

I

Ja. Ha-ha. Hva tenkte du på da?

E3

Nei, at aller serien jeg ser på begynner in medias res og sånne ting.

I

Ja. Hva med deg? Tror du at det har noen innvirkning på hvordan du...

E4

Det kan jo hende at du mange filmer som har in medias res på starten også har. Så ja det kan jo hende at jeg begynner å tenke litt mer over det, da.

I

Ja.

E4

Jeg er ikke helt sikker. Jeg har ikke sett på så mye filmer etter at vi gikk gjennom det her, da så ja.

I

Ja. Nei, Det var jo i går, så. Ja, Ehm. Tror dere at dere er i bedre stand til å vurdere andres fortellinger nå enn før? Eller der det også det samme?

E3

Nei, det blir jo litt det samme som å vurdere fortellinger generelt, da. At du veit nå hvordan det skal på en måte bygges opp, da. Og så se om det er gjort det eller at man bare liksom har skrivi en hel haug med setninger som ikke gir noen mening

I

Ja. Ehm. Hva med deg?

E4

Jeg tror det blir lettere å se om de har en sammenheng i historien sin eller om det bare har skrivi opp masse setninger og prøvd å sette dem sammen.

I

Ja, for det – det er jo en kunst det her. Ehm. Tror du at du har blitt i bedre stand til å vurdere dine egne, da?

E3

Ja, fordi du veit jo på en måte hvordan du skal gjøre det. Så er det jo bare å se på en måte om du har gjort det som det skal gjøres, da.

I

Ja.

E4

Se om du har fått med det du vil ha med

I

Ja

Ehm. Kan dere bruke dette her utenom skolen – nei du sa vel egentlig det – som elektriker så skriver du ikke så mye fortellinger.

E3

Gjør ikke så veldig mye annet som elektriker enn å dra kabel og koble opp det greien, så da

I

Nei

E4

Å skrive materialliste

I

Ja

E3

Det er ikke akkurat noen fortelling

I

Ha-ha. Nei. Kan du bruke det noe annet, da? Til å diskutere, eller til å

E3

Ja hvis du skal gå sånn dypt inn i en TV-serie du vil diskutere med noen for eksempel, så kan du jo bruke det

I

Ja, hender det at dere må – at dere er uenige om noe er bra eller dårlig eller at du begynner å diskutere det?

E3

Ja, vi diskuterer serier litt innimellom.

I

Må du begrunne liksom hvorfor du liker det og ikke liker det

E3

Ja, det gjør vi jo , men vi er jo bare simple gutter så vi liker det jo bare hvis det er vold og sånn

I

Ha- ha

E4

Det er jo ikke akkurat sånn megadypt, men ja, nei

I

Du kan ikke bruke noe av dette her til å hevde at noe er veldig, veldig bra

E3

Jo, jo, for nå kan jeg jo det, så nå kan være sånn ultradick som bare går ut og – “ja aktantmodellen er faktisk ikke...”

I

Ha-ha

E3

Det er jo det det blir brukt til nå

I

Ha-ha

E4

Ja, det.

I

Ja. Nei det er greit. Det. Hvis du nå skal lage en egen fortelling. Om det er hva som helst dere sier jo at dere ikke gjør det, men hvis du skulle ha gjort det, da. I hvilken grad synes du selv at du er bedre rustet nå til å få det til?

E4

Ja, nei. Jeg er jo bedre rusta til å gjøre det nå, da. Nå som vi har gått gjennom det ganske nøye - jeg har fått et -ja - fått et sterkere forhold til hva som er hva og hvordan man bruker det riktig og sånn.

I

Ja. Hvis du sammenligner den første den lille teksten dere skrev med den dere skrev i går, var det noe forskjell i hvordan du synes - hvor vanskelig du synes det var?

E3

Ja, det var vanskeligere å skrive den første.

I

Ja

E4

Nå hadde på en måte når du skrev den siste nå så var det mere konkret du visste på en måte hva du måtte ha med, da.

I

Ja. Og da brukte du det, eller?

E3

Ja, og så var det på en måte du bare visste at du måtte ha med liksom subjekt og objekt og mottager og giver og sånn og så bare fylte du det ut på en måte og så liksom bare skreiv du rundt det.

I

Ja. Ja. Ehm. Hvor vanskelig synes dere det var å skrive det greiene her? Var det greit eller var det veldig vanskelig eller var det lett eller

E3

Ja, jeg har aldri liksom hatt noe særlig problem med å skrive tekster, så jeg syntes det var helt greit. Men, ja.

I

Ja. Hva med deg?

E4

Det var helt greit. Det var litt ... hadde litt trøbbel med den der parallellhandling parallellklipping greia

I

Ja

E4

Men ellers så gikk det egentlig ganske greit, tror jeg.

I

Ja. Mm. Ehm. Hvis – hvis dere tenker tilbake på det vi har gjennomgått nå – er det noe dere tenker som vi bør endre på eller som dere synes var dumt eller som ikke fungerte så godt, eller noe som faktisk fungerte eller er det noe dere tenker på som dere

E3

Nei – nå er ikke jeg lærer, så jeg synes egentlig det gikk helt greit.

I

Ja. Det gikk greit?

E3

Ja

I

Ja

E4

Det var kult å se film og så prøve å analysere den etterpå.

I

Ja

E4

Ja, det var

E3

Hør på ham, han skal bare se film han

E4

Ja, jeg skal bare se film hver time, da

I

Du likte det, eller?

E4

Ja, det bedre enn å sitte å høre at lærer'n snakker hele timen hele tida

I

Ja, da. Det kan jo være godt avbrekk det. Er det noe dere synes vi burde endre på – hvis vi skulle ha gjort dette med en ny klasse, liksom?

E3

Neeeeiiii... Ikke noe som jeg kan komme på

E4

Nei, det var – bra.

I

Ja

E3

Nå er jeg bare en simpel skoleelev, så jeg har jo ikke så mye jeg skulle ha sagt, liksom

I

Jo, det er jo nettopp det du har akkurat nå, da. Ha-ha.

E3

Ja, jeg har ikke – jeg veit ikke, jeg. Jeg synes det var helt greit, jeg.

I

Ja, det var helt greit.

E3

Ja.

I

Sånn som mye annet.

E3

Ja.

I

Ja

E3

Som hele skolen egentlig.

I

Ja, helt greit. Ja. Nå er vi snart ferdig. Jeg er i hvert fall ferdig. Tilbake er i bønn, men er det noe dere føler dere vil si som jeg ikke har spurt om eller som dere har tenkt på, eller

E3

Nei, ikke jeg i hvert fall

I

Nei

E4

Jeg kommer ikke på noe nå i hvert fall.

I

Nei, nei. Jeg setter veldig pris på at dere har stilt opp. Det er jeg veldig glad for. Det tok cirka 20 minutter.

Tilleggsopplysninger gitt i etterkant i skriftlig korrespondanse

I

Hva er grunnen til at du ser TV-serier og filmer på fritiden? Det kan godt være flere grunner.

E3

Tidsfordriv. For det meste i hvertfall.

E2

For det meste tidsfordriv for min del.