

Gudrun Kløve Juuhl

I det mykje skrivne

Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar.

Avhandling for ph.d-graden

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Oslo

2014

Føreord

Du må bestemme deg nå
om du vil snakke
eller om du vil overlate til språket
å uttale kven du er

skreiv Eldrid Lunden i diktsamlinga *Gjenkjennelsen* (1982).

Dei fjorten- og femtenårige skribentane som denne avhandlinga handlar om har gjort nett det. Dei har teke ordet og vendt seg til verda. Det har dei gjort i bloggar, på nettsamfunn, gjennom raptekstar og musikkvideoar og gjennom venlege kommentarar på Facebook. Og dei har teke ordet og vendt seg til skulen, som me også må i livet. På engelsk kunne eg sagt at denne avhandlinga er *a tribute* til desse ungdomane, og til det å ta ordet og venda seg til verda. På norsk må eg nøya meg med å seia tusen takk! Til ungdomane som ikkje berre har teke ordet, men også synt tekstar dei har skrive til meg, ein framand forskarperson, og fortalt meg om tekstane. Noko som igjen har gjort det mogleg for meg å ta ordet i academia og hevda noko om korleis ein bør lesa tekstar av unge menneske. Takk igjen! Og takk til lærarane deira, som lét meg møta klassen og stilte opp til intervju. Og takk til Høgskulen i Vestfold og Universitetet i Oslo, som har late meg starta på dette doktorgradsprosjektet.

Når ein sit åleine på eit kontor og skriv på ei avhandling som berre vert lengre og lengre, er det lett å gløyma alle dei gode hjelparane ein har. Dei fyrste som må nemnast er rettleiarane mine, Johan L. Tønnesson og Susanne V. Knudsen. Johan har vore hovudrettleiar. Susanne har vore birettleiar, men har stått på langt meir enn ein kan venta av ein birettleiar, med rettleiingar, seminar og hyttetur i Danmark. Johan har late seg begeistra (og keia seg). Susanne har sagt kva som ikkje heldt mål (og etter kvart antyda kva som heldt mål også). Alle som skriv burde ha eit slikt lesarpar.

Eg vil også takka fagmiljøa eg har fått delta i: forskargruppa for tekst og retorikk ved Universitetet i Oslo og det tekstfaglege miljøet ved Høgskulen i Vestfold. Det har vore ein rikdom i avhandlingsarbeidet å ha to nærskyldte, men likevel ulike fagmiljø å ferdast i og sjå

seg sjølv i høve til. Skriveforskingstiljøet i Trondheim må også takkast, for å finnast og vera eit førebilete.

Takk for at eg har hatt ein stad å vera! Takk til nordisk på UiO for at eg fekk låna eit kontor eg ikkje hadde rett på i eit halvår, takk til Universitetsbiblioteket i Oslo for lån av kleve, takk til Universitetet i Bergen og Høgskulen i Sør-Trøndelag for at eg fekk koma og sitja og skriva ei veke. Og takk til Marit Tennø og Jostedal Industrier for kontor plass i to veker.

Då er det berre att å takka fine folk. Takk til dei eg har fått vera stipendiat saman med i Vestfold/Oslo-aksen: Iben, Henriette og Ommund! Takk for faglege diskusjonar, for alle utkast de har lese og for store samtalar om Livet. Takk til Aslaug for å vera ein ven i den mørke ILN-gangen på UiO og ein god kollega i Vestfold. Takk til Eva Marie for å ha hjelpt meg å utforska nettsamfunn. Takk til alle som har kome med oppmuntrande tilrop undervegs og til dei som har gidda drikka kaffi med meg på Blindern. Takk til Halldis for sjokolade i posten, og fellessutring over stipendiatlivet. Og takk til Nynorsksenteret for å ha gjeve meg ein jobb og eit kontor når stipendet mitt var ute. Utan trivelege kollegaer å skravla og krangla med om dagane hadde eg aldri halde ut avhandlinga om kveldane og i helgene. Takk også til Jan Inge Sørbø og avhandlingsforumet ved Høgskulen i Volda for å ha teke meg inn endå de ikkje måtte.

Takk til alle som har lese heile eller delar av avhandlinga på ulike tidspunkt, og til dei som har hjelpt meg med språkvask og korrektur: Aslaug, Jan Inge, Henriette, Arild, Pernille, Ragnhild Å, Ingrid S, Hege M, Ommund, Ragnhild B, Bjørg, Eli, Mamma, Mass og Tarjei!

Takk til Tarjei! Mest for å halda ut, eller kanskje mest for jobben med å gjera mine handteikna diagram til noko som andre kan lesa, å byta ut bindestrekar med tankestrekar, for å handtera EndNote, middag og ungar. Dagny og Omar, de får ingen takk. Ein kan ikkje takka ungane sine for å leva under vilkår ein sjølv har sett dei i. Men kanskje det vert litt meir mammatid på dykk no. Takk også til Siren og Atle, Mamma og Pappa for barnepass.

Takk til Norsk Målungdom: Hadde eg ikkje snubla inn i målrørsla og lært meg å lesa og tenkja kritisk, hadde eg aldri kome meg til Akademia. Og takk, Ivar Aasen.

Volda, 3. desember 2013

Gudrun Kløve Juuhl

Innhald

Føreord	iii
Innhald	v
Bilete	ix
Diagram	xi
Kapittel 1 Innleiing	1
1.1 Føremål og form	1
1.1.1 Omgrepa i tittelen	2
1.2 Teoretisk rammeverk	3
1.3 Forskingsspørsmål	5
1.4 Materiale og innsamling	8
1.5 Forskingsdesign	9
1.6 Oversyn over avhandlinga	10
Kapittel 2 Forskingsfeltet	11
2.1 Forpostfektingar	11
2.2 Å definera feltet	13
2.3 Skriveforsking	14
2.3.1 Studieobjektet	14
2.3.2 Ei kort historie om dei teoretiske røtene til norsk skriveforsking	15
2.3.3 Skriveforsking i Noreg og Skandinavia i dag	21
2.3.4 I grenseland: literacyomgrepet og digitale medium	24
2.4 Tekstvitenskap/sakprosa/det mykje skrivne	27
2.5 Pedagogiske tekstar	28
2.6 Forsking på ungdoms liv og meiningsskaping på internett	32
2.7 Samanfating	34
Kapittel 3 Vitskapsteori og metode	37
3.1 Vitskapsteoretiske merknader	37
3.1.1 Innleiing	37
3.1.2 Er hermeneutikk ein metode?	38
3.1.3 Møtet med teksten – Gadamer	39
3.1.4 Å lesa meir enn teksten – kva seier Gadamer om det?	44
3.2 Inn i det metodiske	47
3.2.1 Vekselsyn som metodisk praksis	47
3.2.2 Relevans: Om «det mykje skrivne», og kvifor og korleis studera det	48
3.2.3 Det humanistiske kravet om rimelege lesingar jamført med dei samfunnsvitskaplege krava om reliabilitet og validitet	50

3.3	I det metodiske.....	52
3.3.1	Om utval.....	52
3.3.2	Materialet, «økologisk sett».....	56
3.3.3	Etikk, personvern og å lytta til røystene til born.....	59
3.4	Arbeidsmåtar.....	62
3.4.1	Ein etnografisk arbeidsmåte.....	62
3.4.2	Ein etnografisk arbeidsmåte: being there.....	63
3.4.3	Ein etnografisk arbeidsmåte: Intervju?.....	64
3.4.4	Kvifor berre skuleetnografi og ikkje fritidsetnografi?.....	72
3.5	Ein tekstlesande arbeidsmåte.....	73
Kapittel 4 Teori: Retorikk og dialogisme.....		75
4.1	Innleiing.....	75
4.1.1	Kva er retorikk?.....	76
4.1.2	Kva er dialogisme?.....	80
4.1.3	Sams grunnleggjande føresetnad: Intensjonalitet.....	81
4.2	Den retoriske situasjonen og Bakhtins doble dialog.....	83
4.2.1	Opptakt: situasjonskonteksten og den retoriske situasjonen.....	83
4.2.2	Opptakt: Frå Bitzer til Miller: fortolking og sambandet mellom retorisk situasjon og sjanger.....	86
4.2.3	Den retoriske situasjonen i den doble dialogen.....	88
4.2.4	Sjangeravklaringar.....	92
4.2.5	Modellesaren.....	96
4.2.6	Kort om sjølvkommunikasjon.....	100
4.3	Etos.....	100
4.3.1	Kvifor etos: Etos er kledda til smaken.....	101
4.3.2	Kvifor etos: etosomgrepet kan seia noko om tekstar i vår tid, der sjølvet vert nytta retorisk..	102
4.3.3	Kvar kjem etos frå?.....	104
4.3.4	Etosomgrepet i denne avhandlinga.....	108
4.3.5	Etosdimensjonar.....	109
4.3.6	Å undersøkje etos i tekstar/Etosstrategiar som eit mogleg svar på problemet «Ethos are for believers».....	112
4.3.7	Å undersøkje etos i multimodale tekstar/Ovvar etos seg annleis visuelt enn verbaltekstleg?..	113
4.4	Ei oppsummering om skilje og kombinasjonsmoglegheiter når det gjeld retorikk og dialogisme.....	115
Kapittel 5 Bru: Frå teori og metode til analytisk praksis.....		117
Operasjonaliseringar.....		118
Kapittel 6 Bygdeskulen.....		121
6.1	Situering.....	121
6.1.1	Kva skjer i klasserommet?.....	122
6.1.2	Skulens tilhøve til pc og internettbruk mellom ungdom: Institusjonell mistillit – personleg tillit?.....	124
6.1.3	Om nettsamfunn og fritidsskrivepraksisar der.....	125
6.1.4	Om deltakingssjangerar i sosiale medium.....	130
6.1.5	Skule som ein deltakingssjanger.....	132
6.2	Lesingar.....	133
6.2.1	Domeneoverskridande venskap: Janne og Cecile.....	134
6.2.2	Mari: å vera ein forteljar, i og utanfor faga.....	173
6.2.3	Martin: strategisk faglegheit og distansert deltaking.....	192
6.2.4	Oppsummerande om skrivinga på bygdeskulen.....	208
Kapittel 7 Småbyskulen.....		211
7.1	Situering.....	211

7.1.1	Rapport frå klasserommet (datarommet)	212
7.1.2	Skulens tilhøve til bruk av pc og internett mellom elevane	214
7.1.3	Venskapsdriven og interessedriveren deltaking, loking, og noko som ikkje heilt passar inn. Kva elevane fortalde at dei gjorde når dei skreiv	215
7.1.4	Korleis elevar og lærarar forstår digitale medium	216
7.1.5	Førebels samanfating av den digitale skulekvardagen, refleksjonar om band mellom skule og fritid og ein overgang til fritidsblogging	219
7.2	Lesingar	221
7.2.1	Blogg som retorisk parallellarena, skulestilen som dragkamp: Karianne	221
7.2.2	Analyse av skuletekst	235
7.3	Frå avskrift til magi: Anja	248
7.3.1	Om bloggpostane og bloggen som representasjon av Anja	248
7.3.2	Bloggposten :(.....	250
7.3.3	Bloggposten «helg»	257
7.3.4	Skuletekst: «Vinteren :)»	262
7.3.5	Skuletekst: Abortpillen	269
7.3.6	Oppsummeringar og samanlikningar mellom tekstane til Anja	275
7.4	Johanne prøver ut blogging, og skriv eventyr med leiken sjølvtilitt	277
7.4.1	Bloggposten og bloggen til Johanne	277
7.4.2	Skuletekst: Gullringen	286
7.4.3	Oppsummeringar og samanlikningar mellom tekstane til Johanne	294
7.5	Samanfattande oppsummering og diskusjon av analysane og situeringa	294
Kapittel 8 Austkantskulen		297
8.1	Situering	297
8.1.1	Rapport frå klasserommet	298
8.1.2	«Disken ble full! Skolepc-er, ass.» Om skulens tilhøve til elevbruk av pc og internett og korleis elevar og lærarar forstår digitale medium	301
8.1.3	Deltakingssjangrar	303
8.1.4	Førebels samanfating og refleksjonar	305
8.2	Lesingar	306
8.2.1	Profil og profildekst	306
8.2.2	«Street»	314
8.2.3	Jobbsøknad	321
8.2.4	Fysiske eigenskapar til metaller	324
8.2.5	Oppsummering, jamføring og refleksjon	330
Kapittel 9 Vestkantskulen		333
9.1	Situering	333
9.1.1	Rapport frå klasserommet	334
9.1.2	Skulens tilhøve til pc og internettbruk mellom ungdom og lærarane si forståing av digitale medium	337
9.1.3	Elevane og kva dei fortalde om å skriva på nettet og korleis dei forstår digitale medium	341
9.1.4	Førebels samanfating	345
9.2	Å prøva ut andre stader, tider og identitetar	346
9.2.1	Innleiing om dagbloggen	346
9.2.2	Om dagbloggen som representasjon av Karoline/tilhøvet mellom dagblogg og post	346
9.2.3	Første post: 17. november 2010	347
9.2.4	Fjerde post: 20. november 2010	354
9.2.5	En forsøpelt planet	358
9.2.6	Stormingen av Bastillen	363
9.2.7	Oppsummering, konklusjonar	369
9.3	Overtydingsstrategiar i skule og hesteleg offentlegheit	369
9.3.1	Innleiing om blogging på hest.no	369

9.3.2	Bloggposten «TB: Negative feedback»	371
9.3.3	Bloggposten Nå er jeg dritlei	375
9.3.4	Skuletekstar om miljø: Kast mindre, tenk mer!	378
9.3.5	Svar til «Ja til klimamerking av mat»	382
9.3.6	Oppsummering	386
9.4	Frå Facebook til skulen og attende	387
9.4.1	Korte biletkommentarar på Facebook	387
9.4.2	Skuletekst: Nordmenn kaster for mye	393
9.4.3	Skuletekst 2: dialog	397
9.4.4	Oppsummering Ida	401
9.5	Oppsummering og samanfating Vestkantskulen	401
Kapittel 10 Bidrag, funn, refleksjon og diskusjon, innspel til vidare forskning		403
10.1	Attende til start: kvifor og korleis?	403
10.2	Attende til start: problemstillingane og korleis eg undersøkte dei	405
10.2.1	Utdjuping om spørsmål 3	407
10.3	Teoretisk utviklingsarbeid, teoretiske bidrag	408
10.3.1	Den retoriske situasjonen i den doble dialogen	408
10.3.2	Etosomgrepet, etosstrategiar, etosdygder, autentisitet	410
10.3.3	Det mykje skrivne	414
10.4	Metodisk utprøving og etterpåklokskap: ein freistnad på situert lesing	415
10.5	Svar på problemstillinga og diskusjon. Svar 1: Ulike møtepunkt og gap mellom skule og fritid for ulike elevar	417
10.5.1	Svar 2: Ungdomskulturar som skriveopplæring: ulike tildriv og ulike tekstar som resultat	419
10.5.2	Svar 3: Også skilnader i skulen, men meir mellom omstende enn tildriv	420
10.5.3	Svar 4: Digitale medium som problematiske møtepunkt mellom skule og fritid	422
10.5.4	Konklusjon 1 om tilhøvet mellom argumenterande skriving i skule og fritid	424
10.5.5	Konklusjon 2: Men dette er enkelt: Ingen av tekstane manglar føremål!	425
10.6	Atterhald og unnlatingar	428
10.7	Innspel til vidare forskning	429
Kapittel 11 Litteraturliste		431
Vedlegg		449
Vedlegg 1: Oversyn over materialet		451
	Bygdeskulen (haust 2008)	451
	Småbyskulen (våren 2009)	451
	Austkantskulen (vår 2010)	452
	Vestkantskulen (vår 2011)	452

Bilete

Bilete 1: "Nettby stengte dørene søndag 19.12.2010" (lesedato 26.05.2011).....	129
Bilete 2: Biip-profil Cecilie.....	136
Bilete 3: Nettby-profil Janne.....	137
Bilete 4: Organisering av ei side på Biip.....	141
Bilete 5: Skrivevindaug for profilttekst på Biip.....	142
Bilete 6: Cecilie: Sminke.....	152
Bilete 7: Janne: Cecilie <3.....	156
Bilete 8: Cecilie: Anonym.....	162
Bilete 9: Janne: Tidleg morgon.....	163
Bilete 10: Mari: nettdagbok.....	174
Bilete 11: Mari: Prøve i samfunnsfag.....	182
Bilete 12: Mari: Veggen.....	189
Bilete 13: Martin: Facebook.....	193
Bilete 14: Martin: Prøve i samfunnsfag.....	198
Bilete 15 Martin: Tidleg morgon.....	204
Bilete 16: Karianne: Alternative clothing sites.....	223
Bilete 17: Karianne: Selvmord.....	236
Bilete 18: Karianne: Selvmord (grovinndeling).....	238
Bilete 19: ung.no.....	241
Bilete 20: Anja: blogg.....	248
Bilete 21: Anja: profil.....	249
Bilete 22: Anja: :([trist].....	250
Bilete 23: Anja: Helg.....	257
Bilete 24: Anja: Vinteren :).....	263
Bilete 25: Anja: Abortpillen.....	269
Bilete 26: Anja: Abortpillen (analyse).....	271
Bilete 27: Johanne: You make good look so bad.....	278
Bilete 28: Johanne: Gullringen.....	287
Bilete 29: "Noveller i norsk på trinn ni".....	299

Bilete 30: Klasserommet på Austkantskulen	300
Bilete 31: Sasan: Kingsize-profil	307
Bilete 32: Sasan: notatfelt på Kingsize	311
Bilete 33: Sasan: Jobbsøknad	322
Bilete 34 Sasan: Fysiske egenskaper til metaller	325
Bilete 35: «Fortell! Digitale frotellinger i skolen».....	336
Bilete 36: Karoline: Daglogg	348
Bilete 37: Karoline: Daglogg 2	354
Bilete 38 Karoline: Ein forsøpelt planet.....	359
Bilete 39 Karoline: Stormingen av Bastillen.....	365
Bilete 40: Silje: Blogg	370
Bilete 41: Silje: "TB: Negative feedback"	371
Bilete 42: Silje: Nå er jeg dritlei.....	375
Bilete 43: Silje: Kast mindre, tenk mer!.....	379
Bilete 44 Silje: Svar til "Ja til klimamerking av mat"	383
Bilete 45: Ida: Babybilete (kommentartråd).....	389
Bilete 46: Ida: Kommentartråd 2.....	390
Bilete 47: Ida: Nordmenn kaster for mye	393
Bilete 48: Ida: Dialog	397

Diagram

Diagram 1: Økologi, Bygdeskulen	56
Diagram 2: Økologi, Småbyskulen	57
Diagram 3: Økologi, Austkantskulen	57
Diagram 4: Økologi, Vestkantskulen	58
Diagram 5: Økologi for ein elev	59
Diagram 6: Faircloughs ramme-modell (Fairclough, 1992, s. 73).....	85
Diagram 7: Bakhtins doble dialog	88
Diagram 8: Den retoriske situasjonen i den doble dialogen	90
Diagram 9: Ferdig utvikla modell	90
Diagram 10: Skilje mellom modellesar og empirisk lesar	98
Diagram 11: Etosdygder i eit firefelt skjema (Hansen, 2004, s. 90)	110
Diagram 12: Cecilie: profil.....	149
Diagram 13: Janne: profil.....	150
Diagram 14: Cecilie: Sminke	154
Diagram 15: Janne: Cecilie <3	160
Diagram 16: Cecilie: Anonym	168
Diagram 17: Janne: Tidleg morgon.....	169
Diagram 18: Mari: Nettdagbok	179
Diagram 19: Mari: Prøve i samfunnsfag	187
Diagram 20: Mari: Veggen.....	191
Diagram 21: Martin: Facebook	196
Diagram 22: Martin: Prøve i samfunnsfag	202
Diagram 23: Martin: Tidleg morgon	206
Diagram 24: Karianne: Alternative clothing sites (steg 1)	231
Diagram 25: Karianne: Alternative clothing sites (steg 2)	232
Diagram 26: Karianne: Selvmord.....	243
Diagram 27: Anja: :([trist].....	254
Diagram 28: Anja: helg	260
Diagram 29: Anja: Vinteren :).	267

Diagram 30: Anja: Abortpillen	273
Diagram 31: Anja: Abortpillen (2).....	274
Diagram 32: Skrivehandlingar hjå Anja.....	276
Diagram 33: Johanne: You make good look so bad.....	284
Diagram 34: Johanne: Gullringen	291
Diagram 35: Sasan: profil	312
Diagram 36: Sasan: Street	319
Diagram 37: Sasan: jobbsøknad.....	324
Diagram 38: Sasan: Fysiske egenskaper til metaller.....	328
Diagram 39: Karoline: Daglogg 1	351
Diagram 40: Karoline: Daglogg 2	356
Diagram 41: Karoline: En forsøpjet planet	361
Diagram 42: Karoline: Stormingen av Bastillen	367
Diagram 43: Silje: «TB: Negative feedback»	373
Diagram 44: Silje: Nå er jeg dritlei	377
Diagram 45: Silje: Kast mindre, tenk mer.....	380
Diagram 46: Silje: Svar til «Ja til klimamerking av mat».....	385
Diagram 47: Ida: Babybilete (kommentartråd)	391
Diagram 48: Ida: Nordmenn kaster for mye	395
Diagram 49: Ida: Dialog.....	399
Diagram 50: Den retoriske situasjonen i den doble dialogen.....	409

Kapittel 1 Innleiing

1.1 Føremål og form

Føremålet med denne avhandlinga er å gje eit bidrag til kunnskapsbygginga om born og ungdoms skriving utanfor skuleinstitusjonen og i relasjonen mellom skuleinstitusjonen og fritida. Trass i at norsk skriveforskning har ei uttrykt forståing av skriving som situert og kontekstavhengig, og knytt til deltaking i skule, samfunn, yrkesliv og personleg livshandtering (Hoel, 1997, s. 22–40; Berge, 2005a, s. 8–9; Smidt, 2010a, s. 12, 20; Matre mfl., 2011, s. 10), har tilnærma all norsk skriveforskning om ungdom hatt skriving i skulen som objekt, delvis til skilnad frå nabolanda våre (sjå t.d. Karlsson, 1997b, 2002; Bellander, 2010; Sørensen, 2010). Difor har me lite kunnskap om ungdom i Noreg si skriving utanfor skulen, og om band og gap mellom skrivinga i skulen og anna skriving dei driv med.

Forma på bidraget er ei situert lesing av tekstar som elleve niandeklassingar har skrive i fritid og skule, og eit overordna forskingsspørsmål er spørsmålet om tekstkulturelle gap og band mellom fritid og skule i tekstane (sjå pkt 1.3). Tekstane er blogginnlegg, nettsamfunnstekstar, veninnedagbok, facebookkommentartrådar, og arbeid innleverte på skulen i norsk og andre fag. Sidan kunnskapssituasjonen om norske ungdomars skriving og tekstar utanfor skuleinstitusjonen er så skral, ser eg det som meiningsfullt å gjera relativt mange, relativt grundige, fortolkande lesingar av einskildtekstar.

Spørsmålet om gap og band vert operasjonalisert gjennom å lesa tekstane som handlingar i ulike situasjonar med ulike vilkår og krav. Desse vilkåra og krava materialiserer seg i tekstane mellom anna i form av sjangerspor og strategiar når det gjeld etos – kva som gjev tillit (sjå s. 100–115). Motivet for lesinga er hermeneutisk, forståingsorientert: Lesinga er eit forsøk på å forstå tekstane som henvendingar, i tråd med Gadamer: «Det eneste, fortolkeren vil, er tværtimod at forstå dette almene, teksten, dvs. forstå, hvad overleveringen siger, hvad der er tekstens mening og betydning» (2007 [1986], s. 308). Det å sjå tekstar som henvendte har den hermeneutiske tradisjonen felles med retorikken og dialogismen som saman utgjer det teoretiske perspektivet i lesinga mi (Fafner, 1977, s. 44–46; Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 43). Retorikk og dialogisme har sams som tekstteoriar at dei tematiserer tilhøvet mellom tekst og verd, noko som er ein styrke om ein

jamfører tekstar i ulike «verder», som skule og fritid. Ei slik tilnærming har òg gjort det naudsynt å innhenta kunnskap om situasjonane skrivninga skjer i, gjennom intervju og observasjon.

Når ein vel lesing av tekstar som hovudmåte å skaffa seg kunnskap om skriving på, har ein i praksis valt bort nokre andre måtar, og ein fokuserer på bestemte sider av skrivninga – her korleis produktet fungerer som handling. Tekstkulturar kan ikkje studerast utan å lesa tekstane i dei. Samstundes består dei av meir enn tekstar, og både tekstar og praksisar må studerast i kunnskapsbygginga om ungdoms skriving.

Det vil seia at trass i at eg i denne studien har late tekstane til ungdom få den mest framtrèdande plassen, ser eg fram til å lesa andre studiar av mellom anna skriveprosessar, skrivelæringsprosessar og kvalitetsvurderingspraksisar i ungdoms fritidspraksisar og samanlikna med skulen, og av ulike interesseorienterte ungdomskulturar som tekstkulturelle stader. Det er mykje att!

1.1.1 Omgrepa i tittelen

Det mykje skrivne er eit forsøk på å etablera ei nemning for tekstar og skriving som ikkje er knytt til den litterære institusjonen (sjå s. 48–50). I det mykje skrivne inngår både fritidstekstar i nettsamfunn og på bloggar, elevtekstar og ymse tekstar i arbeidsliv og kvardagsplanlegging.

Med *digitale tekstar* meiner eg tekstar som er produserte, lagra og/eller publiserte i digitale medium. Omgrepet inneber ingen føresetnader om at digitale tekstar er noko kvalitativt anna enn tekstar som ikkje er det, på andre måtar enn det openberre, at dei har ei form for tilknytning til digitale medium. Av den grunn nyttar eg ikkje omgrepet *analoge tekstar* som motsats til digitale. Med dette meiner eg heller ikkje å seia at digitaliseringa av samfunn og skriving er uviktig, men at denne digitaliseringa finst på ulike måtar og nivå og har ulike konsekvensar for tekstar og skriving. Til dømes har ein norsktekst skriven i Word og lagra i filtreet på maskina før han vert levert inn på It's Learning trass digitalitet kanskje likevel meir sams med ein norsktekst skriven på skrivemaskin og levert for hand enn han har med ein bloggpost eller ei statusoppdatering på Facebook. Og dei fleste bøker som me kan kjøpa i bokhandelen og halda i handa har eksistert som ei pdf-fil hjå eit forlag. Det digitale er altså både mangetydig og mangfaldig. Digitale medium som vilkår for tekstproduksjon kjem til å verta diskutert i kapittel 2 (s. 24–27 og s. 32–34) og i dei ulike analysekapitla.

Handling er eit viktig ord både i skriveforskning og retorikk, utan at det er vanleg å definera i desse retningane. Det kan koma av at handling er eit ord frå daglegspråket *eller* at det vert rekna som pragmatikken sitt domene (av pragma – handling, frå gresk).

Pragmatikken er studiar av korleis me handlar intensjonelt med språket, oftast i talesituasjonar, og ulike teoribyggverk kring det, særleg kjende er teoriane til Austin og Searle om språkhandlingar (Austin, 1962; Searle, 1969; Grice, 1989). Her skal me ikkje gå vidare inn i pragmatikken, berre seia at me forstår retorikken som del av ein brei pragmatisk tradisjon som er større enn det som vert kalla pragmatikk i språkvitskapen i dag, og som deler nokre føresetnader, som interessa for intensjonell handling ved hjelp av språket.

Carolyn Millers omgrep «sosial handling» frå den skilsetjande retorikkartikkelen «Genre as social action» må me forstå som å handla «i det sosiale» (1984). Tekstar kan studerast både som handling og som objekt (Halliday, 1998b, s. 74–75; Berge, 2012). «Som handling» vil seia at ein interesserer seg for den måten menneske samhandlar ved hjelp av tekstar på. Å kalla noko ei situert handling vil seia at ein legg vekt på det tids- og stadstilknytte ved handlinga. Med å kalla tekstar retorisk handling meiner eg her at eg ser dei som springande ut av retoriske situasjonar, som vert definert på s. 86, men som kort kan forklarast som situasjonar som ber i seg eit tildriv til ei ytring. Henvendingar, som hermeneutikken, retorikken og dialogismen er oppteken av, er å sjå som ei form for handling.

1.2 Teoretisk rammeverk

I den dialogistiske tradisjonen forstår ein ytringar, skriftlege og munnlege, både som svarande på andre ytringar, ja, på heile teksthistoria, og som svarande på ein her og no-situasjon (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 37–39). Dette vert skildra som ein dobbel dialog (Kristeva, 1986 [1966], s. 36–37; Evensen, 1999, s. 58–59; Ajagán-Lester, Ledin, & Rahm, 2003, s. 207; Linell, 2009, s. 52). Kristeva og fleire etter henne omtalar også dimensjonar av denne dialogisiteten som intertekstualitet (Kristeva, 1986 [1966], s. 37; Fairclough, 1992; Ledin, 1997, s. 36–39; Allen, 2000, s. 1–7). Det å forstå ytringar som i ein dobbel dialog har mykje sams med retorikkens oppfatting av den retoriske situasjonen (Bitzer, 1968; Miller, 1984), som talaren svarar på med sine ytringar. I teorikapitlet undersøker eg desse to omgrepa i høve til einannan, og utviklar ein modell eg har kalla *den retoriske situasjonen i den doble dialogen*, som er sentral i lesearbeidet.

I nyare retorikk etter Carolyn Miller vert sjangrar sedde som resultat av tilbakevendande og etter kvart typifiserte retoriske situasjonar: altså situasjonar som

inviterer, og får, liknande «svar» i form av ytringar (Miller, 1984). Sjanger er eitt av fenomen som knyter tekst og kultur saman; både tekst og institusjon (gjerne uttrykt som institusjonelle rammer og reglar for skrivinga) og tekst og praksisar. Sjangrar i millersk forstand kan også sjåast som ein måte dobbel dialogisitet ovrar seg på. Der den retoriske tradisjonen kan tilføra dialogismen noko, og kanskje by på litt motstand, er i synet på skribentane som aktørar som vil nokon noko med ytringane sine. Dette synet kjem til uttrykk i definisjonen til Jørgen Fafner av retorikken som *intensjonell munnlegheit* (1977, s. 44–46).¹

I tillegg til denne tekstteorien som søker etter band mellom tekst og kultur, lener eg meg på omgrep frå «New literacy studies» (sjå mellom anna Karlsson, 2002; Karlsson, 2006; Barton, 2007 [1994]) og medieetnografi når det gjeld å skildra situeringa av tekstane (sjå t.d. Boyd & Ellison, 2007; Boyd, 2010b; Ito mfl., 2010).

Omgrepa *skriftkultur* og *tekstkultur* knyter på eit meir overordna plan saman tekst/skrift og kultur. Skriftkultur kan forståast som ei omsetjing av ein dimensjon ved det engelske omgrepet *literacy* (Melve, 2001, s. 17–30; Berge, 2006a, s. 5).² Skriftkultur vert gjerne knytt til eit skriftspråk, jamfør omgrepet «den nynorske skriftkulturen» (Lynghammar, 2004; Walton, 2004). Tekstkultur fokuserer mindre på skriftspråket og meir på tekstar og normer knytt til desse. Berge skriv:

Vi kan altså oppfatte ulike kulturer som tekstkulturer med ulike normer for hvordan ytringer skapes for å bli forstått som tekster. Når vi finner ut hvilke sjangrer som finnes utviklet i kulturen, har vi også skjønnet hvordan de som deler og behersker kulturens tekstnormer, tenker og handler i kulturen (Berge, 2002b, s. 238).

Å sjå på skulen som ein tekstkultur vil vera relativt uproblematisk ut frå denne skildringa, sjølv om det ikkje er heilt klårt om det Berge meiner med «ulike kulturer» er så spesifikke som skuleinstitusjonen. I dei tekstteoretiske tesene utvikla av Prosjektmiljøet norsk sakprosa der Berge deltok, vert tekstkulturar knytt eksplisitt til ulike verksemder i samfunnet, og då må det vera råd å sjå på skulen som ein tekstkultur (Tønnesson, 2004, s. 31). Skulen har også utvikla eigne sjangrar, som stilen. Om det er rimeleg å kalla ungdoms fritidsskriving på nettet for *ein* tekstkultur er usikkert, men brukt på mikroplan om til dømes hesteblogging, eller litt større som hiphop, trur eg omgrepet har noko føre seg. I desse tilfella er tekstane

¹ Andre del av definisjonen, munnlegheit, skal forståast som den «indre tale» som finst i all henvendt skrift, og som ein «høyrer att» når ein les, og som, slik eg forstår han, er ein ibuande del av den retoriske hendinga (Fafner, 1997, s. 15). «Indre tale» skriv Fafner med referanse til *Wahrheit und Methode* av Gadamer.

² Om me omset *literacy* med skriftkultur og skriftkyndigheit etter kva dimensjonar me snakkar om, slik Berge gjer i artikkelen «Perspektiv på skriftkultur», får me fanga omgrepet nokolunde på norsk (2006a, s. 5–6).

knytt til bestemte verksemdar, som det å driva med hest eller hiphop. Analysane syner at skribentane relaterer seg til normer og sjangerelement i fritidskulturane dei skriv i tilknytning til, og nokon relaterer seg meir eksplisitt til eigne utskilbare fritidskulturar enn andre.

Eit anna omgrep frå retorikken som knyter saman tekst og kultur, er *etos*. Som Signe Pildal Hansen påpeikar, er etos ein særleg viktig kategori av di han gjeld (dei ofte uuttala) verdiane eller smaken i kulturen – når me opplever at ein tekst gjev oss inntrykk av ein skribent med etos, har det noko med at teksten uttrykkjer noko som høver med «smaken» vår – som er noko kulturelt og dimed felles (Hansen, 2004, s. 71). James Baumlin tydeleggjer dette ved å kalla etos for «the cultural dress of human character» (Baumlin, 1994, s. xxviii, note 5). Dette vert utdjupa i teorikapitlet. Dette inneber ein hypotese om at dersom ein kan seia noko om kva tekstlege strategiar som vert tekne i bruk for å oppnå etos (av nokolunde kompetente deltakarar), så kan ein seia noko om tekstkulturens krav og normer, og korleis ein kan handla i denne. Eg er spesielt interessert i kva som skjer i det ein kan kalla kulturmøtet «mellom smakar» i ungdoms tekstar i relasjonen mellom skule og fritid.

Anders Johansen (2002, s. 71–73) og Signe Pildal Hansen (2004, s. 32) hevdar at vår tid er prega av ei aksentuering av personen i teksten/talen og denne si tillitverdighet. Ein indikasjon på trendar i tida er kva det vert forska på. På totusentalet er det skrive fleire skandinaviske doktoravhandlingar om etos: om etos i leiarskapande retorikk (L. L. Andersson, 2009), om etos på internett (Hoff-Clausen, 2007), om journalistisk sjølvframstilling (Isager, 2006) og om etos i vidaregåande skule og ungdomsskulen (Hansen, 2004; Jers, 2010; Skjelten, 2013), i tillegg til alt nemnde Johansens bok *Talerens Troverdighet* om etos i det offentlege rommet (2002) – men ingen som undersøker dette på tvers av domene. Domene vert her forstått som livsområde av typen skule, heime, jobben (Barton, 2007 [1994], s. 37–40).

1.3 Forskingsspørsmål

Eit utgangspunkt for denne undersøkinga var ei antaking om at ungdom skriv ulikt i skule og fritid, kan henda så ulikt at ein kan forstå det som ulike «verder» eller tekstkulturar (Juuhl, 2007b)³. Denne antakinga var basert på funn i masteroppgåva mi om born og ungdoms ordskifteinnlegg i *Norsk Barneblad*, der læraren var eit tydeleg førebilete i tekstane frå 70-talet, medan han var det i liten grad på 2000-talet (Juuhl, 2007a, s. 56, 91–

³ Eg ser heimearbeid i regi av skulen som inkludert i skuleskriving, og friminutt- og smugbruk av Facebook og liknande fritidstilknytte skriveaktivitetar som skjer på skulen, som fritidsskriving.

95). Antakinga fann også støtte i Anna-Malin Karlssons studie av lesarbrevskriving til svenske *Kamratposten* og den veksande litteraturen om bruk av digitale medium som skildra eit gap mellom ungdoms praksisar i digitale medium i skule og fritid (Karlsson, 1997b; Buckingham, 2007, s. 93–98).

Denne antakinga utgjorde utgangshypotesen, som var eit grunnlag for å utarbeida forskingspørsmål. Å formulera ein hypotese kan sjåast som ein måte å eksplisittera eigne fordomar på som gjer det mogleg å «setja dei opp mot» teksten under gransking, jamfør kravet frå Gadamer om å uttrykkja og prøva fordome sine (2007 [1986], s. 255–256). Forskingsspørsmåla måtte altså vera eigna til å undersøka haldet i antakingane.

Sidan dette var spørsmål eg hadde avgrensa meg til å undersøka primært gjennom tekstar og gjennom ei forståing av korleis tekstane var situerte, måtte spørsmåla også spegla desse måtane å henta inn kunnskap på.

Spørsmål 1

Kva retoriske strategiar og kompetansar finn me far etter i ungdoms digitale tekstar i og utanfor skulen? I kva grad er det ulike strategiar og kompetansar som vert teke i bruk i skule og fritid, og i kva grad er det dei same?

Retoriske strategiar vert i hovudsak snevra inn til strategiar knytte til etos (sjå s. 112). Far etter kompetansar er her operasjonalisert til å vera tekstelement som på ulike måtar er involverte i å utføra dei ulike handlingane som teksten ser ut til å gjera, utan ein meir presis definisjon eller gradsvurdering.

Spørsmål 2

Kva skilnader og fellestrekk finn me ved å føresetja dei aktuelle tekstane som skrivne i ulike tekstkulturar med ulike sjanger- og etosressursar til rådvelde? Eit underspørsmål er korleis, og ved hjelp av kva for tekstlege ressursar, etos vert etablert i desse to ulike skrivesituasjonane.

Som ein vil sjå av undersøkinga og oppsummeringa til slutt, fann eg ikkje grunnlag i tekstane for å føresetja dei som skrivne i ulike tekstkulturar, slik eg fyrst formulerte det, sidan fleire av tekstane synte teikn til å vera del av overgripande skriveprosjekt som vart arbeidd med både i fritid og skule. Då har eg i staden undersøkt dei einskilde tekstane med

tanke på kva etos- og sjangerressursar dei nyttar seg av, korleis etos vert etablert, kva tekstkulturelle føresetnader det syner spor av, og så samanlikna korleis dette vert gjort i skule- og fritidstekstane hjå kvar einskild elev. Eg vel likevel å lata spørsmålet stå på denne måten her, for å synleggjera utgangspunktet og rørsla frå dei fyrste antakingane til det lesingane fortalde.

Spørsmål 3

På kva måtar er skriving i skule og fritid ulikt, knytt til digitale medium?

- a) Kva oppfattar ungdom at kjenneteiknar skrivinga deira i høvesvis skule og fritid, særleg knytt til digitale medium?
- b) Korleis syner skiljet mellom skule og fritid seg materielt gjennom tilgjenge til digitale verktøy i skule og fritid?
- c) Korleis opplever lærarar dette?

Dette spørsmålet er operasjonalisert til å handla om ungdomane og lærarane deira si oppfatting av skiljet mellom skriving i digitale medium i skule og fritid, og om det som gjekk an å finna ut om dette ved observasjon på skulen.

Spørsmål 4

Korleis er digitale medium og internett knytt saman med ungdoms ulike skrivepraksisar i skule og fritid? Korleis er det viktig for tekstane som materielt vilkår og som tekstkulturelt og sjangermessig vilkår?

Dette spørsmålet er meint å knyta den andre kunnskapshentinga, som særleg spørsmål 3 handlar om, saman med lesinga, noko som mellom anna syner seg i bruken av modellen Den retoriske situasjonen i den doble dialogen og i drøftingane av nettsamfunn og blogg som sjanger (til dømes s. 125–132, 215–216 og 222–235).

Ei meir utførleg operasjonalisering av desse spørsmåla finst i mellomkapitlet som byggjer bru mellom teori og analyse.

1.4 Materiale og innsamling

Materialet som står i sentrum for studien er tekstar skrivne i fritid og skule av 11 niandeklassingar⁴, ni jenter og to gutar, lagra digitalt og/eller publisert på internett. Tekstane er bloggpostar, profiltekstar og andre tekstar frå nettsamfunn, Facebook-kommentarar, raptekstar, innleverte arbeid i ulike skulefag og prøvesvar. Elevane går på fire ulike skular. Desse ungdomane har eg møtt på skulen deira, og også intervjuar dei om skriving i skule og fritid og vore til stades i klasserommet. Kjønnfordelinga er resultat av at fleire jenter enn gutar melde seg til å delta i prosjektet, men speglar samstundes den dokumenterte kjønnfordelinga i digitale praksisar mellom ungdom i Noreg: jenter driv meir med skriving og å laga innhald i digitale/sosiale medium (Arnseth mfl., 2007, s. 75; Medietilsynet, 2010, s. 68).

Supplerande materiale er semistrukturerte intervju med elevane om skriving på skulen og i fritida, intervju med kontaktlæraren deira, observasjon i klasserommet av korleis dei arbeider med digital skriving, hovudsakleg i norsk, observasjon av den digitale infrastrukturen på skulen, tekstmateriale brukt då eg var der: oppgåvetekstar, kopiar, lærebøker i norsk og læreplanen *Kunnskapsløftet*. Materialet er samla inn i perioden frå hausten 2008 til våren 2011, og handsama i avhandlinga i bolkane som heiter *Situering* knytt til kvar sin skule. I denne perioden har det, som det vert gjort greie for i kapittel 2, skjedd ein del når det gjeld privat bruk av digitale medium mellom ungdom og vaksne, både når det gjeld tidsbruk, utbreiing, sjanstrar og maskiner. I ungdomsskulen har endringane vore mindre. Både endringane i fritidsbruken og stabiliteten i skulebruken ser me att i materialet. Eit oversyn over materialet finst i vedlegg 1.

Eg har fjerna namn på personar og skule og annan personidentifiserande informasjon i samsvar med krava frå Norsk samfunnsvitskapleg datateneste (Personvernombudet for forskning, 2013). Skulane eg har vitja vel eg å kalla Småbyskulen, Bygdeskulen, Austkantskulen og Vestkantskulen. Dette er kan henda namn som aktiverer fordomane hjå lesaren knytt til ulike sosiale miljø, men nettopp difor er dei truleg lettare å hugsa i lesinga enn skule 1, 2, 3 og 4 (meir om aidentifisering, etikk og gjennomsynlegheit på s. 52–62, og meir om fordomar på s. 39–44).

⁴ Eg intervjuar og samla inn tekstar frå tolv elevar, men ein av elevane hadde ikkje fritidstekstar å levera, og då fell noko av grunnlaget for samanlikning bort.

1.5 Forskingsdesign

I det å knyta saman tekstlesing og observasjonar har denne undersøkinga ein del sams med det omfattande tverrfaglege skuleskriveforskningsprosjektet SKRIV, som ho har skjedd parallellt med (Smidt, 2010a).

Dette er på ei side ein hermeneutisk tekststudie, men skil seg frå ein del slike ved å styra lesinga med bestemte forskingsspørsmål. Han skil seg òg ut frå ein del tekststudiar ved å freista integrera tekstens situering i ein konkret samanheng i lesinga, og ved å freista utvikla modellar for denne integreringa. Dette er også skriveforskning, og som det skil han seg ut ved eit breiare tekstutval enn vanleg i norsk skriveforskning, i og med at det overskridd grensene for skuleinstitusjonen – noko som har vorte etterlyst (Berge & Tønnesson, 2006).

I undersøkinga vert det ein kan kalla tekstkulturen (slik den eller dei syner seg i dei innsamla tekstane og slik eg får auge på dei i møte med skribentane, lærarar og andre tekstar) det eine objektet – det som ofte kjem inn under det me snakkar om som kontekst, det ufokuserte, bakgrunn. Eit utval på 37 (50)⁵ tekstar frå fritid og skule i ulike fag og format, utgjer det andre objektet. Desse to objekta kan seiast å ha ein figur-bakgrunn-relasjon, der dei innsamla tekstane utgjer det greitt avgrensa og fokuserbare, medan bakgrunnen og kva som er den relevante bakgrunnen er vanskelegare å få grep om (Goodwin & Duranti, 1992, s. 9–11). Løysinga eg har valt på dette kontekstproblemet, er å stilla skarpt på ulike instansar ved hjelp av ulike metodar: Eg har lese tekstane med vekt på korleis ulike former for bakgrunn – sjantrar, tidlegare tekstar, etosideal – vert aktiverte i tekstarbeidet. Eg har stilt skarpt på skuleinstitusjonen som vilkår ved å vera i klasserommet og observera bruk av digitale medium og ved å interagera med elevar, lærarar og skule-pc-ar. Eg har også stilt skarpt på skribenten ved å intervjuja han/henne og ved å samla inn tekstar frå skule og fritid av same skribent.

Likevel er størstedelen av avhandlinga fortolkande tekstanalysar – lesingar av desse 37 tekstane. I lesingane freistar eg identifisera ein retorisk situasjon, kva handlingar teksten kan seiast å gjera, korleis denne kan forståast i lys av den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og kva etosstrategiar som dominerer i teksten. Tekstane til kvar skribent vert også drøfta samla med utgangspunkt i spørsmålet om kva som finst av gap og band mellom fritid og skule i dei.

⁵ Ein elev har levert fjorten korte dagbokspostar, som eg her har kategorisert og les som ein tekst, av di det var så samanhengane at det kunne lesast som det, og av di tekstmengda totalt var på line med ein del andre einskildtekstar.

Eit design av denne typen, som går ut på å gjera seg kjend i og finna mønster i eit ikkje generaliserbart utval tekstar og skrivepraksisar, er (naturlegvis) lite eigna til å falsifisera eller verifisera ein hypotese om ungdoms skriving. Likevel har ein hypotese verdi som ei aktivering av det ein trur og veit frå før, som styrer leitinga og sorteringa av funna. Eit slikt design er meir truande til å munna ut i ei sortering i nokre knippe av måtar å skriva og byggja etos på som høvesvis kan knytast til situasjonar som gjeld skule, venskap (som her sorterer under fritidsdomenet, sjølv om venskap også vert utøvd på skulen), interesser og liknande. Desse måtane kan igjen forståast som måtar å handla på i desse tilbakevendande situasjonane. Dette er altså ein type resultat me knytter til kvalitative tilnærmingar av typen etnografi og kvalitative intervju.

1.6 Oversyn over avhandlinga

Avhandlinga har fire hovudbolkar: 1: Innleiing og tidlegare forskning, 2: Vitskapsteori, metode og teori, 3: Analysar og 4: Avsluttande drøftingar.

Etter innleiinga kjem eit kapittel der eg gjer greie for relevant tidlegare forskning, og korleis mi eiga plasserer seg i høve til denne. Dette vert følgd av ein teori- og metodebolck, som inneheld vitskapsteoretiske merknader, methodediskusjonar knytt til utval og innsamling av materiale og diskusjonar om etnografisk og tekstlesande arbeidsmåtar, samt ein teoribolk om retorikk og dialogisme. I denne freistar eg også å utvikla ein versjon av den doble dialogen som tek opp i seg tenkinga om den retoriske situasjonen. Mellom teori- og metodebolken og analysekapitla kjem det ei bru. Etter dette kjem fire analysekapittel, organisert kring kvar av skulane eg har vitja. Kapitla vert innleidde med ei «situering» av tekstane som skal lesast, sentrert kring arbeid med skriving og digitale medium i klasserommet. I det siste kapitlet vert bidraga oppsummerte og funn samanfatta og diskutert.

Kapittel 2 Forskningsfeltet

2.1 Forpostfektingar

I 2004 argumenterte læringsforskaren Julian Sefton-Green argumentert for at utdanningsinstitusjonen må vedkjenna seg at mykje av ungdoms læring skjer utanfor skulen: «This recognition requires us to acknowledge a wider «ecology» of education where schools, homes, playtime and the museum all play their part» (Sefton-Green, 2004, s. 3). Dette markerer ei haldning som i aukande grad har prega pedagogisk forskning på digitale og sosiale medium – knytt til både skule og fritid, men med eit fokus på læring. Døme er skuleprosjekt med innføring av fritidsliknande digitale verktøy, som blogg- og samskrivingsverktøyet eLogg (Hoem, 2009), forskning på læring i dataspel (Egenfeldt-Nielsen, 2006), forskning på elevars digitale redigerings- og remiksingspraksisar (Erstad, Gilje, & de Lange, 2007). Forskinga på digitale medium som pedagogiske artefaktar har såleis opna opp for å sjå skule og fritid i samanheng. Eit større norsk prosjekt som har det som uttrykt mål og som har gått parallelt med mitt eige avhandlingsarbeid, er *Barn og unges læringsløp i Groruddalen*, som har som føremål å:

Få bedre forskningsbasert kunnskap om hvordan elever bringer med seg kunnskapselementer fra fritiden og i hjemmet til skolen, og hvordan denne eventuelt gjøres relevant og bringes opp som en del av læringsarbeidet på skolen. Dessuten gjelder det forståelsen av hva som skjer den andre veien, det vil si hvordan det elevene lærer på skolen gjøres relevant, eller ikke, også i læringsaktiviteter utenfor skolen (<http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/erstad-learning-lives/>, 21.08.2013)

Dette særleg sett i lys av ny teknologi. Bak prosjektet står mellom anna Ola Erstad, Hans Christian Arnseth og Øystein Gilje, forskarar som har arbeidd med digital teknologi og læring. Desse «digitale pedagogane» er opptekne av læring og praksisar i nye medium, men har til no hatt lite fokus på ungdoms tekstar og skrivning i desse omgivnadene. Denne pedagogisk orienterte forskinga på digitale medium og skuleoverskridande læring har også i liten grad teke i bruk omgrepet pedagogiske tekstar.

Forskinga på pedagogiske tekstar starta med forskning på lærebøker og freistnader på å definera den pedagogiske teksten med utgangspunkt i desse (Selander, 1988, s. 17). Omgrepet har etter kvart vorte nytta noko breiare (Selander, 1995; Grepstad, 1997, s. 323–324; Knudsen, 2008). Likevel har mykje av forskinga hatt utgangspunkt i lærebøker og

læremiddel, som prosjekta *Lesing av fagtekstar som grunnleggjande ferdigheit i faga* (2006–2009), *Norsk lærebokhistorie – en kultur og danningshistorie* (2006–2009) og *Læringsressursar og skrivning i tekstkulturane i utdanningane* (2010–2013) i regi av Høgskolen i Vestfold, men med ei sterk interesse for sambandet mellom læremiddel og læringsaktivitetar. Susanne V. Knudsen diskuterer omgrepet pedagogiske tekstar i høve til formell og uformell læring, og definerer etter kvart pedagogiske tekstar som omfattande verbale og nonverbale uttrykksformer, der læring finn stad (Knudsen, 2008, s. 82).

Denne avhandlinga er i størst grad ei undersøking av pedagogiske tekstar i tradisjonell forstand, på den måten at det er ei undersøking av skuleinstitusjonens tekstar som vilkår for ungdomars skrivning, men dreg også i nokon mon nytte av Knudsens meir grenseoverskridande definisjon, særleg der eg diskuterer nokre av ungdomane sine fritidstekstar som ei form for nettopp tekstar der læring finn stad.

Interessa mellom digitalt orienterte pedagogar for sambanda mellom ungdoms liv og praksisar i og utanfor skulen tykkjest i liten grad å ha spreidd seg til norsk skriveforskning. Parallelt med produksjonen av denne avhandlinga har eit større norsk skriveforskningsprosjekt: *Skriving som grunnleggjande ferdighet og utfordring (SKRIV)* – vorte gjennomført i regi av Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen Dronning Mauds Minne og NTNU. Prosjektet har undersøkt skrivning i ulike fag på ulike trinn i skulen. I oppsummeringa vert det erklært at dei ulike studiane syner at det er viktig å ha eit triadisk syn på skrivning og at skulen fokuserer på føremålet med og bruken av elevtekstane (Smidt, 2010a, s. 30). Det triadiske vert eksemplifisert med «skrivetrekanten» med hjørna form, innhald og bruk. Den har utgangspunkt i arbeidet til Sigmund Ongstad, basert på hans lesing av Halliday, Bakhtin, Bühler og Habermas (Smidt, 2010a, s. 23–24). Dette er meint å erstatta tidlegare syn på skrivning som ein dyade mellom form og innhald (Solheim, Larsen, & Torvatn, 2010). I skrivetrekanten sitt bruksomgrep ligg både føremål og bruk, formulert mellom anna som kvifor elevane skal skriva og kva samanheng dei ferdige tekstane skal inngå i (Solheim, Larsen, & Torvatn, 2010, s. 63).

Denne interessa for føremål og bruk kunne ha innebore ei opning mot skrivepraksisar utanfor skulen, men ser i liten grad ut til å gjera det, i alle fall ikkje i den felles oppsummeringsboka *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (Smidt, 2010b). Ein grundigare refleksjon over og nyansering av kategorien bruk, som mellom anna tek opp i seg at skulen og skrivaren ikkje nødvendigvis har same føremål med eit tekst, at ein tekst som mellompersonleg handling kan sjå ulik ut frå ulike kantar og at bruk også kan innebera ulike ting for ulike instansar i krinslaupet knytt til ein elevtekst, kunne opna for dette. Eg

oppfattar at ei grunngeving for den forenkla bruk-kategorien er eit mandat i prosjektet om å gje råd til lærarar for arbeid med skriving i alle fag. Mi oppfatting er likevel at når ein set føremålet med skriving lik skulens føremål, får ein ei unødig avgrensa forståing av kva skriving er og kva ungdom brukar det til. Nyanseringa av skriving som prosjektet formidlar, er knytt til skrivekulturar i ulike fag og på ulike skular og trinn.

Trass interesse for sambandet mellom ungdoms praksisar i og utanfor skulen i andre deler av forskinga knytt til læring og skule, verkar det altså å vera eit rom norsk skriveforskning enno ikkje har gått inn i: nemleg det som handlar om ungdoms tekstar og skriving i eit meir heilskapleg perspektiv. Dette rommet er ope for fleire: også forskingsfelte skuleoverskridande læring med nye medium og pedagogisk tekstforskning har mykje å bidra med, i tillegg til mellom anna ikkje-pedagogisk orientert forskning på ungdoms liv og praksisar i digitale medium.

2.2 Å definera feltet

Objektet for denne studien: ungdoms tekstar i skule og fritid, plasserer han i skriveforskninga. Studiar av ungdoms tekstar vert oftare plasserte i skriveforskninga enn i tekstvitenskapen. Dei største norske forskingsprosjekta om elevtekstar dei siste åra, KAL, SKRIV og Normprosjektet vert alle karakteriserte som skriveforskning (Smidt, 2010b, s. 7; Matre mfl., 2011, s. 7–9; Skjelten, 2013, s. 6–14), sjølv om dei også studerer tekstar. Det kan skuldast at tekstar som ikkje vert vurderte som viktige i seg sjølv, sjeldnare vert studerte som objekt, som Anna-Malin Karlsson peikar på (knytt til kvardagsleg skriftbruk) (2006, s. 28), men også at ungdoms tekstar ofte vert studerte som resultat av skriveopplæringa, og at det er skriveopplæringa som er den primære interessa.

Sjølv om eg vonar denne studien også kan vera eit bidrag til tekstvitenskapen, er han altså trygt forankra i skriveforskninga. Det gjer det meiningsfullt å skissera opp feltet. Det gjer eg gjennom ei skildring av studieobjektet i skriveforskninga, ulike teoretiske tilnærmingar som har sett preg på norsk og skandinavisk skriveforskning og ei meir praktisk skildring av stoda i norsk skriveforskning i dag som endar med forskinga som ligg nærast mi eiga – den som seier noko om ungdoms skriving utanfor skulen. Til denne bolken høyrer også ein diskusjon om literacyomgrepet og korleis det vert brukt i samband med digitale medium, ofte ut frå ein annan fagleg horisont enn skriveforskninga.

Samstundes dreg studien vekslar på og kan vonleg gje bidrag i andre felt. Det gjeld fyrst og fremst nemnde tekstvitenskap og sakprosaforskning. Det gjeld også feltet pedagogiske tekstar, forstått som tekstar knytt til skuleinstitusjonen, og til slutt studiet av digitale

medium og ungdoms praksisar der, også digitale medium forstådd i relasjon til dei andre felta: skriveforskning, tekstvitenskap og pedagogiske tekstar. Desse kjem eg til å presentera kort, saman med kva som kan vera bidraget mitt, etter denne fyrste bolken om skriveforskning.

2.3 Skriveforskning

Skriveforskning er, sagt kort, forskning på skriving. Men skriving har mange aspekt, eitt av dei er teksten og emne som har med oppbygginga av teksten å gjera. Andre er skriveprosessen, skriveopplæring, vilkår for skriving, skriving i ulike samanhengar og omgivnader. Det engelske namnet er writing research (Bazerman mfl., 2010). Skriveforskning kjem òg innunder det som vert kalla literacy studies, som er forskning knytt til skriftbruk og skriftkunne på ulike vis.

2.3.1 Studieobjektet

Føremålet til det internasjonale fagtidsskriftet *Written Communication* skildrar objektet for skriveforskninga slik, gjennom kva emne dei er interesserte i å publisera artiklar om:

... Among topics of interest are the nature of writing ability; the assessment of writing; the impact of technology on writing (and of writing on technology); social and political consequences of writing and writing instruction; nonacademic writing; literacy (including workplace and emergent literacy and the effects of classroom processes on literacy development); social construction of knowledge; cognition and composing; the structure of written text and written communication; relationships among gender, race, class, and writing; and connections among writing, reading, speaking, and listening (Føremål/kolofon, *Written Communication*, volume 19, nummer 3, juli 2002)

Det er ei vid skildring, som inneber at objektet er skriving og det som er tilknytt i båd endar, i eine enden ulike dimensjonar ved produktet, og i hin, dimensjonar ved vilkåra for skriving. Denne vide skildringa av objektet høver også godt med kva felt tidsskriftet nemner som relevante:

Written Communication publishes theory and research in writing from fields including anthropology, English, history, journalism, linguistics, psychology, and rhetoric

Meir kan ein ikkje seia om objektet utan å også snakka om ulike tradisjonar og tilnærmingar i skriveforskninga.

2.3.2 Ei kort historie om dei teoretiske røtene til norsk skriveforskning

Norsk skriveforskning i dag fører røtene sine attende til både amerikansk skriveforskning om skriving i utdanninga og til ei meir antropologisk orientert skriftkulturforskning (Berge, 2004, s. 8; 2006a; Dysthe & Hertzberg, 2007, s. 10). Dette er svært ulike tilnærmingar og vanskeleg å skildra ved sidan av einannan, men dei er eigna til å illustrera spennet i literacy-omgrepet: Det vert omsett med både «skriftkyndigheit» (skriftkunne) og skriftkultur (Berge, 2006a, s. 3). I tillegg er retorikken og den systemisk-funksjonelle lingvistikken etter Michael Halliday viktige inspirasjonskjelder.

Oppstarten av norsk skriveforskning kan knytast til introduksjonen av den prosessorienterte skrivepedagogikken som kom frå USA på 80-talet (Dysthe & Hertzberg, 2007, s. 18). Den har truleg bidrege til at amerikansk skriveforskning har vorte eit fundament for norsk. Det har truleg også med den sterke stillinga skriveforskning har hatt i USA, som var der dette fyrst fekk status som eige fagfelt, og etablert med ein ekperimentell, kognitivt orientert basis på 60-talet (Dysthe & Hertzberg, 2007, s. 10–11).

Forskingsoversyn plar dela inn skriveforskninga i ei kognitivt orientert retning og ei sosialt innretta, særleg på bakgrunn av den amerikanske (Ongstad, 2002; Blåsjö, 2006; Nystrand, 2006; Dysthe & Hertzberg, 2007). Dette har også ein historisk dimensjon:

I amerikansk skriveforskning foregår eit perpesktivskifte frå det kognitive til det sosiale og kulturelle: 1970-åra er det tiåret som oppdagar skriveprosessen, 1980-åra er tiåret som oppdagar kor viktig rolle den sosiale konteksten spelar i skriveprosessen, og 1990-åra utvidar det sosiale perspektivet til også å omfatte kultur i vid forstand. (Hoel, 1997, s. 22)

Den kognitive retninga er fokusert på kognitive prosessar knytt til individet sin skriveprosess. Psykolingvistikken, som oppstod på 70-talet frå mellom anna kognitiv psykologi og forskning på kunstig intelligens, kan plasserast her. Tenkje-høgt-protokollar, der skrivaren fortel kva tankar ho har undervegs medan ho skriv, var ein vanleg metode. Flower og Hayes' modell over mønster i skriveprosessen, kalla «utforske og styrke», «fastslå og vidareutvikle» og «skrive og regenerere», og avdekt ved hjelp av tenkje-høgt-protokollar, er eit illustrerande bidrag (Hoel, 1997, s. 10–11).

Det vert også drive kognitivt orientert skriveforskning i dag, meir i Europa enn USA (Dysthe & Hertzberg, 2007, s. 12). Det viktigaste er kanskje den som er diagnostisk orientert, forsking på lese- og skrivevanskar. Eit anna døme er Sven Strömqvist som kombinerer fleire metodar for å få tak i det kognitive arbeidet knytt til tale og skrift (Strömqvist, 2007). Likevel oppsummerer både Blåsjö og Dysthe/Hertzberg at

skriveforskinga i hovudsak har gått frå å vera eksperimentelle «kontekstfrie» undersøkingar der ein freistar få tilgjenge til den kognitive skriveprosessen hjå einskildindividet til etnografisk orienterte studiar av verkeleg interaksjon der ein legg vekt på det mangfaldige og situerte ved skrivning (Blåsjö, 2006, s. 6; Dysthe & Hertzberg, 2007, s. 13).

På 80- og 90-talet vart sosiale og kulturelle perspektiv ein del av amerikansk skriveforsking, og teorigrunnet vart i stor grad henta hjå Vygotski og Bakhtin: Vygotskijs tankar om språket som grensesnitt mellom det sosiale og kognitive og Bakhtins dialogisme (som vert meir utførleg skildra i teorikapitlet). Hoel skil mellom sosiointeraksjonisme og ei sosiokulturell retning. Sosiointeraksjonisme er vidareutvikla av Martin Nystrand og handlar mykje om den nære interaksjonen mellom lesar og skivar, der kommunikativ likevekt er eit viktig omgrep. Den sosiokulturelle retninga er meir oppteken av det tekstlege ved Bakhtin, korleis teksten og talen vår aldri er åleine, men alltid svarande (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 11). Mona Blåsjö skildrar Olga Dysthe sitt syn på læring som nær sosiointeraksjonisme (2006, s. 26). Sosiointeraksjonismen vert knytt til den skrivepedagogiske interessa hennar, der dialog kring teksten og ideen om det fleirstemmige klasserommet står sentralt, ei interesse ho deler med Torlaug Løkensgard Hoel (Hoel, 1994; Dysthe, 1995). I denne tradisjonen er klasseromsforsking med eit mål om endring eller utvikling ein viktig metode. Samstundes er det i stor mon Hoel og Dysthe som har introdusert Bakhtin og ei sosiokulturell tilnærming til skrivning i Noreg, så det vil vera noko reduserande å bassetja dei slik. Dei meir tekstorienterte norske skriveforskarane som også siterer Bakhtin: Lars Sigfred Evensen, Sigmund Ongstad, Kjell Lars Berge med fleire, kan kanskje plasserast i ein meir reindyrka sosiokulturell bås. Dei har brukt Bakhtin i si eiga teoriutvikling kring korleis tekstar og skrivning skal forståast. Det er også ein viss overlapp mellom desse og norsk-svenske sakprosaforakarar si omfemning av Bakhtin (Englund & Ledin, 2003; Tønnesson, 2004). I dei seinare åra har samtaleforskarer Per Linell stått for ei systematisering og omgrepsleggjering av mykje av Bakhtins dialogisme, der aktivitetstypar og situasjonstilknytte og situasjonstranscenderande ressursar er viktige omgrep, basert på Bakhtins doble dialog-omgrep, der ytringar vert skildra som alltid i dialog med både dei ein vender seg til i ytringssituasjonen og samstundes med tidlegare tekstar og sjangrar (Linell, 2009). Linell ser det også slik (med referanse til Martin Nystrand) at den doble dialogen kombinerer eit sosio-interaksjonistisk perspektiv (dialogen i situasjonen) med eit sosiokulturelt (dialogen med tidlegare tekstar og sjangrar), og på det viset forankrar desse perspektiva i einannan (Linell, 2009, s. 52).

Literacy har i samband med læreplanen Kunnskapsløftet og utvikling av nasjonale prøver vorte eit sentralt omgrep i norsk utdanningsplanlegging og -forskning (Berge, 2005a, s. 4). Det kan sjå ut til at dette har vore med å gje skriveforskninga ein trong for å stå på fleire føter enn amerikansk skriveopplæringsforskning.

Vekta på literacy må forståast i samband med europeisk utdanningsplanlegging og OECD- dokumentet «Definition and Selection of Key Competencies» frå 2000, der skrivning Regional reog lesing vert framheva som grunnleggjande kompetansar (Rychen & Salganik, 2000, s. 8; Berge, 2006a, s. 4). Dei er sedde som del av overordna «Key Competencies» som er organisert i klyngjer av komplekse dugleikar knytte til kategoriane «Using tools interactively (e.g. language, technology), interact in heterogenous groups, act autonomously». Knytt til den fyrste kategoriern står kompetansen «The ability to use language, symbols and text interactively», som syner ei forståing av skriftkunne som noko situasjonelt og sosialt (OECD, 2005, s. 4). Desse prosessane har til ein viss grad generert eit norsk forskingsfelt knytt til literacy-omgrepet, der arbeidet med å utvikla *Skrivekompetansehjulet* som ein modell for å fanga opp skrivekompetanse som noko komplekst, utvikla av Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle, Rolf Fasting er eit viktig bidrag (Berge, 2006b). I dette arbeidet har den antropologisk orienterte skriftkulturforskninga vorte drege inn for å koma fram til kva grunnleggjande føremål skrivning kan ha (Evensen, 2010, s. 14–19).

Ein kan knyta oppstarten av denne, altså literacyforskninga som ein disiplin knytt til studiet av og teoriar omkring kva skriftleggjering og skriftbruk har å seia til tre verk som alle kom ut tidleg på sekstitalet: «The Consequences of Literacy» (Goody & Watt, 1962), *The Gutenberg Galaxy* (McLuhan, 1962) og *Preface to Plato* (Havelock, 1963). Her vert det hevda at skrift inneber eit klårt brot med den tidlegare munnlege tilstanden. Skriftteknologien vert sett å ha direkte både kognitive, sosiale og institusjonelle fylgjer. Mellom anna er ein tese at skrift gjer oss i stand til å tenkja abstrakt. Dette synet vert uttrykt svært tydeleg i ein UNESCO-rapport frå 1972:

The illiterate man's thought ... remains concrete. He thinks in images and not in concepts. His thought ... rarely proceeds by induction or deduction. The result is that knowledge acquired in one situation is hardly ever transformed to a different situation in which it might be applied (frå UNESCO-dokumentet *Regional report on literacy* frå 1972, sitert av (Berge, 2006a, s. 11).

Dette synet har seinare vorte tilbakevist av andre undersøkingar av sambandet mellom tenking og skrift, spesielt av psykologane og skriftkulturforskarane Michael Cole og Sylvia Scribner i *The Psychology of Literacy* (1981), som kan sjåast som uttrykk for ein slags neste fase i skriftkulturforskninga: undersøking og kritikk av dei fyrste bastante påstandane, og

reformulering av teoretiske posisjonar. Brian Streets *Literacy in Theory and Practice* (1984) kan også plasserast her, som del av opphavet til tradisjonen som vert kalla New Literacy Studies. New Literacy Studies er interesserte i å undersøkje «korleis det verkeleg går føre seg» – å undersøkje korleis folk handlar med skrift i konkrete samanhengar heller enn å isolera skriftteknologien som samfunnsendrande faktor: «this approach starts from people's uses of literacy, not from their formal learning of literacy. It also starts from everyday life and from the everyday activities which people are involved in» (Barton, 2007 [1994], s. 34).

Literacy vert sett som noko som alltid føregår i sosiale samanhengar, som literacyhendingar eller -praksisar (Barton, 2007 [1994], s. 24–26), og kan difor ikkje forståast ved såkalla kontekstfri, eksperimentell forskning. Det er med å gjera kvalitative case-studiar med etnografiske ideal og tekstanalysar til vanlege metodar. Viktige titlar er *Local Literacies. Reading and writing in one community* (1998), *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2007 [1994]) og *Ways with Words. language, life, and work in communities and classrooms* (Heath, 1983). Det mest reindyrka eksemplet på denne tilnærminga i skandinavia er kanskje studien *En arbetsdag i skriftsamhället* (Karlsson, 2006), som også står for omsetjinga av Heath og Bartons sentrale omgrep *literacy events* og *literacy practices* til svensk som *skrifthändelser* og *skriftpraktiker* (Heath, 1983; Karlsson, 2002; Barton, 2007 [1994]). Denne forskinga ser seg sjølv som ei motvekt til skuleskriveforskinga og denne si vekt på dugleik, men er likevel ein viktig referanse også for skuleskriveforsking (Berge, 2006a, s. 15–17; Smidt, 2010a, s. 16). Røtene i New Literacy Studies legg til rette for ei større opning mot det utanomskulske i norsk skriveforsking. Særleg har Roz Ivanic gjort samanlikningar av kjenneteikn ved ungdoms skriftbruk i og utanfor skulen i ein britisk samheng ut frå kva skriving vert brukt til, med tanke på korleis element ved den friviljuge skrivinga kan vera eller brukast som ein ressurs i det skulske (2009).

Dei etnografiske elementa i denne studien er inspirert av skriftbruksetnografiforskinga, der sentrale arbeidsmåtar er innsamling av tekst, observasjon (meir og mindre deltakande) av skrifthendingar og intervju, og der økologi er ein sentral metafor.

David Barton hevdar økologi som overgripande metafor for å uttrykkja det sosiale og situerte ved lesing og skriving, noko vanlege metaforar for skriftkunne som dugleikar (skills) og sjukdom/lækjing i liten grad gjer (Barton, 2007 [1994], s. 29–32). Ei økologisk tilnærming vil såleis heller enn å isolera lese- og skriveaktivitetar for å studera dei, sjå dei som innvovne i annan menneskeleg aktivitet. Denne metaforen har også som eigenskap at

endring vert sett som mogleg og forståeleg, noko både strukturelle forklaringsmodellar og individuelt-kognitive har vorte kritiserte for å mangla (Barton, 2007 [1994], s. 32).

Økologimetaforen knyter også skriveforskinga til anna forskning på tilgrensande felt som tek i bruk same metaforen, som forskinga på born og ungdoms praksisar i digitale medium i The Digital Youth Project, oppsummert i boka *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (Ito mfl., 2010), læringsforskarar som nemnde Sefton-Green (sjå s. 11) og fleirspråksforskning (Hornberger, 2003). Når eg kallar innleiingsbolkane til kvart analysekapittel for situering, er det ut frå ei slik økologisk forståing.

Det finst også ei aktiv skuleskrivingsforskning med utgangspunkt i Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL), som vart introdusert på sekstitalet, men sidan har fått mange greiner (Halliday, 1998a). Hallidays språklege arbeid kan sjåast som ein freistnad på å samanfatta det systemiske ved tradisjonell lingvistikk med innsikta om at språket er sosialt og kontekstavhengig frå den sosiokulturelle kritikken. Hallidays hovudidé om språket sine tre metafunksjonar er òg ei bakhtinsk innsikt (i alle fall i fylgje Ongstad, 2002): Språket er samstundes alltid både refererande til det ein snakkar om, uttrykkjer relasjonar mellom dei som snakkar saman, og har ei tekstsida (Halliday, 1998b, s. 76–77). Halliday vart introdusert for norske lesararar med boka *Å skape mening med språk* (Berge, Coppock, & Maagerø, 1998). Sjølv om den funksjonelle lingvistikken i utgangspunktet er ein teori om språk, har måten han knyter grammatiske aspekt ved språket til det sosiale gjort han til ei mykje brukt forståingsramme i skulen, særleg knytt til lesing og skriving av fagtekstar. Ei døme er omgrepet *register*: ulike livsområde, fag og situasjonar er knytte til ulike språklege register og såleis ulike måtar å meina på (Halliday, 1998 [1985], s. 105). Det å læra eit fag vert forstått som å læra å tenkja, lesa og uttrykkja seg språkleg slik dei gjer det i dette faget. Med SFL fylgjer det òg eit ideal og ei antaking om at alle kan koma inn i fagets måtar å meina på gjennom å identifisera og fokusera på register og kjenneteikn for sjangrar i faget (Berge, 1998, s. 17-20; J. R. Martin, 1998 [1993], s. 330–332). Det kan vera ei årsak til at det finst mange SFL-baserte studiar om tekstar og skriving i naturfag, der det eigne registeret er svært framtrudande, samanlikna med skulefag som morsmålsfaget, historie, religion med fleire, der større delar av registeret ligg nærare kvardagspråket. Jim Martin og Gunther Kress har skriva om meiningsskaping i naturfag (J. R. Martin, 1998 [1993]; G. R. Kress, 2001). I Noreg er etter kvart ulike sider av naturfaglege tekstar og skriving relativt godt undersøkte innanfor dette paradigmet (Knain, 1999; Maagerø & Skjelbred, 2010; Knain & Kolstø, 2011; Siljan, 2011; Løvland, 2013). Kjell Lars Berge

hevdar likevel at SFL fyrst og fremst er ein teori om språk og språkbruk, med utgangspunkt i ein grammatikk, og difor har han mindre å seia om tekstar som einingar enn meir tekstorienterte teoriar (2012, s. 79–80). I denne studien har SFL meir status som samtalepartnar gjennom å vera ein viktig fagtradisjon for forskning på skuletilknytte tekstar, enn som grunnlag.

Den systemisk-funksjonelle lingvistikken ligg òg til grunn for omgrepet multimodalitet og multimodale tekstar, som er teke inn i læreplanen som samansette tekstar gjennom Kunnskapsløftet. Multimodalitet er eit forskingsfelt i vekst, knytt til både elevs arbeid med ulike modalitetar, nye produksjonsmoglegheiter i digitale medium og elevs fritidspraksisar. Startpunktet for multimodalitetstenkinga var boka *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (G. Kress & Van Leeuwen, 2006 [1996]), der tilhøvet mellom skrift og bilete, og mellom visuelle element, vert forstått med utgangspunkt i den systemisk-funksjonelle grammatikken. Sidan denne handlar mest om setningsnivået, avgrensar det den analytiske verdien noko når det gjeld visuelle uttrykk. Men multimodalitetsforskinga har både vakse som forskingsfelt og vorte vidareutvikla teoretisk sidan (sjå til dømes (Baldry & Thibault, 2006). Anne Løvland nyttar multimodalitetsteori til å analysere elevs sine faglege prosjektarbeid og til å undersøkje kva læring som ligg i omforming frå ein modalitet til ein annan (Løvland, 2006, 2013).

Ei siste stor grein i den sosialt orienterte skriveforskinga er retorikken. Torlaug Løkensgard Hoel skildrar retorisk skriveforsking som nært knytt til eit kognitivt paradigme, med vekt på den retoriske arbeidsprosessen og toposlæra som kognitive strategiar for tekstproduksjon (Hoel, 1997, s. 21–22). I seinare år har imidlertid nettopp det sosiale og situasjonelle vorte drege fram i retorikken og nytta som ressurs i skriveforsking (Kjeldsen, 1997, s. 82). Det mest kjende arbeidet er kanskje John Swales om diskursfellesskapar, men også arbeida frå Lloyd Bitzer til Carolyn Miller om den retoriske situasjonen og sjanger er døme på retorisk teoriarbeid som ser teksten som handling i ein situasjon heller enn som produkt av ein kognitiv prosess, og som har vore med og endra hovudstraumen av retorikken (Bitzer, 1968; Miller, 1984; Swales, 1990). Eit arbeid som syner dette i ein skulesamanheng er Signe Pildal Hansens arbeid om etos i elevtekstar, der det vert skildra som noko kulturelt og felles-sosialt (2004). At retorikken både kan forståast som ei lære om den gode (mentale eller kognitive) skriveprosessen og som ei lære om korleis me handlar i verda med språk, har å gjera med at som den eldste formaliserte skrivepedagogikken og -forskinga, er han båe deler og meire til. Retorikken er også situasjonell på den måten at han som opplærings- og forskingstradisjon endrar seg i dialog med skrivepedagogisk doxa.

2.3.3 Skriveforskning i Noreg og Skandinavia i dag

Norsk skriveforskning har altså ei overveigande sosiokulturell og kvalitativ orientering (Dysthe & Hertzberg, 2007), og har i hovudsak retta seg mot skulen (Berge, 2006a; Dysthe & Hertzberg, 2007). Den kvalitative tilnærminga er no i ferd med å få konkurranse frå utdanningsplanlegginga si interesse for kartlegging av elevars skrivekompetanse, noko som har gjeve seg utslag i kvalitative-kvantitative prosjekt som utviklinga av eit rammeverk for nasjonale prøver i skrivning, med *Skrivehjulet* som resultat, og Normprosjektet, som har som ambisjon å etablere sams normer for kvalitet i elevtekstar hjå lærarar. Skulerettinga har i liten grad vorte utfordra.

Norsk skriveforskning vart etablert i kjølvatnet av gjennombrøtet for den prosessorienterte skriveopplæringa i landet. Kring 1990 vart det etablert eit skriveforskningsmiljø ved NTNU knytt til oppstarten av prosjektet *Utvikling av skriftlig kompetanse* (Skrive-PUFF) (Ongstad, 2002, s. 364; Dysthe & Hertzberg, 2007, s. 19). Oppdaginga av skriveprosessen vert i amerikansk skriveforskning knytt til det kognitive paradigmat, medan i Noreg har interessa for skriveprosessen halde seg medan ein har orientert seg mot sosiokulturelle perspektiv.

Mykje av skriveforskninga i Noreg vert framleis drive av «Skrive-PUFF-generasjonen», og i stor grad i det delte referanseuniverset som vart skildra i førre bolk. Dette referanseuniverset er også til ein viss mon interskandinavisk, på det viset at sentrale danske og svenske skriveforskarar som Ellen Krogh, Vibeke Hetmar, Caroline Liberg både kjenner Bakhtin, literacy som sosial praksis og sosialsemiotikken og norske kollegaer si lesing av dette. Såleis er det også referansar til Sigmund Ongstad og Kjell Lars Berge hjå Krogh og Liberg (Liberg, 2007; Hobel & Krogh, 2012), og ein deltek i einannan sine publikasjonar og prosjekt. Dysthe og Hertzberg omtalar Norden som eitt skriveforskningsfelt (Dysthe & Hertzberg, 2007). Samstundes som det er rimeleg å snakke om eitt felles skandinavisk/nordisk skriveforskningsfelt, er det også råd å finna skilnader i tilnærmingar, som me skal sjå til sist i denne bolken.

Denne felles intellektuelle erfaringa kan vera ei forklaring på det syntetiserande og lite konfrontative me kan finna i Ongstads teori om det triadiske perspektivet på språk, som skal sameina Halliday, Bakhtin, Habermas med fleire (jf. innleiinga). I det pågåande prosjektet SKRIV vert dette lagt til grunn for kvalitative case-studiar i ulike klassar, der ein sams konklusjon for fleire studiar vert at kategorien føremål/bruk vert lagt for lite vekt på i norsk skule (Smidt, 2010a, s. 30–31). I kategorien «bruk» vert lærarintensjonar med å gje ei

oppgåve både slått saman med elevars moglege intensjonar med å skriva henne og det å hanga teksten opp som veggavis. Dette gjer det vanskeleg å fanga kompleksiteten i ulike typar bruk og føremål.

Utviklinga av Skrivehjulet har også eit syntetiserande preg, som knyter saman antropologisk tekstforskning, funksjonelt orientert semiotikk, talehandlingsteori og sosialesemiotikk (Berge, 2005a, s. 13).

Det syntetiserande preget gjer at ein kan sakna ei meir nyfiken, granskande haldning til motstridande element i ulike paradigme, som den potensielle motsetnaden mellom det skulske fokuset i skriveforskninga og vendinga bort frå det skulske i New Literacy Studies-tradisjonen, skilnaden på det grammatiske som ligg til grunn for multimodalitetsteorien og handling-i-situasjonen som ligg til grunn for retorikken, som ofte ikkje vert problematisert når desse to vert brukte til å supplera einannan (sjå t.d. Bakken, 2009, s. 87–102), eller tilhøvet mellom det målretta i det retoriske situasjonsomgrepet og den aldri stilnande dialogen i det bakhtinske som vert undersøkt i denne avhandlinga.

Rett skal vera rett: Den syntetiserande tendesen er ikkje dekkjande for all norsk skuleskriveforskning. Nadderudprosjektet (2007–2010) er eit prosjekt som i større grad har reindyrka ei tilnærming: kunnskapskjeldene har vore forskning på elevars argumenterande skriving i faga og retorikken som opplæringsprogram, i tillegg til lærarars erfaringskunnskap. Prosjektet var eit samarbeid om å utvikla betre normer og opplegg for fagleg skriving mellom ein skule og skriveforskarar (Flyum & Hertzberg, 2011). Dette er ein del av det større prosjektet Fagskriving i grunnopplæringen (FAGER), leidd av Frøydis Hertzberg, som handlar om normer for fagleg skriving og er spesielt oppteke av argumentasjon i ulike skulefag, jamfør artikkelen «Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian Cases» frå prosjektet (Øgreid & Hertzberg, 2009).

Den forskingsinteressa som lyfter blikket utanfor skulen er i hovudsak retta mot skriving i arbeidslivet, som me mellom anna kan sjå av at det er utarbeidd eit forskingsoversyn og av konferansane og artikkelsamlinga *Skrive for nåtid og framtid* dessutan av einskilde doktoravhandlingar (Vatn, 1998; Tømte, 2005; Kaspersen, 2006; Matre & Hoel, 2007). Dette vert supplert av ei aukande mengd forskning på ulike former for kommunikasjon i arbeidslivet, som ikkje relaterer seg direkte til skriveforskninga, som doktoravhandlingane til Karianne Skovholt (2009) og Olga Djordjilovic (2012). Det finst også spirer til ei historisk forskning om skriftbruk, med emne som pamflettkultur på 1700-talet (Berge & Gundersen, 2010), lesande og skrivande bønder (Fet, 1995, 2003) og lesekultur hjå haugianarane (Gundersen, 2001).

Borns friviljuge skrivning er noko lyssett gjennom Ruth Trøite Lorentzen sine artiklar. Dei viktigaste konklusjonane derfrå er at den tidlegare skulske førestellinga om at skrivning bør starta med forteljinga baserer seg på feile premiss: Ungar byrjar ikkje med å skriva forteljingar. Vanlege tidlege tekstar er brev, lister og ymse meldingar (2009, s. 128). Dette er brukstekstar som nærmar seg sakprosa. Den andre myten Lorentzen stikk hol på er at ungar startar å skriva utan «mottakarmedvit». Å skriva brev og meldingar inneber medvit om mottakaren (2009, s. 116–117). Randi Solheim, Synnøve Matre og Dagrun Kibsgaard Sjøhelle gjer også ansatsar til ein analyse av barns ekspressive fritidsskriving i artikkelen «Ekspressive tekstar av unge skrivjarar: om kjensleutløp, identitetsarbeid og skriveutvikling» (2012). Dette handlar alt om yngre born, og er viktig for å etablera born og ungdoms friviljuge skrivning som forskingsfelt, men ikkje direkte relevant for dette prosjektet. Ungdoms skrivepraksisar utanfor skulen er lite lyssett i Noreg. Det som finst er nokre få artiklar om tekstmeldingar og nettprat (Ringdal, 2002; Svennevig & Johansen, 2011), og elles eit par masteroppgåver (R. Johansen, 2008; Juuhl, 2009; Tungen, 2011).

Ser ein Skandinavia som eitt skriveforskningsfelt, er stoda noko annleis. Også i Sverige og Danmark har ein hatt større prosjekt om skuleskriving og skrivning i fag, som det danske *Faglighed og skriftlighed*, leidd av Ellen Krogh (Hobel & Krogh, 2012). Vibeke Hetmar har også delteke i ei rad skrive- og littetaturdidaktiske forskingsprosjekt, men er særleg aktuell for denne avhandlinga med si interesse for elevens prosjekt med skrivinga (Hetmar, 2000). I Sverige har Caroline Liberg leidd fleire forskingsprosjekt om elevars faglege lesing og skrivning i skulen (Liberg, 1999; Liberg & af Geijerstam, 2011).

Noko som skil svensk/dansk skriveforskning frå norsk, er kan henda ei breiare interesse for born og ungdoms skrivning utanfor skulen. Særleg har Anna Malin Karlsson med si breie, etnografiske interesse for kva folk brukar skrift til, koplå med ein basis i den systemisk-funksjonelle lingvistikken bidrege til kunnskap om skrivning og skriftbruk i ulike domene og situasjonar: skule versus fritid, unge vaksne si skrivning i den personlege heimesida sin barndom, i ulike yrke som tidlegare har vorte sedde som «ikkje skriftlege» (Karlsson, 1997b, 1997a, 2002, 2006). I «Karlsson-tradisjonen» står også Theres Bellander, med ei avhandling om svenske gymnasungdomars bruk av skrift og tale i ulike medium i skule og fritid (2010). Ho har samla inn eksempel som skuletekstar, nettdagbok, samtalar, chat og tekstmeldingar og analyserer desse med utgangspunkt i språklege (men i mindre grad tekstlege) trekk i kommunikasjonen, kommunikasjonsmedium, domene (skule, heim, fritid) og kommunikativ verksemd. Ho finn at språkbruk og mediebruk endrar seg med byte av domene og kommunikativ verksemd. Hennar analyse av venskapsarbeid i chat

harmonerer godt med skildringa av venskapsdrivne deltakingsmåtar i nye medium i The Digital Youth Project (som vert skildra på s. 32 og 62–63 i avhandlinga). Anna Malmbjer har også element av å undersøka borns (9–12 år) fritidsskriving i sitt prosjekt som primært handlar om skriftbruk og skriveopplæring i skulen, i det at ho også ser på fritidsskriftbruk i den grad det skjer på skulen (2012). Anders Björkvall og Charlotte Engblom skriv om kva potensiale barns friviljuge skjermbaserte tekstaktivitetar har for læring på skulen (2007). Desse svenske undersøkingane utgjer, trass skilnader i både undersøkingsobjekt og teoretiske tilnærmingar, eit relieff som det er råd å diskutera denne undersøkinga på bakgrunn av. I Danmark har Birgitte Holm-Sørensen vore sentral i eit pedagogisk orientert forskingsmiljø oppteke av barns deltaking i digitale medium, både som skrivande og produsentar av andre uttrykk og som lærande, i og utanfor skulen (Sørensen, 2001b, 2010).

2.3.4 I grenseland: literacyomgrepet og digitale medium

Literacyomgrepet har vorte omfemnd vel så hardt av pedagogar med interesse for det digitale som av skriveforskarar, men ofte i form av dei meir fagspesifikke kombinasjonane digital literacy og media literacy (Buckingham, 2006; Knobel & Lankshear, 2006; A. Martin, 2006; Erstad, 2010).

Sidan tekstmaterialet til grunn for denne avhandlinga er tekstar som er digitale på den måten at dei er produserte, lagra og i varierende grad spreidde ved hjelp av digitale medium, og såleis er uttrykk for literacypraksisar knytte til digitale medium, er diskusjonane om kva digital literacy er relevante for avhandlinga, sjølv om dei som er mest opptekne av digital literacy og media literacy ikkje nødvendigvis har så mykje å seia om ungdoms skriving i digitale medium.

Dei siste åra har utdanningsplanleggjarane arbeidd med å utarbeida rammeverk for digital literacy/digital kompetanse, og forskarar har samarbeidd, kritisert og diskutert kva ein kan forstå digital literacy som, korleis det kan operasjoniserast og kva skulen bør gjera for å gjera alle «digitalt kompetente»⁶.

Allan Martin definerer digital literacy slik, på oppdrag frå e-læringsprogrammet til EU-kommisjonen: «Digital literacy is the ability to succeed in encounters with the

⁶ Digital literacy vert av og til omsett med digital kompetanse på norsk, som i namnet på bladet som no heiter *Nordic Journal of Digital Literacy*, som fram til 2010 heitte *Digital kompetanse*. Dette trass i at literacyomgrepet er levande i ordskiftet i Noreg, både mellom tradisjonelle lese- og skriveforskarar og mellom dei som er opptekne av «digital literacy», sjå til dømes artikkelen «Educating the Digital Generation» (Erstad, 2010).

electronic infrastructures and tools that make possible the world of the twenty-first century» (2006, s. 152). Dette kan sjåast som døme på ei teknologisentrert forståing av digital literacy, og som har vorte kritisert. Kunnskapsløftet syner med sin grunnleggjande dugleik «å kunna bruka digitale verktøy» også eit liknande teknisk perspektiv: å forstå noko som eit verktøy er å forstå det som teknologi meir enn som praksis, kultur⁷. ITU som kartlegg digitale kompetanse hjå norske elevar og lærarar har også relativt tekniske operasjonaliseringar av kva digital kompetanse inneber, som me kan sjå av elevtesten deira i digital kompetanse, med spørsmål som «Kan andre finne ut hvilke sider på Internett du har besøkt», «Er det mulig å slette bilder du har lagt ut på Internett?» (Egeberg mfl., 2012, s. 117).

David Buckingham, som har kome til feltet digitale medium og literacy frå media studies, er oppteken av at det å gje ungane digital literacy handlar om å gje dei reiskapar for å forstå og analysera digitale medium ikkje berre som teknologi, men som kulturelle former (2006, s. 264). Det vil seia at ein viktig del av jobben til skulen er å gjera mediet sin serlege retorikk synleg. Buckingham legg såleis vekt på det som vert kalla critical literacy, eller gjerne danning på norsk: Å vera skriftkunnig i digitale medium handlar om å vera kritisk, analysera og ta stilling, ikkje berre bruka. I tråd med dette ser han heller ikkje likskapen mellom skriftkunne og mediekunne i parallellar på teiknivå, men heller på det ein kan kalla tekstnivå (Buckingham, 2006, s. 265), der narrative eller argumenterande strukturar er noko ein kan snakka om i ulike medium og modalitetar.

Dei digitale pedagogane Lankshear and Knoble og Henry Jenkins polemiserer òg mot ei teknologisentrert oppfatting av omgrepet digital literacy. Dei er opptekne av at typiske definisjonar av digital literacy overser dei tekst- og kommunikasjonsvitskaplege innsiktene om at kommunikasjon er meir enn å senda og ta imot informasjon. Dei dreg også inn Brian Streets kritikk av å snakka om literacy som ein ting, ein ferdigheit eller teknikk er å oversjå at literacies også er praksisar som er nøye samanknytte med kulturane og situasjonane dei opptre i. Difor skriv dei også digital literacies i fleirtal (Knobel & Lankshear, 2006). Henry Jenkins konfronterer digital literacy-omgrepet med deltakarkulturen på internett: med det synleggjer han at skriftkulturell kunne i digitale medium same kva skulen vedtek i praksis, i tillegg til å vera nytt og teknisk, også er gammalt og inneber skrive- og lesekunne, og dessutan – at det er ei sosial ferdigheit (Jenkins, 2007). At praksisar i digitale medium er kjenneteikna av det sosiale, det skrift-kulturelle og

⁷ I Kunnskapsløftet frå 2006 heiter det «å kunne bruke digitale verktøy», etter revisjonen i 2013 heiter det «digitale ferdigheiter» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 44; 2013, s. 5).

kontinuitet (frå det før-digitale og frå det samtidige som finst utanfor datamaskinene) utgjer gode grunnar for å nytta retoriske og dialogiske perspektiv i arbeidet med å forstå praksisane, perspektiv som nettopp ser tekstar i samanheng med sosial handling, situasjon og skriftkultur.

I tillegg til ulike posisjonar når det gjeld teknikk og praksis, fell anvendte studiar ofte inn under kartlegging av bruk eller klasseromsstudiar av nye medium og metodar: OECD leverer kvantitative rapportar om bruk av digitale medium i heim og skule, gjerne kopla saman med andre grunnlagstal, som karakterar. OECD står bak PISA-undersøkinga, og OECDs Centre for Educational Research and Innovation freistar i prosjektet New Millenium Learners å skildra den nye generasjonen «digitalt innfødde» på bakgrunn av tilgjengeleg materiale, mykje frå PISA-undersøkingar (Pedró, 2006). Denne kunnskapsinnhentinga gjeld OECD-land. Senter for IKT i utdanninga leverer kvantitative rapportar om utbreiing og (kvantifisert) bruk av digitale medium i norsk skule.

I Noreg er konkrete klasseromsstudiar av bruk av digitale medium i utdanninga ei vanleg form for forskning på «digital literacy» tek. Dei har gjerne sams at studien skildrar introduksjon og utprøving av ein eller annan type ny digital teknologi. Her er det mange å nemna, berre i Noreg, frå dei som er skildra i *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring* (Ludvigsen & Hoel, 2002) og i avhandlinga *På vei til multimediale skrivepraksiser: ungdommers tekster på Verdensveven i didaktisk perspektiv* (Ridderstrøm, 2003) til nyare forsøk med bloggverktøy (Nielsen mfl., 2006).

Til grunn for ein del av utviklingsarbeidet med digitale medium i opplæringa ligg ein tanke om at me no lever i eit samfunn der me har bruk for ei anna læring, som heller skaper kreativitet og omstillingsevne enn reproduserer kunnskap, og det er noko av oppgåva til digitale medium. Gunther Kress skildrar det slik:

What is required is the facility for design. Design does not ask, 'what was done before, how, for whom, with what?' Design asks 'what is needed now, in this one situation, with this configuration of purposes, aims, audience, and with these resources, and given my interest in this situation?' (G. Kress, 2007, s. 49)

Det er ei læring som i staden for reproduksjon av stabil kunnskap har eit fokus på den lærande som designar og produsent av adekvate haldningar, kunnskapar og handlingar i situasjonen.

Det ein kan sakna i norsk samanheng er studiar som ikkje samstundes har eit element av «brukartesting av ny programvare». Rett nok finst det etter kvart nokre slike, som doktoravhandlinga til Øystein Gilje om digitale redigeringspraksisar på studieretninga for media og kommunikasjon (2010) og prosjektet *Læringsressursar og skrivning i tekstkultur*

i *utdanningane*, i alle fall slik det vert framstilt i artikkelen «Skrivehendelser i et yrkesfaglig program i videregående skole: Martin og Jim gjør oppgave i faget industrideknologi» (Maagerø & Skjelbred, 2012). Når ein premiss er at målet med å innføra denne nye teknologien er å gjera opplæringa betre, vert studiane mindre eigna som utgangspunkt for grunnleggjande refleksjon om «digital literacy», eller kva slags skriftkulturelle endringar digitaliseringa av skulen og livet fører med seg eller kjem saman med. Denne premissen bidreg truleg til å gjera opplæringa betre, men også til å skyva mål og spørsmål som ikkje har denne direkte koplinga til betre opplæring ut på sidelina. Eg trur ein må sjå på datamaskinene i ein større tekstkulturell kontekst enn klasserommet for å forstå kva som skjer. Eit lovande prosjekt i så måte det nemnde prosjektet *Learning Lives: Barn og unges læringsløp i Grorudalen* i regi av m.a. Ola Erstad, Hans Christian Arnseth og Øystein Gilje, som har som mål å undersøka sambandet mellom læring innanfor og utanfor skulen.⁸

2.4 Tekstvitskap/sakprosa/det mykje skrivne

Denne avhandlinga er ikkje berre ein studie av literacy events og skrivepraksisar, det er vel så mykje ein studie av *tekstar*, som eg vil plassera i det Kjell Lars Berge kallar «en tverrfaglig orientert tekst- og retorikkforskning» (Berge, 2002a, s. 11).

Ei institusjonalisering av denne forskinga var prosjektmiljøet Norsk sakprosa 2000–2003, som, med tydeleg polemisk brodd, sette seg føre å «etablere institusjonelle forutsetninger for en egen norsk tekstforskning som ikke er skapt på skjønnlitteraturvitenskapens premisser» (Berge, 2001, s. 58). Prosjektmiljøet starta opp med sju tekstteoretiske teser, som både seier noko om perspektivet tekstar skal forståast i, og kva som gjer ein tekst til ein tekst.

Den fyrste tesen proklamerer «ikkje-tekst-essensialisme», ved at det ikkje er indre trekk ved ein tekst som vert sett som avgjerande for om han kan kallast til døme sakprosa, sakprosa er ein sosio-kulturelt konstruert kategori. Den andre og tredje tesen peikar på sambandet mellom tekst, tekstkultur og verksemder i samfunnet, og at det er desse banda som må studerast, ikkje tekstar isolert sett. Det gjer også den sjette. Den fjerde tesen slår definerande fast kva ein tekst er:

En *tekst* er en avsluttet realisering av eit meningspotensial i en særskilt situasjon. Den skaper ny mening, men er som regel konstruert slik at meningen kan forstås. Derfor har tekster har en eller annen form for *struktur* (indre og ytre orden). (Berge, 2001, s. 62)

⁸ Hans Christian Arnseth har også tilført eit slikt perspektiv til ITU/Senter for IKT i utdanninga sine toårlege kartleggingar av ungdoms bruk av digitale medium av skulen, spesielt i 2007-rapporten (Arnseth mfl., 2007).

Den femte tesen slår fast at tekststrukturen vert sett som delvis avhengig av tekstnormer og delvis av fokuset til sendaren og mottakaren i ein spesiell situasjon. Her kunne me tilføydd at tekstar såleis står i ein dobbel dialog med tekstnormer og situasjon. Den siste tesen foreskriv at alle tekstkulturar må forståast frå eit deltakarperspektiv (Berge, 2001, s. 61–62).

Desse tesene handlar meir om korleis ein skal forstå tekstar ålment enn om sakprosa. Dei ser ut til å vera ein freistnad på å syntetisera mellom anna retorisk sjangerteori som slår fast at det er handlinga-i-situasjonen heller enn indre drag ved teksten som styrer sjanger (Miller, 1984), dobbel dialogisitet som seier at ytringar er i dialog med både situasjon og tidlegare tekstar og normer (Linell, 2009, s. 52), og bruksinteressa frå skriftbruksforskinga (Karlsson, 2006). På den måten er det overordna tekstteoretiske perspektivet i tesene ei ganske vid ramme som denne studien trygt plasserer seg innanfor, trass i at materialet i varierende grad plasserer seg innanfor definisjonar av sakprosa (sjå s. 414–415).

Eg vil òg plassera denne studien nær sakprosaforskinga på grunn av forskingsinteressa til sakprosaforskinga, som inneber ein vilje til å studera kvardagslivets tekstar. Prosjektmiljøet Norsk sakprosa tok til med inspirasjon frå det svenske forskingsprosjektet Svensk sakprosa, som hadde ei uttrykt interesse i å studera «det mycket lästa», både av di dei var interesserte i å studera det dei kallar den spesielle offentlegheitssituasjonen i Sverige mellom 1920 og 1970, der nye grupper, og særleg arbeidarrørsla tok del (Englund & Svensson, 2003, s. 84–85). Det er altså ei slags grunngeving knytt til å studera demokrati eller demokratisering gjennom å studera tekstar-i-kontekt som vedkom «folk flest». Prosjektet har òg ei grunngeving der «det mycket lästa» vert sett som dei tekstane som formar samfunnet, men dette går dei bort frå (Tønnesson, 2004, s. 21–22).

Eg er interessert i det ein kan kalla parallellfenomenet «Det mykje skrivne» (sjå s. 48–50), av di eg trur at for å få kunnskap om tekstkulturane i samfunnet må ein ikkje berre studera det mykje lesne, men òg det mykje skrivne.

2.5 Pedagogiske tekstar

Omgrepet pedagogisk tekst vart introdusert av Staffan Selander i 1988, i doktoravhandlinga *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*, og skildra slik:

Med pedagogisk text kan vi mena lärobok, övningsbok eller ett undervisningsprogram i filmens eller videons form. Grundidén med den pedagogiska texten är att den ska återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap. ... ett för alla pedagogiska texter

genomgående drag är att de ska förklara någonting och att den kunskap som texten återger ska kunna prövas och kontrolleras av läraren på ett relativt enkelt sätt. (Selander, 1988, s. 17)

Her ser det ut til at Selander trong eit omgrep for å skildra den bestemte «funksjonen» læreboka (og andre undervisningsressursar) har i skulen, sett som institusjon, og som gjev høve til å snakka om korleis det institusjonelle ved bort-læringa som skjer i skulen manifesterer seg i tekst i boka/filmen.⁹

I 1995 definerer han det slik:

With “pedagogic texts/educational media” we shall mean not only school textbooks but the whole range of possible texts + pictorial illustrations + films + computer programmes which are produced for educational purposes, i.e. to inform and convince the reader, viewer or listener that the information and perspectives presented are true and correct (Selander, 1995, s. 152)

Her lausriv han omgrepet frå institusjonen skulen og knyter det heller meir ålment til noko han definerer som det pedagogiske føremålet: å overtyda lesaren om at perspektiva er sanne og rette. Dette er råd, men ikkje naudsynt, å sjå som ei form for essensialisme: Det er tekstar som er overtydande på ein bestemt måte som er pedagogiske. Ein kan forstå det slik at det pedagogiske må vera eit drag ved teksten for at det skal vera mogleg å kjenna han att som det (sidan me ikkje alltid har tilgjenge til produksjonsføremålet). Samstundes kan det også forståast mest som ein prinsipiell intensjon ved produksjonen av nokre tekstar, altså noko institusjons- og aktivitetsorientert, som Knudsen og Aamotsbakken argumenterer for (2010, s. 16). I 2003 held Selander fram resonnementet om det pedagogiske føremålet og innfører eit skilje mellom den tradisjonelle pedagogiske teksten («Pedagogisk Text Typ I») og tekstar som er innretta mot opplysning og læring i ein vidare samanheng («Pedagogisk Text Typ 2») (Selander, 2003, s. 75).

Eg oppfattar at denne utvidinga er basert på ein tanke om at intensjonen om å læra bort som ein finn i læremiddelteksten ikkje er noko som finst berre i skulen, men i mange tekstar som har autoritet til å forvalta sanning. Her har Selander (i 1995) *noko* sams med Ottar Grepstad, som ser den pedagogiske teksten som ein tekst med særlege kjenneteikn – faktisk ein *eigen* teksttype på line med argumenterande, utgreiande, forteljande, skildrande og rettleiande, samstundes som han knyter han til fleire institusjonar enn skulen, som kyrkja og akademia (Grepstad, 1997, s. 116, 323-324). Han har vorte kritisert for å blanda saman ein modell over indre drag ved tekstar med ei sortering av tekstar knytt til aktivitetar, institusjonar og føremål (Knudsen & Aamotsbakken, 2010, s. 15–16). Samstundes verkar

⁹ Når ein diskuterer omgrepet pedagogiske tekstar merkar ein ein mangel ved språket vårt, at me ikkje skil mellom teach og learn som på engelsk. Dette kan løysast ved å snakka om å belæra og læra, men belæra har fått ein negativ klang og gjer seg heller ikkje så godt på nynorsk. Eg prøver meg difor med omgrepsparet *å læra bort* og *å læra*.

det som Grepstad har eit anna føremål enn Selander med omgrepet: Heile boka *Det litterære skattkammer* er ein freistnad på å sortera og kategorisera ulike sakprosaetekstar, å laga eit kart over sakprosaen. Då får ein òg eit anna svar på kva pedagogisk tekst er. Der Grepstad har vore nøgd med å gje den pedagogiske teksten ein plass på kartet, altså å klassifisera, har Selander heller arbeidd med å forstå fyrst kva læreboka «gjer», og sidan kva andre tekstar som liknar i funksjon/intensjon «gjer», òg for å forstå betre kva som skjer i den pedagogiske teksten i skulen.

Ei anna tilnærming står Peder Skyum-Nielsen for. Om ein òg kallar tekstar som ikkje ber med seg lærar-autoritet for pedagogiske tekstar, om ein ser det som «texts which have to do with teaching and personal formation» (Skyum-Nielsen, 1995, s. 171), kan òg eigenproduksjonen til elevane kallast pedagogisk tekst. Denne utvidinga finn me òg hjå Selander, i lag med Dagrun Skjelbred, i 2004:

Også elevenes egne produksjoner og deres beskrivelse/formuleringer av hvordan de har forstått noe, kan ses som en pedagogisk artefakt. Ikke minst arbeidet med «skriveprosessen» i forbindelse med elevens egen skriving, har fått større og større betydning i ulike skolefag (Selander & Skjelbred, 2004)

Dessutan finn me henne hjå Susanne V. Knudsen, som skriv: «Pædagogiske tekster omfatter verbale og non-verbale udtryksformer, for så vidt som der finder en læring sted» (2008, s. 82). I Knudsens forståing er det sentrale at det finn stad læring knytt til noko som er tekst på ein eller annan måte. Dersom ein snakkar om ein tekst der læring finn stad, er ikkje lenger læreboka prototypen, men like gjerne ein blogg som stadig endrar seg etter som det kjem nye «ting ein kan gjera» og brukaren lærer seg nye dupleikar, som til dømes å leggja ut bilete eller lenkjer.

Innfallsvinkelen til Susanne V. Knudsen i artikkelen er å sjå «pedagogisk tekst» som samansett av «pedagogikk» og «tekst». I tematiseringa av pedagogikk-biten dreg ho inn annan pedagogisk teori enn den som knyter seg einsidig til skuleinstitusjonen, teoriar om uformell læring og situert læring (Freire, 1974; Lave & Wenger, 2003 [1991]-b; Sefton-Green, 2004). Å inkludera utanomskulske tekstar og ungdoms eigenproduserte tekstar i pedagogisk tekst-omgrepet syner at læring er mangfaldig, og kan skje mange stader og på mange måtar.

Det er eit spenn frå Selander 1995 til Knudsen 2008. Å læra bort og å læra er ikkje det same. Meiner ein at kjenneteiknet på ein pedagogisk tekst er at han vert brukt for å læra bort, det vil seia overtyda om at informasjon og perspektiv er korrekt og sant, slik Selander (1995) skildrar det, er det vanskeleg å sjå at denne teksten samstundes er ein tekst der læring finn stad. Og omvendt, dersom ein pedagogisk tekst er ein tekst som er kjenneteikna av at

det finn stad læring i eller knytt til han, altså at nokon lærer noko i han, er det ganske sannsynleg at denne teksten ser annleis ut enn ein tekst som lærer bort, sjølv om det er råd å tenkja seg tekstar som kan ha båd dimensjonar i seg.

Å inkludera elevtekstar i omgrepet pedagogisk tekst kan òg sjåast som resultat av ei utvikling i skulen der det er mindre fråstand mellom teksten ein lærer av og den ein lærer «i» medan ein skriv. Elevens eiga skriving og skriftlege og munnlege produksjon vert eit stadig viktigare element i den institusjonaliserte læreprosessen, til dømes gjennom at elevar skal vurderer eigne og andre sine tekstar og presentera eigne leseerfaringar munnleg og skriftleg, slik det til dømes står i kompetansemåla for 7. trinn i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2006). Då vert grensene mellom pedagogisk tekst og det ein kan kalla lærande tekst meir uklære. Slik kan ein seia at den pedagogiske tekstpraksisen endrar seg på ein slik måte at teorien om den pedagogiske teksten må endra seg for å framleis ha noko å fortelja.

Trass i at læring kan skje på mange måtar og at grensene mellom det ein kan kalla tekstar som lærer bort og lærande tekstar kan henda er mindre synlege enn for 20 år sidan, er det likevel ikkje det same kven som talar. Det er ikkje det same om det er læraren eller læreboka som talar (eller programutviklaren), eller om det er eleven. Eleven lærer når ho les læreboka, når ho høyrer på læraren, når ho brukar datamaskina på skulen og fritida, når ho skriv og når ho presenterer for andre elevar. Men læraren lærer ikkje, han eller ho lærer bort. I alle fall er læringa som skjer hjå læraren utelaten frå perspektivet til den pedagogiske teksten.

Ved eit vidfemnande pedagogisk tekst-omgrep legg ein kanskje i større grad til rette for å kunna sjå elevs tekstar og læremiddeltekstar i samanheng, og å vera på høgda med ein mogleg aukande konvergens mellom elevtekst og tekst som lærer bort, og å studera tilhøvet mellom ulike måtar å læra tekstleg på. Ved å lata pedagogisk tekst gjelda tekstar med lærarautoritet (anten dei er knytte til skulen eller andre institusjonar med liknande autoritet), kan ein få ein klårare analytisk reiskap for å forstå læreboka, og ein får fokusert på den institusjonelle skilnaden i makt mellom lærar og elev og mellom lærebok(forfattar) og elev.

Knudsen og Aamotsbakken hevdar at ei smal og brei forståing av omgrepet *pedagogiske tekstar* lever uproblematisk side ved side i forkinga, som ulike moglege perspektiv (2010). I denne avhandlinga vert båd moglegheitene nytta. I analysemodellen *Den retoriske situasjonen i den doble dialogen* som vert presentert i teorikapitlet, vert den typiske pedagogiske teksten (læreboka, skulen sine normer for elevtekstar) forstått som eit

element i den doble dialogen som elevtekstane står i. Såleis fortel denne studien noko om tilhøvet mellom elevens tekst og dei kringliggjande tekstane frå skuleinstitusjonen, og bidreg til kunnskapsdanninga om pedagogiske tekstar forstått som tekstar knytt til skuleinstitusjonen. Samstundes vert også læring og kunnskapsideal drøft i samband med ein del av fritidstekstane, særleg dei som er knytte til utskilbare fritidskulturar, som er eit perspektiv som ligg nærare det opnare «tekstar der læring finn stad».

2.6 Forsking på ungdoms liv og meiningsskaping på internett

Forskarar opptekne av *digital literacy* har i aukande grad teke innover seg perspektiv frå forskinga om ungdoms liv og meiningsskaping på internett, som ofte er samla under medieforskningsparaplyen. Dette har ført til større merksemd kring korleis ungdom handlar i og forstår dei nye media, noko som kan betra føresetnadene for ei vellukka digitalisering av skulen, som fleire av desse er opptekne av (sjå s. 24–27).

Sjølv om medieforskinga ikkje har utfyllande skildringar av internett-*tekstane*, vil eg argumentera for at det sosiale kvardagslivsperspektivet på teknologien som pregar mykje forskning på nye medium, som også har mykje sams med skriftbruksforskinga, kan ha ein del å tilføra skrive- og tekstforskinga knytt til digitale medium.

Den tekstorienterte forskinga på digitale medium har bevega seg bort frå den mest entusiastiske hypertekstoptimismen på nittitalet (Bolter, 1991; Landow, 1992), som meinte at hyperteksten hadde potensiale til å oppheva skiljet mellom forfattar og lesar, og såg dette frå ein forståingshorisont prega av fransk poststrukturalistisk teori¹⁰. Denne kan også knytast teoretisk til den samtidige forskinga på sosiale praksisar på internett som la vekt på det fiksjonelle ved internettidentitet (Turkle, 1995).

I tidleg norsk tekstorientert forskning på digitale medium var skjermtekstar eit viktig omgrep (Schwebs, 1994; Schwebs & Otnes, 2006 [2001]). Omgrepet syner tydeleg analogien til boka – ved å nytta føreleddet *skjerm*, vert framsyningsmaterialet det viktigaste. I staden for at teksten står i ei bok, eller på papir, er han på ein skjerm. Med ei slik nemning vert ein pdf og ein samtaletråd i Facebook eller prateprogram, det same, sidan dei båe vert lesne på skjerm. Denne nemninga er ikkje dominerande i dag, men interessant av di ho

¹⁰ Martin Engebretsen i 1998 får stå som norsk representant for synet: høvet til å laga lenkjer mellom tekstelement vert sett som «et prinsipp som endrer premisene for skriving og lesing, for kunnskapsformidling og massemedial kommunikasjon» av di det skal gjera teksten lesarstyrt og ikkje-lineær (Engebretsen, 1998, s. 21)

syner nokre av fellene med ei strengt tekstorientert tilnærming til tekstar i digitale medium. Som eg synte på s.24-27, har også ein del forsøk med skriving i digitale medium i skulen lagt noko einssidig vekt på digitale medium som teknologiske vilkår for tekstproduksjon, meir enn kulturelle. Her kan tekstorientert forskning på digitale medium i skulen og elles læra av det sosiale kvardagsperspektivet som har vorte meir og meir vanleg i studiar av ungdoms deltaking i digitale medium.

Medieforskinga har i aukande grad lagt vekt på det kvardagslege ved praksisar i digitale medium og ser dei som integrerte i ungdoms livsverder heller enn å skilja mellom offline og online (Sveningsson, Lövheim, & Bergquist, 2003, s. 12; Lüders, 2007a, s. 12; Ito mfl., 2010, s. 1–3). I avhandlinga *Being in mediated spaces* gjer Marika Lüders ei gransking av korleis ungdom opplever det å vera i sosiale medium. Boka *Personlige medier. Livet mellom skjermene* samlar eit knippe av medieforskarane tilknytt IMK i Oslo som arbeider med personlege medium, med studiar av mellom anna korleis mobiltelefon og sosiale nettenester vert brukt til å halda kontakt med familie og vener (Brake, 2007; Prøitz, 2007). Denne endringa i forskningstilnærming heng truleg også saman med endringar i objektet: På 2000-talet er utbreiinga og bruken av internett større, dessutan er dei sosiale tenestene på internett betre enn før, og difor meir brukande til å halda kontakt med vener og familie. Innsiktene frå denne etnografiske vendinga i forskinga på digitale medium gjev tekstforskarar ein dytt til å studera «digitale tekstar» i tråd med ideala for ei dialogisk og retorisk tekstforskning: som sosiale handlingar i sanntidsdialog med situasjonar og andre ytringar.

Det etnografiske arbeidet gjort i The Digital Youth Project, som er ein paraply for 26 studiar der ein i prosjektet har lagt alle saman for å finna mønster i (spesielt amerikansk) ungdoms praksisar med nye, digitale medium, gjer nett det (Ito mfl., 2010). Noko av det viktigaste dei kjem fram til, er å skildra bruken i sjangertermar, noko som står fint til ei retorisk forståing av sjanger som typifisert sosial handling etter Carolyn Miller (sjå s. 86–96), sjølv om sjangerordet i The Digital Youth Project kan henda like gjerne kan omsetjast med måtar. Dei opererer med relativt breie kategoriar, som venskapsdrivne og interessedrivne deltakingssjangrar (eller måtar), som utgjer eit mønster også i dette materialet, og som er lett å byggja ut med «skuledrivne deltakingsmåtar», som kanskje ligg nærare dynamikken i den interessedrivne deltakinga enn den venskapsbaserte.¹¹

¹¹ Eg kjem i hovudsak til å snakka om deltakingsmåtar heller enn deltakingssjangrar, for ikkje å forveksla med det meir spesifikke retoriske sjangeromgrepet eg tek i bruk om tekstane. Eg held likevel på at det er eit perspektiv som med si handlingsorientering høver godt med det retoriske.

Venskapsdrivne deltakingssjangrar er i grove drag måtar å bruka sosiale medium til å henga, vera med vener, halda kontakten, den daglege småpraten. Medan interessedrivne deltakingssjangrar er i grove drag måtar å bruka sosiale medium til å halda på med interessene sine (det Ito mfl. kallar «more geeked out practices») Mellom hanging out og geeking out set Ito med fleire opp «messaging around», som kan omsetjast (dialektalt) med å «loka» rundt – ein meir leitande og utprøvande modus.

Ein nisje i forkinga på ungdoms liv og meiningsskaping på nettet som er ein sentral bakgrunn for dette prosjektet er bloggforkinga. I innføringsboka *Blogging* gjev Jill Walker Rettberg eit godt bilete av kva ein blogg er, kan vera og kva det oppstod frå, frå både ein digitale medium- og tekstinteressert ståstad (2008). Carolyn Miller og Dawn Shepherd har undersøkt blogg-som-sjanger som svar på ein kulturell, retorisk situasjon, ein trong i tida (2004). Det finst mange teljingar og anslag over kor mange som bloggar, mellom 10 og 30 prosent av ungdomar i 15-årsalderen i perioden materialet er frå (2008–2011), og med ei klår overvekt av jenter, er det eg har rekna med i denne avhandlinga basert på anslaga til Arnseth med fleire (2007, s. 74), Medietilsynet (2010, s. 15–16), Skog (2010, s. 61) og Haddon og Livingstone (2012, s. 47). Mia Løvheim har skildra trekk og ideal hjå svenske, populære bloggar av unge kvinner, som kjem innunder det som uformelt vert kalla rosabloggar, og som er relevant for diskusjonar av etosideal i mainstreamorienterte jentebloggar (Løvheim, 2011a, 2011b). Elles er dei to bøkene som skildrar den norske bloggsofæren gjennom fyrstehandsopplevingar og refleksjonar over det, *Sosiale medier – hvordan ta over verden utan å gå ut av huset* (Jackson, 2010) og *Gi meg en scene! Norsk bloggistorie. Ti år med terror, traumer og dagens outfit* (Bjørkelo, 2013b), det næraste ein kjem skriftbruksetnografi om den norske bloggverda.

2.7 Samanfating

Dette avhandlingsprosjektet er lojalt innanfor norsk skriveforking ved at det handlar om elevtekstar og ved at det teoretiske utgangspunktet finst i hermeneutikk, dialogisme og retorikk. I tillegg er arbeidsmåten innanfor: innsamlinga av tekstar, besøk på skulane, intervju med elevar og lærarar. Dette skulske objektet gjer òg at prosjektet kan plasserast innanfor feltet pedagogiske tekstar.

Prosjektet utfordrar norsk skriveforking ved å undersøkje ungdoms tekstar frå utanfor skulen, og ved å læra av forking på ungdoms praksisar i digitale medium frå digitale pedagogar og medieetnografar. Prosjektet utfordrar også praksis i norsk skriveforking ved å studera ungdoms tekstar meir som nettopp tekstar, forstått som

henvendte språklege handlingar, meir enn som produkt av skriveopplæring. Difor er det også knytt eit vitskapsteoretisk delkapittel om fortolking og eit langt tekstteoretisk kapittel til undersøkinga.

Samstundes er dette ei utfordring som ligg implisitt i dei teoretiske posisjonane norsk skriveforskning byggjer på.

Kapittel 3 Vitskapsteori og metode

3.1 Vitskapsteoretiske merknader

3.1.1 Innleiing

I og med at dette er ei undersøking av tekstkulturelle fenomen gjennom tekstlesing, klasseromsobservasjon og semistrukturerte intervju, kan det vera utfordrande å definera eit sams kunnskapsteoretisk grunnlag for dei ulike kunnskapsbyggjande aktivitetane. Klasseromsobservasjon og intervju vert ofte gjort innanfor eit samfunnsvitskapleg paradigme, delt inn i kvantitative og kvalitative metodar, gjerne skildra i handbøker eller introduksjonar (som *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (Kvale, 1997), *Kvalitativ metode – en innføring med vekt på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (Postholm, 2010), *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (Hellevik, 2002)). I humanistiske fag er det å lesa og prøva å forstå ein kjerneaktivitet – og der det i tekststudiar kanskje er ein tendens til at den analytiske praksisen vert tradert gjennom samlingar med gode, «autentiske» analysar heller enn handbøker (som analysesamlingane *Den flerstemmige sakprosaen* (Tønnesson, 2002), *Retorikkens aktualitet* (Roer & Klujeff, 2006), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011)). Det er altså delvis ulike kunnskapshandteringspraksisar knytte til dei ulike aktivitetane. Eg vil i denne avhandlinga freista leggja eit hermeneutisk kunnskapsteoretisk grunnlag for heile aktivitetsskippet. Dette grunnlaget vert så fylt ut av utgreiingar og diskusjonar om metodiske val knytte til materiale og utval, teknikkar for innsamling, dokumentasjon og teksttolking, intervju og observasjonsdata (s. 47–75), og utvikling av teoretiske perspektiv til bruk i tekstanalysane (kapittel 4).

Hermeneutikk vert både forstått som det same som fortolking, og som teoriar, metodar og praksisar som gjeld fortolking (Kjørup, 1996, s. 265). Diskusjonar om tolking av tekstar finst heilt attende til Platon, og også i den førreformatoriske kyrkja, men med reformasjonen får me etter kvart fleire rettleiingar i bibelteksttolking, som kan sjåast som starten på den hermeneutiske tradisjonen (Kjørup, 1996, s. 267–268). Yngre forskarar som

Lisa Villadsen og Helge Jordheim lyfter fram den hermeneutiske tradisjonen som grunnlag for teksttolking i høvesvis retorikk og litteraturstudium (Jordheim, 2001; Villadsen, 2002). Retorikk og hermeneutikk som teoretiske tradisjonar for tenking om tekst har også ei delvis samanfletta historie (Fafner, 1997; Gadamer, 1999 [1976]). Sjølv om Bakhtin var kritisk til Schleiermacher og Diltheys hermeneutikk av di han meinte han var psykologiserande (Slaattelid, 2005 [1998], s. 55–59), er det vanskeleg å ikkje sjå Bakhtins dialogisme som også ein hermeneutikk, i tydinga refleksjonar kring kva forståing er, knytt til språklege ytringar. Skildringa hans av det svarande ved forståinga må også seiast å vera i slekt med ein hermeneutisk sirkel av typen som endrar både lesar og verk (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 11). Dei teoretiske perspektiva eg nyttar i tekstlesinga og som eg gjer greie for i teorikapittelet er såleis ikkje så vanskelege å sjå som del av ein brei hermeneutisk tradisjon. Trass denne nærleiken, kan det vera verd å gjera greie for arbeidet til Gadamer som inngang til å tenkja om møtet med tekstar. Det vanskelege spørsmålet, som eg tek opp att etter introduksjonen, er likevel korleis denne tenkinga skal gje meining i samband med aktivitetar som intervju og klasseromsobservasjon.

3.1.2 Er hermeneutikk ein metode?

Retorikkforskarer Lisa Villadsen etterlyser større metodisk sjølvrefleksjon i retorisk forskning, og evne til å skilja mellom teori, metode og praktiske framgangsmåtar (2002, s. 6). Ho skildrar metode på det overordna nivået som reglar for kva som er gyldige måtar å tenkja på i den aktuelle faglege praksisen (Villadsen, 2001, s. 12), og ho skildrar metoden til grunn for retorikkvitskapen som underforstått hermeneutisk:

For retorikeren er metoden ofte «usynlig», fordi den består i en særlig leseform, der er så indarbejdet, at en nøjere redegørelse for den forekommer unødvendig eller ligefrem kunstig. ... Dette er den hermeneutiske metode og dækker over en række læseteknikker, som bidrager til forståelsen af tekstens elementer, opbygning, argumentation, sprog og så videre. (Villadsen, 2002, s. 14)

Dette inneber at ho ikkje ser retorikk som ein metode for tekstanalyse. Det er eg samd i. Slik eg ser det, har retorikk (og dialogisme for den del) meir å tilby som teoretisk perspektiv å drøfta tekstane i høve til enn som metode. Dersom ein ser på retorikken som metode for tekstanalysar, må ein tilleggjia dei retoriske kategoriane ei epistemologisk tyngd slik ein til dømes gjorde i empiriske effektstudiar av truverde på femtitalet (Kjeldsen, 2006, s. 137–138), eller slik ein gjer når ein i kritisk diskursanalyse avslører kva topoi diskursen eigentleg inneheld, slik Ruth Wodak gjer i sine analysar av høgreekstrem retorikk (Wodak, 2012). Då vert jobben til forskaren å føra prov. Det retorikken som teoretisk perspektiv kan gjera er å

invitera til rikare lesingar, å synleggjera visse dimensjonar ved teksten, og til utforsking av og tenking kring tilhøvet mellom tekst og verd i ulike samanhengar. Det er det eg er interessert i å gjera i denne avhandlinga.

Villadsen skildrar metodar som reglar for tenking. Samstundes skildrar ho i sitatet hermeneutisk metode som ei særleg leseform som er så innarbeidd at ein ikkje tenkjer på å gjera greie for henne, og som ei samling leseteknikkar. Dette minner meir om ei skildring av hermeneutikk som ei tradert praktisk kunne (tekne) i tekstforsking enn om reglar for gyldige måtar å tenkja på – og det er jo også ei side av hermeneutikken, men som ligg nærare framgangsmåte enn det Villadsen kallar metode.

I tillegg til å snakka om det hermeneutiske som tekne, slik Villadsen kan seiast å gjera, kan me snakka om det som ein filosofisk posisjon, og det er heller ikkje heilt det same som ein metode. Gadamer nektar sjølv for å kalla hermeneutikk ein metode i hovudverket *Wahrheit und Methode*, av di forståing og tolking av tekstar handlar om fellesmenneskelege erfaringar, og såleis peikar ut over vitskap og metode. Dessutan lanserer han her hermeneutikken som ei tenking kring kva forståing er (Gadamer, 2007 [1986], s. 1), som vel er det eg meiner med ein filosofisk posisjon. «På vitskapsteoretisk» kan me seia at hermeneutikken både utgjer ei tradert praktisk kunne i tekstforsking, og at den hermeneutiske tradisjonen sin refleksjon kring forståing kan seia oss noko om gode og mindre gode måtar å møta det me vil forstå på, og gje tekstforskaren mønster for å reflektera kring dette sjølv.¹²

3.1.3 Møtet med teksten – Gadamer.

– så stræber historisk erkendelse dog ikke efter at erkende det konkrete fænomen som en instans av en almen regel. Det partikulære fungerer ikke slet og ret som bekræftelse på en lovmessighed, som man så i praksis kan basere sine forudsigelser på. Den historiske erkendelses ideal er tværtimod at forstå fænomenet selv som noget unikt og historisk konkret. Uanset hvor megen almen erfaring der i denne forbindelse gør sig gældende, så er hensigten ikke at bekræfte og udvide denne almene erfaring med det formål at erkende en lovmessighed, fx hvordan mennesker, folk, stater overhovedet udvikler sig; det drejer sig derimod om at forstå, hvordan dette menneske, dette folk, denne stat er, hvad den er blevet til – generelt sagt: Hvordan det kunne gå til, at det er blevet som det er (Gadamer, 2007 [1986], s. 10).¹³

¹² Dette dobbelte ved den hermeneutiske tradisjonen skriv også Søren Kjærup om i innføringsboka si om vitskapsteorien i *humaniora* (1996, s. 265–266)

¹³ Denne omsetjinga er gjord på grunnlag av 1986-utgåva, men den fyrste utgåva kom i 1965. *Wahrheit und Methode* er komen i fleire reviderte utgåver sidan 1965, og difor vert det ikkje heilt presist å setja korkje 1965 eller 1986 som opphavsår.

Slik skriv Gadamer om kva me skal forstå i den humanistiske sannkjenninga, og forsvarar sannkjenninga knytt til det konkrete, einkilde fenomenet mot trugsmålet frå vitskapar som berre ser fenomenet som interessant i den grad det kan forståast som stadfesting eller avkrefting av noko lovmessig. For ein litteraturvitar kan dette sjå ut som festtalestoff, men i det nærskylde feltet elevtekstforskning uttrykkjer orda til Gadamer ein potensiell konflikt, mellom eit syn der tekstar av ungdomar er verke å studera fordi dei kan brukast til å slå fast kva dugleiksnivå norske elevar ligg på, og eitt der ungdomstekstar kan vera verke å studera som fenomen som skal forståast som noko «unik og historisk konkret», og som på sett og vis ber tekstkulturen i seg.

Om korleis me skal forstå, skriv han: «Forståelsens bestandige opgave er at udarbejde rigtige udkast, der svarer til sagen, og som i egenskab af udkast er foregribelser, der først skal bekræftes af sagen» (Gadamer, 2007 [1986], s. 255). Eg oppfattar at «forståelsens bestandige opgave» er det same som forståing forstått som ein prosess, men også delvis som eit ideal: slik at oppgåva til forståinga både tyder det som vert gjort og det som bør verta gjort for at «ekte» eller «god» forståing skal finna stad. Me forstår altså gjennom å audmjukt formulera stendig nye utkast til korleis dette no kan hanga saman, og der «saka», men i praksis saka gjennom teksten, har autoriteten ved å vera det (meir) faste som utkasta våre vert vurderte opp mot. Denne skildringa av forståing seier både noko om kva forståing er, kva som skal forståast (saka) og korleis (gjennom å formulera stendig nye utkast), og tilhøvet mellom den som prøver å forstå og «saka» som skal forståast.

Når me utarbeider utkast, er fordomane våre ein ressurs. Ja, Gadamer ser dei som eit naudsynt vilkår for ny kunnskap og forståing. Samstundes krev han at me klårgjer og vurderer dei kritisk:

Tilfældige formeninger, der ikke passer til sagen, er kendetegnet ved, at de går til grunde i gennemførelsen. Men forståelsen får først sin egentlige mulighed når de formeninger, den sætter ind med, ikke er vilkårlige. Det har derfor god mening, at fortolkeren ikke går direkte til teksten med den formening, der allerede ligger parat, men derimod udtrykkeligt efterprøver legitimiteten af de formeninger, som er virksomme i ham, dvs. med henblik på deres herkomst og gyldighed. (Gadamer, 2007 [1986], s. 255)

Det gælder om at være bevidst om sin forudindtaget, således at teksten viser sig i sin anderledeshed [og hermed får mulighed for at spille sin sagsmessige sandhed ud imod ens egen formening]. (Gadamer, 2007 [1986], s. 256) (mine klammer)

Dette kan, omsett til «metodespråk», uttrykkjast som eit krav om refleksjon om situeringa av forskaren i høve til forskingsobjektet, både før og under forskingsprosessen (Kvale, 1997, s. 59)¹⁴.

For meg som forskar å gjera greie for statistisk personinformasjon om meg sjølv av typen «kvinne, kvit, i 30-åra, med høgre utdanning» er ikkje å gjera greie for eiga tolkingssituering i møte med ein tekst eller andre menneske. Derimot ser eg det å utarbeida ein hypotese som ein måte å eksplisittera og vurdera eigne fordomar i møte med materialet. I teori- og metodekapitla byggjer ein seg opp eit sett vonleg kvalifiserte førehandsmeiningar å ta med i møtet med teksten, som analysane tvingar ein til å tenkja kritisk gjennom. Meir utanforliggjande relevante situeringsfaktorar kan vera at eg ikkje er lærar. Det er ikkje sikkert det gjer nokon skilnad for elevane – når eg møter dei som ein vaksenperson som står i klasserommet og vil at dei skal levera tekstar til meg. I analysearbeidet kan det like fullt gjera ein skilnad at eg ikkje les tekstane for å setja karakter og heller ikkje har det som ein av mine rutinemessige ting å gjera med elevtekstar. Eg har truleg i mindre grad enn mange lærarar kultivert eit prestasjonsblikk på ungdomars tekstar. Dette er også ein relevant situeringsfaktor sidan mykje av norsk skriveforskning vert gjort av forskarar som har vore eller også er lærarar.

Ein annan relevant situeringsfaktor kan vera at eg har sjølv opplevd (og opplever, nett no) glede ved å skriva, glede ved å blogga og glede ved å verta lesen. Dette gjer truleg at skriveglede, skriving som arbeid med sjølvvet, gleda over å laga noko fint i skrift osv. er noko eg er disponert for å kjenna att hjå andre, og difor ser tydelegare enn andre dimensjonar ved skriving som eg ikkje kjenner att umiddelbart i same grad.

Det er likevel vanskeleg (som Gadamer peikar på fleire stader) å verta heilt medviten om alle potensielt relevante førforståingar. Spesielt, hevdar han, kan dette vera vanskeleg i møte med samtidige tekstar, då me kan verta blinde for det annleise i det me opplever som umiddelbart nært og forståeleg. Det gjeld på eit vis dobbelt for møtet mitt med dette materialet: Ein del ser likt ut som det eg omgav meg med då eg var femten: spesielt omgjevnader som skulebygg og klasserom, medan ein del ser heilt ulikt ut, som smilefjesa og forkortingane i tekstane. Det er lett å gå ut frå at det som ser likt ut er det same for elevane no som for meg då, og at det som ser ulikt ut er heilt ulikt. Både desse umiddelbare antakingane er det naudsynt å gje materialet og analysane sjansen til å seia imot.

¹⁴ Her nyttar eg altså situering som ein samleterm for forskarens tilhøve til «feltet» og forskingsobjektet, slik det vert nytta i ein etnografisk forskningstradisjon. Det inneber her at eg ser fordomane som ein del av situeringa i høve til eit materiale.

Lesaren er ikkje berre situert *før* møtet med teksten: sjølv lesinga, altså forståing, fortolking, applikasjon, handlar om å utsetja seg sjølv for teksten:

vi [er] blevet overbevist om, at anvendelsen ikke er en efterfølgende og tilfældig del af forståelsesfænomenet, men tværtimod er medbestemmende for det som helhed og fra begyndelsen. Det er heller ikke sådan, at anvendelsen består i at sætte noget forudgivet alment i forhold til en speciel situation. Fortolkeren, der beskæftiger sig med en overleveret tekst, søger at applicere den på sig selv. Men dette betyder ikke, at teksten er givet som noget alment for ham, som han først forstår og derefter anvender. Det eneste, fortolkeren vil, er tværtimod at forstå dette almene, teksten, dvs. forstå, hvad overleveringen siger, hvad der er tekstens mening og betydning. Men denne forståelse kræver, at han ikke ser væk fra sig selv og den konkrete hermeneutiske situation, han befinder sig i. Hvis han overhovedet ønsker at forstå, må han sætte teksten i forhold til denne situation. (Gadamer, 2007 [1986], s. 308)

Applikasjonen, bruken, er altså «konklusjonen» av tolkingsarbeidet, der lesaren tek stilling til kva (han meiner) teksten tyder, og ein uunngåeleg del av tolkinga. Og dersom me ynskjer å forstå, må me på eitt eller anna vis ta stilling til det teksten seier. Og berre slik, hevdar Gadamer, kan me realisera meininga til teksten:

Vi kan derfor sammenfatte, hvad der er fælles for alle hermeneutikkformer, på følgende måde: Den mening, der skal forstås, bliver først konkretiseret og fuldbyrdet i fortolkningen, men på den anden side holder denne fortolkende aktivitet sig allikevel helt til tekstens mening. Hverken juristen eller teologen opfatter applikationen som en frihed i forhold til teksten. (Gadamer, 2007 [1986], s. 316)

Leseprosessen endrar ikkje berre lesaren gjennom stillingstaking, lesaren endrar også teksten: «Tværtimod er forståelse altid den proces, hvor horisonter, der formodes at eksistere for sig selv, smelter sammen». Han átvarar oss samstundes om å forstå denne samansmeltinga for enkelt (Gadamer, 2007 [1986], s. 291–292).

Eit problem for mange når det gjeld den gadamerske hermeneutikken, er insisteringa hans på at å forstå ein tekst, er å forstå «saka» (Gadamer, 2007 [1986], s. 280), å forstå det han talar om heller enn å leita etter det han teier om. I fylgje Habermas står ein då i fare for å verta ute av stand til å sjå dei grunnleggjande kreftene eller regelmessigheitene som verkar i samfunnet, og for å tru at «overbygning styrer basis»:

En forstående sosiologi, som hypotiserer språk til subjekt for livsformen og overleveringen, binder seg til den idealistiske forutsetningen at den språklig artikulerte bevissthet bestemmer livspraksisens materielle væren. Men den sosiale handlings objektive sammenheng går ikke opp i en dimensjon av intersubjektivt antatt og symbolsk overlevert mening. (Habermas, 2001 [1971], s. 313).

Det er også eit uttrykk for ei usemje knytt til om hermeneutikken også gjeld det teksten teier om når både Ricoeur og Foucault fører inn Nietzsche, Freud og Marx sine ulike måtar å avsløra det som vert gøymt på (Foucault, 1990 [1964]), som ein mistankens hermeneutikk (Ricoeur, 1965, s. 40–42). Samstundes skal me hugsa at hermeneutikken som reglar for å

finna den djupare meininga i bibeltekstar også var eit arbeid med å synleggjera det løynde (og som ein kunne mistenkja at ikkje var der om ein ikkje kunne dei hermeneutiske reglane, som det allegoriske sambandet mellom det gamle og nye testamentet) (Kjørup, 1996, s. 267). Skilnaden er om ein leitar med ein grunnleggjande tillit eller mistillit til teksten. Innstillinga mi til tekstane eg undersøker har tillit i botn, fyrst og fremst av di eg ser det som eit grunnleggjande vilkår for nyfikne og å vera open for det teksten har å seia, slik at ein kan læra og forstå noko nytt.

Kritikken til Habermas må openbert vera viktig for den strukturorienterte samfunnsvitskapen. Men for ei undersøking av tekstar som henvendte språklege handlingar, med vekt på den unike (og gjentekne som samanliknelege, ikkje som tilfelle av ein regel) retoriske situasjonen, er åtvaringa om å oversjå det strukturelle nok relevant, men noko mindre avgjerande: Det er verdfullt å undersøka også andre ting enn strukturar (som eg skriv meir om i teorikapitlet).

Samstundes som eg hevdar ei tillitsfull innstilling til tekstane, er tolkande tekstvitskap ikkje alltid interessert i saka, forstått som tekstens *kva*, men også i tekstens ulike *korleis*. Er ein då inne i mistankens hermeneutikk, og må forlata den tillitsfulle posisjonen til Gadamer?

Svaret retorikken gjev på dette spørsmålet vil vera at tekstens *korleis* er ein del av tekstens *kva*, og at det ikkje er ein del av løyndomane i teksten, men sentrale dimensjonar ved tekstar som ytringar og handlingar, som me alle veit om, og som talarar arbeider meir eller mindre medvite med. I retorikken er *etos*, *patos* og *logos* som bevismiddel nettopp noko som skildrar tekstens måtar som ein del av saka, eller budskapet om ein vil.¹⁵ Såleis ser eg praksisorienteringa i retorikken som både eit korrektiv til og ei tilmåting av dei ålmenne omgrepa til Gadamer til det som skjer i den språklege interaksjonen.

Den stadfestinga Gadamer hevdar ein skal få frå saka og frå tekstens sanning (sjå s. 37), ser eg ikkje som identisk med den ein får om ein spør forfattaren. Eg ser teksten som berar av sin eigen intensjonalitet (sjå s. 81–83), samstundes som denne intensjonaliteten er knytt til skribentens intensjonar med teksten. Å hevda noko om teksten som uttrykk for noko, ser eg som eit arbeid som liknar det Gadamer let historikaren få lov til og som vert diskutert under neste overskrift (s. 44–47).

Habermas kritiserer også Gadamer for tenkinga hans kring autoritet. Han referer: «ja, umiddelbart har autoritet ikke med lydighet, men med erkjennelse å gjøre» (Gadamer,

¹⁵ Sjå også avsnittet om sjanger i teorikapitlet.

1965, s. 264) hjå (Habermas, 2001 [1971], s. 309) – og karakteriserer setninga som: «Denne hardeste av setninger» (Habermas, 2001 [1971], s. 309). Habermas uttrykkjer i artikkelen usemje med Gadamer ikkje fyrst og fremst om aksepten eller anerkjenninga som ein gjev den ein talar med når ein handlar kommunikativt, også skildra av Hans Skjervheim som slik ein handlar når ein er ein deltakar – då objektiverer ein ikkje den andre, men reknar med at ho har noko med ein viss fornuft å seia (Skjervheim, 1996 [1957]; Habermas, 1997 [1981]).¹⁶ Det han kritiserer er den autoriteten Gadamer tilkjenner tradisjonen, som Habermas meiner både er unødvendig innan hermeneutikk som forståingsfilosofi, skadeleg av di det ligg nær det autoritære, og usant sidan tradisjonen endrar seg ved overleveringa, i refleksjonen som er ein del av forståingsakta (Habermas, 2001 [1971], s. 308–309). Det er vanskeleg å vera usamd med Habermas her, og kanskje særleg vanskeleg i ei doktorgradsavhandling, som som vitskapleg tekst institusjonelt sett inngår i ein praksis der ein jamleg identifiserer og kritiserer tradisjonen. Samstundes er det også slik at posisjonen til Habermas i denne diskusjonen tenkt utan det han er eit svar på, riv bort ein del av grunnlaget for å forstå ting som læring, tradering av kunnskap (anten det er kveding eller litterære tolkingar) og måtar den (meir og mindre) felles historia har bustad i oss og er med på å styra kva me kan sannkjenna. Altså, slik eg ser det har Habermas rett, men gyldigheita til kritikken føreset på eit vis at posisjonen han kritiserer også er levande.

Trass i at det finst legitime innvendingar, representerer Gadamer noko me tekstforskarar kan ha godt av: ein vilje til gjennomtenking av kva som skjer når me møter tekstar og prøver å seia noko om dei, og ei maning til å vera audmjuk i møte med teksten. Når me nyttar tekstar andre har skrive for ulike føremål som materiale, er ikkje tekstane eigedommen vår, korkje intellektuelt eller på anna vis.¹⁷ Det me kan gjera med dei er ikkje større enn å lansera stendig nye utkast til forståing.

3.1.4 Å lesa meir enn teksten – kva seier Gadamer om det?

Gadamer tilkjenner historikaren retten til å lesa tekstar på ein annan måte enn dei i seg sjølve gjer krav på:

Et væsentligt princip for historikeren er derfor at overleveringen skal fortolkes på en annen måte, end den, teksterne i sig selv gør krav på. Han må hele tiden gå bag om den og den mening,

¹⁶ Dette vert diskutert nøygnare i bolken om intervju.

¹⁷ Gadamer er sjølv sagt ikkje den einaste som diskuterer desse spørsmåla. Umberto Eco, som i denne avhandlinga elles er mest aktuell med omgrepet sitt modellesar, kallar det for «the dialectics between the rights of texts and the rights of their interpreters» (Eco, 1992, s. 23)

de uttrykker, og prøve at finde den virkelighed, som de utilsigtet er udtryk for. (Gadamer, 2007 [1986], s. 320)

Om me ser det å undersøkjia tekstkulturar som noko som liknar arbeidet til historikaren, kan me knyta dette til Kjell Lars Berges standpunkt om at me studerer tekstar for å finna ut noko om ein tekstkultur, mellom anna gjennom å utleia tilgrunnleggjande normer (Berge, 2012, s. 81). Gadamers argument for at historikaren legitimt kan gjera dette, er at historikaren prøver å forstå ein heilskap som einskildtekstar og levningar er å sjå som deler i:

Spørsmålet er imidlertid, om historikerens forståelse er strukturelt forskjellig frå filologens. Det er riktig, at filologen ser teksten ud fra et andet perspektiv. Men denne ændring af intentionen gælder kun den enkelte tekst, isolert betragtet. For historikeren optræder teksten imidlertid sammen med andre kilder og vidnesbyrd, i en overleveringsmessig helhed og enhed. Og det er denne overleveringshelhed, som er hans sande hermeneutiske genstand; og den må han forstå på samme måde, som filologen forstår sin tekst som en meningsmessig enhed. (Gadamer, 2007 [1986], s. 322)

Eg oppfattar også at han opnar for å sjå tekstar i samband med andre kjelder til informasjon for å forstå ein slags kulturell heilskap – som ein tekstkultur (sjølv om det er ord han aldri ville brukt). I arbeidet mitt er intervju med deltakarar og klasseromsobservasjon andre kjelder. Samstundes ser han denne heilskapen ikkje som ein regel, men som noko unikt. Vekselsynet som ligg i den hermeneutiske arbeidsprosessen må då òg kunne brukast på denne heilskapen (meir om dette på s. 47–48).

Med skildringa av arbeidet til historikaren lausriv Gadamer seg noko frå det strengt tekstlege. Elles har Gadamer, som me ser av dei føregåande sitata og mine kommentarar til dei, tekstlesing som utgangspunkt for hermeneutisk forståing. Den hermeneutiske tradisjonen er også, om me skal måla han ut frå kva han har vore lengst, nettopp ein lesetradisjon. Me skal vera varsame med å forstå forståing ålment med utgangspunkt i tekstforståing, sidan det kan gjera at me ikkje vert merksame på eigenskapar ved andre typar forståingsarbeid. Likevel vert den hermeneutiske tradisjonen jamleg aktivert innan etnografisk arbeid, uttrykt til dømes slik:

Alt dette er selvsagt bare den nå så kjente prosjektilbanen til det Dilthey kalte den hermeneutiske sirkel, og mitt argument her er kun at den er like sentral for etnografisk fortolkning, og dermed for å kunne trenge igjennom andre menneskers tenkemåter, som den er for litterær, historisk, filologisk, psykoanalytisk eller bibelsk fortolkning, eller for det vi utfra hverdagslig erfaring betegner som sunt bondevett (Geertz, 2001 [1983], s. 303–304).

Handbøker innan antropologi/etnografi og intervjuforskning nemner også det hermeneutiske, men er kanskje meir opptekne av å operasjonalisera tradisjonen i høve til det praktiske arbeidet, til dømes ved å fortelja at ein må sjå del og heilskap i samanheng og gjera greie for eiga situering, enn å diskutera vilkår for forståing (Kvale, 1997, s. 56–61; Heath, Street, & Mills, 2008, s. 107).

Likevel – legg me som Gadamer til grunn at det å forstå nokon inneber å forstå det dei talar om, og at dette inneber eit element av semje, som igjen inneber at ein tillegg den ein talar med ein viss autoritet – kan vitskaplege praksisar som intervju og særleg observasjon vera problematisk å sjå som forståande praksisar. Under 3.4 Arbeidsmåtar (s. 62–75) diskuterer eg forskingsintervjuet ut frå denne typen problemstillingar, med utgangspunkt i Kvale si handbok og Charles Briggs si meir forståingsundersøkjande skildring av kva eit intervju er. Observasjon av andre menneske er ikkje i seg sjølv problematisk, men observasjon som vitskapleg praksis inneber ikkje alltid å ta innover seg det informantar gjer og seier som noko ein må ta stilling til eller lata vera gjeldande for ei sjølv, som Gadamer insisterer på er ein del av forståinga, jamfør poenget til Hans Skjervheim om det objektiviserande ved å leita etter symptom eller mønster i nokon si åtferd heller enn å høyra på kva dei har å seia. På det viset er det mykje vitskapleg observasjon som for så vidt er tolkande, men som ikkje forpliktar seg til den grunnleggjande tilliten til den som talar som Gadamer argumenterer for. Det tyder ikkje at slik observasjon ikkje har noko føre seg, jamfør Habermas om at det er mykje me ikkje kan finna ut om me skal basera forskinga på ein gadamersk tillit, særleg om strukturelle tilhøve (2001 [1971], s. 313).

Men det finst også andre måtar å tenkja om klasseromsobservasjon på som kan vera mindre i konflikt med dette forståingsidealet, og som også kan vera dekkjande for funksjonen klasseromsobservasjon har i dette avhandlingsarbeidet: Den fyrste gongen lærarstudentar ved lærarutdanningane i Noreg er ute i praksis, vert det ofte kalla observasjonspraksis (Høgskulen i Volda, 2013). Då er det meininga dei skal sitja bak i klasserommet og danna seg eit bilete av korleis undervisning i ein klasse fungerer. Det er ikkje fordi dei skal avdekkja noko dei observerte ikkje veit frå før, men fordi det å sitja og sjå på er ein måte å læra «kva det går i», gjerne før ein har eit grunnlag for å stilla dei spørsmåla ein kunne stilt for å få vita det same. Mellom anna sidan eg sjølv ikkje er lærar, tener det å sitja i klasserommet og sjå korleis arbeidet med skriving og datamaskiner føregår, til å danna meg eit bilete av korleis det er, som kan tena som bakgrunn for intervju spørsmål og tekstanalysar. Eg ser altså klasseromsobservasjon i dette prosjektet fyrst og fremst som ein måte å skaffa seg meir kvalifiserte fordomar til møta med tekst og menneske på.

3.2 Inn i det metodiske

3.2.1 Vekselsyn som metodisk praksis

Ei praktisk handtering av den hermeneutiske vekslinga mellom del og heilskap, tekst og kultur, og mellom ulike kunnskapskjelder, er å eksplisitt variera fokus. Slik prøver eg òg å få grep om det ofte endå meir usynlege: banda mellom desse, og korleis ulike former for «kontekst» eller «bakgrunn» vert aktiverte i tekstarbeidet, som sjangrar og etosideal.

Det ligg i figur-bakgrunn-konseptet slik det vert skildra av Goodwin og Duranti at kontekst eller bakgrunn er definert utfrå teksten eller «figuren» (1992, s. 9–11) (sjå også s. 9). På det viset går det kanskje prinsipielt ikkje an å fokusera på bakgrunnen. Det er likevel råd å identifisera «ting» i konteksten som teksten peikar på, og så fokusera på det. Nokre tekstar i materialet peikar på skribenten, ein del på skuleinstitusjonen, ein del på internettsjangrar som bestemte typar bloggar eller t.d. sjangrar knytte til praksisar i ungdomstekst-subkulturar som hiphopen. Då er det aktuelle «stader» i konteksten å stilla skarpt på. Eg har til dømes fokusert på skuleinstitusjonen ved å vitja skulane til skribentane og vera der. Internettsjangrar i sosiale medium har eg fokusert på gjennom å prøva ut dei same sosiale media som ungdomane (medviten om at det å prøva eit sosialt medium som ungdomane brukar, ikkje er det same som å gjera dei sosiale handlingane dei gjer i mediet), og be ungdomane syna meg tekstar dei har lagt ut og fortelja om dei, og syna meg kva stader dei likar å vera på på nettet og samtala om det. Tekstane har eg fokusert gjennom lesingar med eit retorisk og dialogisk omgrepsapparat. Tekstane-i-kulturen fokuserer eg gjennom å halda tekstlesingane saman med «lesingane av økologien» og ved hjelp av omgrep frå retorisk og dialogisk teori: sjanger, den doble dialogen og den retoriske situasjonen, etos.

Eit liknande vekselsyn finn me i det som vert skildra som abduksjon som vitskapleg arbeidsmåte, slik det vert gjort greie for av Jan Svennevig (2001a), basert på Charles Sanders Peirce. Det abduktive arbeidet startar med nokre observasjonar som får ein til å undrast, og formulera utkast til hypoteser (altså, framlegg til forklaringar) som knyter observasjonane til moglege reglar eller andre «facts» som kan ha forklaringskraft. Dette inneber å forstå observasjonane inn i eit større bilete. Den vidare prosessen inneber òg å velja mellom ulike moglege forklaringar og revurdera hypotesen basert på nye observasjonar. Slik sett er det ikkje sikkert den abduktive forståingsprosessen er ein annan enn den hermeneutiske, men av Svennevig er han skildra i oppskriftsform og samanlikna

med induktive og deduktive slutningsmåtar, noko som syner spor av ein annan vitenskapsteoretisk tradisjon enn me finn hjå Gadamer. Gadamer gjev oss ikkje ei oppskrift, men føredøme for refleksjon kring tekstforståing. Samstundes er ikkje tilhøvet mellom abduksjon og hermeneutikk eller mellom Peirce og hermeneutikk heilt eintydig: Lisa Villadsen skildrar abduksjon som ei anna metodisk tilnærming enn hermeneutikk, medan Ricoeur skildrar Peirce som ein hermeneutikar (rett nok gjennom teiknteorien hans) (Ricoeur, 2001 [1986], s. 78–79; Villadsen, 2002, s. 13).

Eg oppfattar også at Kjell Lars Berge tek til orde for eit metodisk vekselsyn – i alle fall på fagfeltnivå – når han skildrar tekstvitenskapen som

en vitenskap der en forsøker å finne ut hva slags fenomen tekster er og hvordan tekster er bygd opp (tekststruktur) og mediert semiotisk ut i fra hvordan tekster brukes og forstås individuelt og i samfunnet. Kulturelt betinget variasjon og individuelle valg er likevel viktig som å forstå tekster som ytringsforekomster av ulike grammatiske systemer. (Berge, 2012, s. 80)

Berge understrekar her det fleirdimensjonale ved forskingsobjektet i og for tekstforskinga, og at dette krev tilnæringsmåtar på fleire plan. Eg ser det slik at eit tolkande vekselsyn gjev oss høve til å fanga fleirdimensjonalitet *analytisk*, og at å kombinera materiale av ulike typar og ulike måtar å samla inn eller «skapa» eit materiale på (som ein gjer i intervjuet), gjer det mogleg å fanga fleirdimensjonalitet i kulturen *praktisk*.

3.2.2 Relevans: Om «det mykje skrivne», og kvifor og korleis studera det

Spørsmålet om relevans er vidare enn spørsmål om utval og validitet, og noko tekststudiar implisitt må gje eit svar på (Villadsen, 2002, s. 9). Tekstane eg studerer er ikkje kanoniske, og intensjonen med undersøkinga er heller ikkje å kanonisera dei, og då kan undersøkinga såleis ikkje legitimerast tradisjonelt litteraturvitenskapleg. Tekstutvalet kan heller ikkje legitimerast med at tekstane er «mycket lästa», som tekstane forskingsprosjektet *Svensk sakprosa* framheva: ut frå tanken om at tekstar som er mykje lesne er samfunnsmessig viktige, og difor viktige å granska (Englund & Ledin, 2003, s. 18). Det er oftast ikkje eit høgt tal personar som les ein individuell bloggpost, facebookkommentar eller skulestil. Likevel har dei ei slags tekstkulturell viktigheit knytt til mengda av «brukarar»: Dette er *typar* av tekstar som veldig mange ikkje berre les, men også *skriv*, sjølv om ikkje kvar tekst vert lesen av så mange. Tekstane eg studerer kan altså med ein sjølvmotseiande parallell til slagordet for nyare svensk og norsk sakprosaforsking, skildrast med omgrepet *det mykje skrivne*, eit omgrep eg ikkje har sett brukt tidlegare, men som femner om og seier noko om både vanlege skrivepraksisar og tekstar. Det mykje skrivne forstår eg som tekstar og

skriftbruk av ymse slag som ikkje har verkstatus, skrivne av profesjonelle og ikkje-profesjonelle.¹⁸ Det mykje skrivne vert sjeldan opphøgd og utpeikt til individuelle verk og gjeve ein høg kulturell verdi (sjølv om det kan skje, som bloggen som seinare vert redigert og gjeven ut som boka *Regines bok* (Stokke, 2010)). Det mykje skrivne spenner over fakta og fiksjon: både saklege brukstekstar som handlelister, sjangrar som fiskehistorier og kjærleiksdikt og sosial skriftbruk som statusoppdateringar på Facebook. Samstundes meiner eg ein del tekstar med ein viss grad av institusjonalisering høyrer heime her, som elevtekstar og arbeidslivstekstar som ikkje er institusjonaliserte gjennom tilknytning til det litterære krunslaupet, men til dømes gjennom å vera del av vedtekne dokumentasjonsrutinar i ulike verksemder, som tekstane som vert skildra i *En arbetsdag i skriftsamhället* (Karlsson, 2006). Det mykje skrivne vert utforska mellom anna gjennom studiar av skriftbruk i arbeidslivet, skriving i skulen og skriving i fritida (og knytt til institusjonar som friviljuge organisasjonar, parti, nettsamfunn osv). Det er gjort ganske mange studiar om skriving i skulen, relativt få om skriving i arbeidslivet og relativt få om skriving i «fritida» (sjå s. 14–24).

Eit kjenneteikn for det mykje skrivne – som òg ligg i omgrepet – er at det oftast finst sterke konvensjonar å lena seg på når ein skriv: Det er nokon som har gjort dette før. Det mykje skrivne ser eg som ei overordna identifisering av ein type tekstar og skriving i samfunnet vårt som tekstvitenskapen bør anerkjenne som både noko som finst og noko som er verdt å studera for å få kunnskap om vår eigen skriftkultur. Denne studien undersøker ikkje det totale mangfaldet av det mykje skrivne, men dykkar ned i nokre spesifikke tekstar initierte av to tilbakevendande situasjonar: å skriva oppgåve på skulen og å ytra seg på internettet i fritida i ulike former, og banda mellom desse to.

Sjølv om eg undersøker partikulære tekstar, ser eg dei òg som døme på måtar tekstkulturelle fenomen utfaldar seg i og på tvers av desse institusjonaliserte situasjonane og i dei formata ungdomane skriv innanfor. For å gjera denne typen analytiske generaliseringar er omgrepa sjanger, institusjon og institusjonalisert situasjon gode reiskapar. Objektet for denne studien – som det framgår av hypoteser og problemstillingar (sjå s. 5–8) er altså ikkje berre einskildtekstar, det er òg tekstkulturelle fenomen: korleis det er rimeleg å forstå tilhøvet mellom skule og fritid i tekstkulturen dagens ungdom deltek i.

¹⁸ Ein kan sjølvsagt gå lenger, dersom ein legg Berges tekstomgrep til grunn, og seia at det mykje skrivne femner om meir enn det som i kulturen har status som tekstar. I denne undersøkinga har eg likevel avgrensa det i den enden, slik at undersøkinga gjeld mykje skrivne typar av tekstar, som ikkje vert gjevne ein høg kulturell verdi, men som likevel i hovudsak vert sett på som tekstar. Meir om det under Om utval (s. 61).

Sidan tekstkulturar ikkje berre består av tekstar, stiller me betre rusta i forståingsarbeidet om me opnar for fleire kjelder til forståing. Skriftetnografien studerer «skriftens roll i människors kommunikativa, sociala handlande i olika kulturer och specifika sammanhang» (Karlsson, 2006, s. 149), og er difor metodisk relevant. I det mykje skrivne er tekstar og praksisar nært knytte saman, på det viset at dei nære skrive- og kommunikasjonspraksisane rundt tekstane i stor grad er med på å gje meining til tekstane. Det mykje skrivne bør såleis studerast både gjennom tekstar og praksisar.

3.2.3 Det humanistiske kravet om rimelege lesingar jamført med dei samfunnsvitskaplege krava om reliabilitet og validitet

I humanistisk forskning med hovudvekta på tolkande lesing er kravet fyrst og fremst at ein skal koma med ei rimeleg lesing av materialet. Villadsen uttrykkjer det slik: «Den retoriske kritik skal opplyse læseren om analysematerialet med den nuancerigdom og fokusering, der kommer af en trænnet faglig observation» (2002, s. 9). Kjørup uttrykkjer rimelegheita som eit krav om at ein ikkje skal påtvinga teksten noko som ikkje finst der (1996, s. 186). Gadamer uttrykkjer som me har sett dette på mange vis, men er oppteken av at me må få forståinga vår stadfest av «saka» sjølv, som det teksten talar om. Tekstnærleik, eller nyansen teksttruskar, er altså eitt element i det som utgjer ei rimeleg lesing. Det ligg også i Helge Jordheim og Friedrich Nietzsche sin definisjon av filologi som kunsten å lese godt, forstått som «langsamt, dypt, hensynsfullt og forsiktig» (Jordheim, 2001, s. 30). Å kjenna og bruka hermeneutikken som tekne (som t.d. konkretisert i analyserekkefølga til Villadsen for retorisk kritikk (2002, s. 8) eller oversynet over tolkingsarbeidet med intervjuteksten hjå Kvale (1997, s. 58–59)), slik at ein verkeleg analyserer detaljane, delane og heilskapen i teksten og ser dei i høve til einannan, er eit anna element.

Dei gadamerske vilkåra for forståing gjeld også som vilkår for ei rimeleg tolking, som det å eksplisittera og gå kritisk gjennom fordomane sine kombinert med å vera open for det teksten har å seia. Eg oppfattar også det gadamerske kravet om at ein skal applisera det teksten seier på sin eigen situasjon som noko som skal borga for ei viss oppriktigheit i lesinga, på den måten at ein ikkje vil lata seg binda av eller lata gjelda for seg sjølv, noko ein ikkje trur på.

I den humanistiske tolkande tradisjonen er det vitskapleg haldbare ikkje fyrst og fremst knytt til metode: det går ikkje an å preskribera ein metode som gjev ei god, dvs innsiktsfull lesing av eit verk. Det haldbare er knytt til resultatet, og om fagfellesskapen tykkjer at dette er ei rimeleg lesing. Det kan me kalla *intersubjektivitetskriteriet*, knytt til

tolkingsfellesskapen (Fish, 1980; Kjørup, 1996, s. 284–286). At fagfellesskapen kan gjera denne vurderinga, føreset at teksten som det vert lansert ei lesing av, er tilgjengeleg. Det føreset også at analysen er tilgjengeleg, slik at andre fagfeller kan gå stega eins etter og sjå om slutningane verkar rimelege frå den posisjonen. Det kan me kalla *etterprøvarheitskriteriet*. Sjølv om desse krava er kjende i den hermeneutiske teksttradisjonen, eldre og nyare, og har ein styrke som praksisbaserte retningslinjer for forskingsarbeidet, kan dei sjå noko omtrentlege ut i møte med krava frå (også den kvalitative) samfunnsvitskapen om reliabilitet og validitet.

Intervjuforskaren Steinar Kvale diskuterer validitetsomgrepet i høve til intervjuforskning: «Lidt bredere oppfattet drejer validitet sig om, hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge» (1997, s. 233) og validering er å sikra «gyldigheita» gjennom heile prosessen gjennom å kontrollera arbeidet ein har gjort, koma med nye spørsmål og teoretiske tolkingar av resultata (1997, s. 236). Shirley Brice Heath og Brian Street brukar omgrepa empirisk og teoretisk validitet som ein del av metaspråket kring etnografisk forskning: Empirisk validitet vert forklart som i kva grad materialet stør opp om påstandane ein kjem med. Det dei kallar teoretisk validitet handlar om styrken til det teoretiske grunnlaget, om arbeidet kan stå seg mot kritikk av teorien som vert brukt. Vidare skriv dei at i praksis talar ofte lesarar av etnografiske arbeid om validitet for å seia om situasjonar og scener som etnografane har skildra verkar levande og truverdige (Heath, Street, & Mills, 2008, s. 45–46).

Reliabilitet gjeld konsistensen og altså pålitelegheita til forskingsresultata (Kvale, 1997, s. 226, 231). Det vil seia spørsmål som: Kor pålitelege er intervjuvar når intervjuaren kan stilla leiande spørsmål? Kor påliteleg er ein transkripsjon? Korleis kan me vita at ei tolking er påliteleg? Sjølv om validitet og reliabilitet på definisjonsplanet kan vera greie å skilja frå einannan, kan det sjå ut til at dei av og til glir over i einannan i praksis, og at det ikkje alltid er så lett å vita om eit spørsmål gjeld validitet eller reliabilitet. Når Heath og Street skriv om at lesarar knyter validitet til i kva grad situasjonar og scener som etnografane har skildra verkar truverdige, ville eg seia at det fell under reliabilitetsomgrepet til Kvale, at det handlar om konsistens (som t.d. samsvar mellom gestar, klede og replikkar). Samstundes er det for etnografar å skapa denne typen portrett (etnografiar) definerande for forskingsretninga – og då kan det vera eit spørsmål om validiteten (gyldigheita) til heile forskingsarbeidet om ikkje ein greier å skapa denne heilskapen.

Eit validitetsomgrep som nærmar seg hermeneutikken og det gadamerske kravet om stadfesting frå «saka», er «økologisk validitet» som er teke i bruk i skriftbruksetnografi,

knytt til at økologi er teke i bruk som metafor for synet ein fremjar på skriftbruk eller mediebruk (Barton, 2007 [1994], s. 29-32; Ito mfl., 2010, s. 10) (sjå også 3.4.1. Ein etnografisk arbeidsmåte for meir om økologi som metafor). Økologisk validitet kan knytast til om skildringane er sanne og relevante ut frå deltakarane sitt liv og perspektiv (Karlsson, 2002, s. 38; Barton, 2007 [1994], s. 30).

Validitets- og reliabilitetskrava skil seg frå dei tradisjonelle humanistiske ideala ved å mana til nøyaktigheit og stilla kontrollspørsmål til sitt eige arbeid – og til å vera nøye med at utval og forskingsmetode skal passa til forskingsspørsmåla. Det kan ha vorte sett som utanforliggjande i ein teksttolkingstradisjon der det har vore meir eller mindre gjeve føreåt kva tekstar som er verde å lesa medan det samstundes har vore skepsis mot å trekkja eksterne problemstillingar for mykje inn i tolkinga. Dei samfunnsvitskaplege kontrollspørsmåla vert aktiverte i dette prosjektet, sidan det inneber å gjera eit utval tekstar for å setja lys på ei problemstilling – om tekstkulturelle skilnader og likskapar mellom skule og fritid slik dei kjem til uttrykk i tekstane til nokre ungdomsskuleelevar.

Validitets- og reliabilitetsdiskusjonar erstattar ikkje dei hermeneutiske retningslinene eg har lista opp ovanfor, men kan hjelpa oss der hermeneutikken seier lite. Dessutan – sjølv om ein kan sikra eit valid forskingsdesign, er tolking og forståing risikosportar, der ein ikkje veit om ein er komen heilskinna gjennom før ein får diskutert resultatet med fagfeller.

3.3 I det metodiske

3.3.1 Om utval

Eit oversyn over materialet finst på s. 8 og i vedlegg 1. Her vil eg gjera greie for tankane som ligg til grunn for å gjera eit slikt utval. Fyrst gjer eg greie for tekstutvalet.

Det styrande spørsmålet for utvalet har vore: Korleis kan eg gjera eit tekstutval som kan gje analysmateriale til å svara på spørsmålet i hypotesen og problemstillingane om skilnader og band mellom tekstar og tekstkulturar i skule og fritid? Då trongst det tekstar frå både skule og fritid. Eit materiale med tekstar frå båe desse domena av *dei same* elevane, har den styrken at det kan seia noko om reelle skilnader i nokon sine praksisar knytte til desse ulike felte. Sjølv om eit relativt lite materiale for tekstanalyse vanskeleg kan hevda nokon representativitet, gjev *samanhengen* i utvalet styrke til forklaringane. Sidan ei slik undersøkjing av ungdomstekstar på tvers av skiljet mellom skule og fritid etter det eg kjenner til ikkje er gjort før i Noreg, kan det ha ein verdi for vidare forskning å gjera ein eksplorerande djupnestudie knytt til eit avgrensa utval einskildtekstar og einskildungdomar.

For å kunna fanga eit mangfald i korleis desse skilja og banda kan opptre, valde eg ut fire ulike ungdomsskular med ulike sosioøkonomiske kjenneteikn: Bygdeskulen, Småbyskulen, Autskantskulen og Vestkantskulen. For å samanlikna «det same», har eg valt ut eitt trinn eg har samla inn tekstar frå: niande trinnet. Valet av akkurat dette trinnet er grunngeve både med at det fanst lite forskning på grunnskulen samanlikna med vidaregåande (Dysthe & Hertzberg, 2007), at eg var interessert i så store ungdomar at dei skreiv på nettet på fritida, og med antakinga om at niande trinnet var eit punkt i undervisningsløpet som var mindre hektisk for lærarar og elevar enn 8. og 10. Eg har altså møtt opp i fire ungdomsskuleklassar og spurt om elevane ville syna meg tekstar dei hadde skrive på fritida på nettet og på skulen, og vera med på intervju.

Eg vurderte at det å reisa ut og møta ungdomar som eg ikkje kjende tekstane til frå før ville innebera ei betre sikring mot sjølvoppfyllande forskning enn om eg skulle valt ut bloggar og liknande eg tykte såg interessante ut frå internett, slik det vart gjort i doktorgradsavhandlinga *Being in Mediated Spaces* (Lüders, 2007a). Eg har altså valt ein framgangsmåte som gjev materialet høve til å overraska forskaren. Avgrensingane knytte til tekstmaterialet låg i at eg av fritidstekstar var interessert i tekstar frå nettet, for eksempel på bloggar, nettsamfunn og diskusjonsforum, gjerne, men ikkje nødvendigvis tekstar der dei uttrykte meininga si. Eg var altså interessert i tekstar definert på den måten at det var skriftlege ytringar som eg og elevane var samde om at var tekstar. Eg ser det som meir interessant å samanlikna fritidstekstar med skuletekstar, sidan desse i utgangspunktet har meir sams, enn nettprat/sms/Facebookskrivning og skuletekstar. Elevane omtala ikkje denne typen skriftlege uttrykk som tekstar, men ofte som prating,¹⁹ jamfør tekstdefinisjonen til Berge som seier at tekstar er ytringar som vert gjevne tekststatus (2002b, s. 236). Det er nokre grunnleggjande skilje mellom dei skriftbrukstypene og -produkta me oppfattar som prating og dei me oppfattar som tekstar, som i ei undersøking ville stilla andre tekstlege og tekstkulturelle skilnader mellom skule og fritid som tekstkulturar i skuggen. Det er heller ikkje noko nytt i å hevda skilnader mellom denne «prate»-skrivninga og skuleskriving (Ringdal, 2002; Skog, 2004, s. 54–58; Bellander, 2010, s. 175–197; Skog, 2010, s. 83). Eg var interessert i dei tekstkulturelle skilja manifesterte i tekstar. No er det også to elevar som har levert facebookkommentarar, og Facebook står i ein mellomposisjon mellom «prating» og «skrivning», på den måten at det både vert drive småprat og skrive og publisert lengre tekstar med meir produktkarakter.

¹⁹ ... slik også Theres Bellander oppdaga i sin studie av ungdomars daglege interaksjon (2010, s. 63).

Med tekstutvalet avgrensa til «tekstar», som truleg ikkje alle skriv på fritida, var det ikkje sannsynleg å få heile klassar som informantar. Ulike undersøkingar syner at det er frå ti til 30 prosent av ungdomar i den aktuelle alderen som gjer aktivitetar som å blogga og å ordna på eiga heimeside, og ei stor overvekt av jenter, særleg når de gjeld blogging (Arnseth mfl., 2007, s. 74; Medietilsynet, 2010, s. 15–16; Skog, 2010, s. 61; Haddon & Livingstone, 2012, s. 47). Eg såg det såleis som realistisk å få opp til fem informantar frå kvar klasse. Ei anna årsak til talet på elevar i materialet var at interessa ikkje var eit stort materiale, men eit handterleg. Det var 5, 4, 1 og 3 som melde seg på dei ulike skulane. Ein elev mangla materiale frå fritida, og ein elev trekte seg. Då var det 11 elevar att, som fordelte seg slik: 4 på Bygdeskulen, 3 på Småbyskulen, 1 på Austkantskulen og 3 på Vestkantskulen.

Med eit slikt materiale som består av tekstar frå elevar som «er skrivande» utanfor skulen, er det klart at denne studien ikkje kan seia noko om dei elevane som av ulike grunnar ikkje skriv lengre tekstar på eige initiativ, og det er grunn til å tru at ein del av dei svakaste skrivarane fell i denne gruppa. Likevel er ikkje dette eit utval av dei flinkaste elevane i kvar klasse, og gjev såleis heller ikkje grunn til å tru at det berre er dei flinkaste elevane som skriv tekstar på fritida (jf. T.d. (Jackson, 2010, s. 120). Eg har ikkje bakgrunnsinformasjon om karakterane til elevane, men me kan sjå skilnader mellom tekstar som er svar på same oppgåve i same klasse som mest truleg vil plassera elevane ulikt på karakterskalaen (sjå analysar av samfunnsfagprøvene til Mari (s. 181–188) og Martin (s. 197–203), eller lesarbrev om forsøpling frå Karoline (s. 358–363), Silje (s. 378–382) og Ida (393–397)), i spennet frå middels til gode.

Det materialet speglar, og som er råd å innvenda mot det, er at det å skriva på bloggar og å skriva tekstar på nettet andre stader utanfor skulen, er ein aktivitet dominert av jenter (sjå referansane om blogging på førre side). I materialet er det ni jenter og to gutar.

Når det gjeld tekstutval på meir detaljert nivå, har eg prøvd/lagt vekt på å få minst to tekstar frå kvart domene frå kvar elev, å få tekstar frå ulike fag, og har late elevane sjølve velja ut tekstar dei tykte det var greitt at eg kopierte. Eg sa også at om dei hadde tekstar der dei sa meininga si om noko, var det spesielt interessant, men andre slags tekstar var eg og interessert i.

Eg har arbeidd med å fanga inn andre dimensjonar av tekstkulturane ved å vera i klasserommet og på skulen i tre til fem dagar: sitja i klasserommet og ta notat, få oversyn over den digitale infrastrukturen tilgjengeleg for elevane på skulen gjennom å sjå sjølv, spørja bibliotekaren, og spørja elevar og lærarar. Eg har intervjuet dei 11 elevane på skulen om skriving, samstundes som dei, eller eg og dei saman, jobba med å finna fram

fritidstekstar dei hadde publisert på nettet og skuletekstar dei hadde lagra under skulebrukaren sin, på (ofte kranglete) skule-pc-ar, intervju kontaktlærarane til elevane, og samla inn andre tekstar brukte i undervisninga og skulelivet.²⁰ Eg har såleis gjort ei etnografisk inspirert undersøking av økologien knytt til skrivning og digitale medium med sentrum i det aktuelle klasserommet/klassen, inspirert av den etnografiske haldninga: «grounded in a commitment to the first-hand experience and exploration of a particular social or cultural setting on the basis of (though not exclusively by) participant observation», slik ho vert definert i *Handbook of Ethnography* (Atkinson mfl., 2001, s. 4), men med dei gadamerske atterhalda tidlegare skisserte.²¹ Undersøkinga av «økologien» i fritidssfæren har vore meir avgrensa, knytt til det eg har observert av band til fritida på skulen, elevane sine eigne ord i intervju, mi eiga utprøving og erfaring med sosiale medium, også gjennom formata/programma elevane har brukt.

Med desse premissane har eg altså samla eit materiale på om lag seksti tekstar frå 11 skribentar, 11 semistrukturerte intervju med elevar, 5 semistrukturerte intervju med lærarar og feltnotat frå fire skular/klasserom. Eg har vore til stades ved produksjonen av nokre av skuletekstane, men ikkje fritidstekstane, men inga skrivning er sett i gang på grunn av meg.

Det må kommenterast at det berre er ein elev med frå Austkantskulen. Det kan vera fleire grunnar til at ikkje fleire melde seg. Det er mogleg at elevane på Austkantskulen i større grad enn ved dei andre skulane opplevde det å syna fram det dei har skrive på bloggar og liknande til ein framand forskar, som å eksponera privatlivet sitt meir enn dei er viljuge til. Ei årsak kan vera at elevane ikkje var førebudde på at eg skulle koma. Eg vurderte om eg då skulle utelata Austkantskulen frå materialet. Paradoksalt nok bøter eleven som deltok, Sasan, noko på den andre mangelen i utvalet. Han er ein gut. Han og tekstane hans tilfører også meir: Fritidsskrivinga hans er knytt til interessa hans for hiphop og det å vera rappar.

²⁰ Eg har ikkje brukt videodokumentasjon av samhandling i klasserommet. Vurderinga er knytt til at interaksjon i heilklasse ikkje er ei hovudsak i prosjektet, og ikkje noko eg analyserer, men det å vera i klasserommet og læra noko om korleis dei arbeider, er ein del av det å få ei betre forståing til grunn for tekstanalysar og intervju. Plassen klasseromsobservasjon har i prosjektet ville ikkje forsvare arbeidsmengda knytt til det å skaffa løyve frå foreldra til alle elevane i fire skuleklassar. Eg har i staden nytta feltnotat som dokumentasjonsform for det som skjer i klasserommet. Det inneber ikkje innsamling av sensitiv personinformasjon, og krev difor ikkje eksplisitt løyve frå foreldra, eit munnleg, informert samtykke frå elevar og lærar held (Personvernombudet for forskning, 2013). Samstundes ser eg det å notera ned det ein ser og etterpå reflektera over det, som ein god måte å læra kva som skjer på, medan ein med passive videokamera ikkje på same måten lærer å sjå medan ting skjer.

²¹ «Participant observation» fortener ein merknad. Å sitja bak i klasserommet og ta notat er ganske passiv observasjon. Men eg har også gått rundt i klasserommet og stilt elevar spørsmål om arbeidet deira, som ikkje er heilt passivt, men ikkje heller direkte deltakande i kvardagsaktivitetane til elevane. Når eg i samband med intervju har arbeidd saman med elevane for å finna fram tekstar på skule-pc-ane og opplevd problema med å gjera enkle handlingar som å skriva ut eller senda dei på epost, har eg delt ei «first-hand experience» av pc-kvardagen i skulen.

Han knyter seg sjølv til den levande hiphopkulturen i Oslo, og får såleis stå som representant for ein bestemt, skrivande subkultur som elles ikkje er til stades i materialet. Difor er Austkantskulen framleis med i materialet, sjølv om det ser mindre fullendt ut med fire skular med høvesvis 4, 3, 1 og 3 deltakarar enn tre skular med 4, 3 og 3 deltakarar.

3.3.2 Materialet, «økologisk sett»:

Studien kan grupperast kring kvar av fire skuleklassar på ulike skular med ulike sosiale, geografiske og språklege kjenneteikn. Dette for å freista fanga noko av mangfaldet mellom skrivande niandeklassingar i Noreg i dag:



Diagram 1: Økologi, Bygdeskulen

Materialet herfrå vart samla inn hausten 2008.

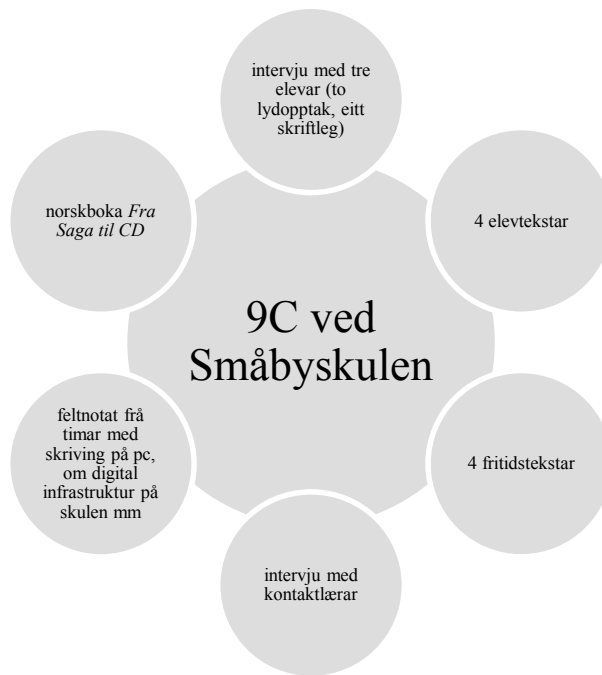


Diagram 2: Økologi, Småbyskulen

Materialet herfrå vart samla inn våren 2009.



Diagram 3: Økologi, Austkantskulen

Materialet herfrå vart samla inn mai 2010.



Diagram 4: Økologi, Vestkantskolen

Materialet herfrå vart samla inn januar 2011.

Ein ser av figurane at det er eit tjukkare materiale på nokre skular enn på andre. Dette har både med læring og hinder undervegs å gjera: I dei siste feltarbeida forstod eg at eg treng eit breiare og djupare materiale (fleire tekstar og meir djupn i undersøkinga) enn eg forstod i dei fyrste. I tillegg var det i varierende grad mogleg å gjennomføra alt eg vona. Eg ser det likevel som verdifullt å bruka det materialet eg fekk med meg frå kvart nedslag, sidan denne bakgrunnsundersøkinga ikkje kviler på at materialet frå dei ulike nedslaga skulle vera heilt tilsvarande.

Det innsamla materialet kan også grupperast kring kvar elev, slik:

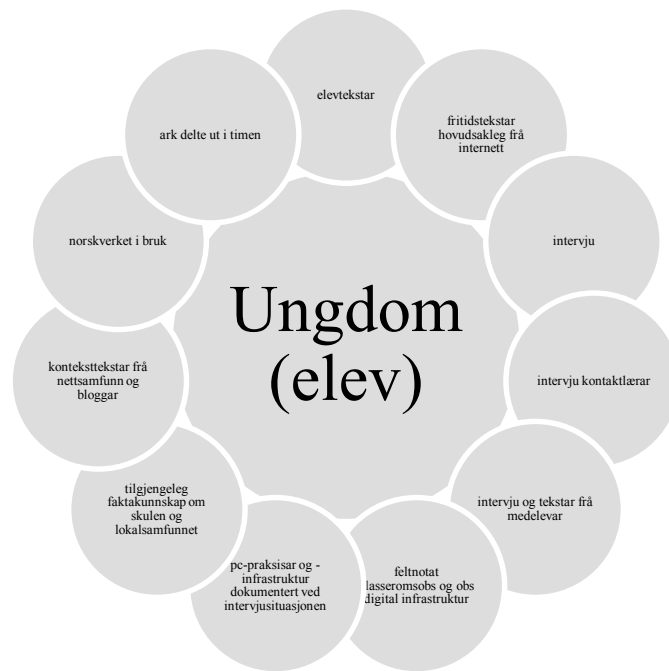


Diagram 5: Økologi for ein elev

Og det er kring kvar elev som skribent/skrivande den retoriske analysen er organisert.

Det innsamla materialet peikar ikkje på ungdom sin samla språkbrukskvardag, men på skrivande ungdom som deltakarar i ulike tekstkulturar: skulen og ulike internettalmenter.

3.3.3 Etikk, personvern og å lytta til røystene til born

Den gadamerske sirklinga kring kva som er å forstå ordentleg er ikkje berre ei skildring av kva som skjer, men også eit moralsk bod som krev at me lyder til det som vert sagt (skrive) og prøver å forstå det. I forskning på barn og andre der det finst ein asymmetri i makt mellom forskaren og informantane, er det spesielt viktig å vera merksam på at dei me studerer er eigne handlande subjekt, som har ein innsidekunnskap om eigne erfaringar (Tangen, 2008, s. 162). Det har sidan nittitalet vorte meir vanleg med forskning som spør etter barn og unge sine erfaringar, og som let dei koma til orde (Tangen, 2008, s. 158). I Noreg har Norsk samfunnsvitskapleg datateneste (NSD) ein funksjon for å sikra at personvernet til born og andre sårbare grupper vert tekne vare på, og for at forskinga som vert gjort fylgjer standardar for personvern.

Forskning som let born koma til orde, slik dei gjer i denne avhandlinga både som skribentar og samtalepartnarar i intervju, må balansera dei etiske ideala å lata born koma til orde og å sikra personvernet deira. Deltakarane i dette prosjektet er niandeklassingar, det vil seia at dei var 14 og 15 år då dei deltok. Det er akkurat i grenselandet for når dei må ha løyve frå foreldra for å delta i ei slik undersøking, og når det held at dei sjølve gjev

informert samtykke. Hjø NSD er hovudregelen løyve frå foreldra når ein er under 15: «Avhengig av prosjektets art og omfang, er vanlig praksis 15 års aldersgrense for samtykke, og 16–18 år ved innsamling av sensitive personopplysninger» (Personvernombudet for forskning, 2013). Det å samla inn personlege tekstar ungdom har publisert på nettet kan, sjølv om dei vert aidentifiserte slik at dei ikkje kan kjennast att av utanforståande, vera problematisk når det kjem til personvern, sidan unike tekstar vanskeleg kan anonymiserast heilt. Ei løysing i ein del tidlegare prosjekt om ungdoms nettpraksisar har vore å ikkje gje att tekstar. Såleis finst det ein del kartlegging (Arnseth mfl., 2007; Medietilsynet, 2010), nokre studiar av praksisar (Lüders, 2007a, s. 42; Prøitz, 2007), men relativt lite tekststudiar.

Men skal me utvikla kunnskap om desse tekstkulturane, må me også kunna lesa og diskutera tekstane. Samstundes må me hindra at tekstane barn og ungdom har skrive kan identifiserast. I denne oppgåva har eg valt å løysa dette ved å gje att tekstane noko modifisert: eg har «aidentifisert» foto ved å gje dei att som «teikna» konturar. Dersom skribenten vert identifisert ved namn eller annan personidentifiserande informasjon, har eg forsikra meg om at tekstane eg gjev att ikkje dukkar opp ved eit googlesøk – i så tilfelle har eg omsett til engelsk og gjort merksam på det under attgjevinga. Eg har utelate dei mest identifiserande skildringane av skule og lokalsamfunn. Så har også tida vore til hjelp: Ein del av tekstane ligg ikkje lenger ute eller er endra.

Det har variert i kva grad skribentane har vore opptekne av å ikkje verta identifiserte: Nokre har vore opptekne av det, andre ser profilen eller bloggen sin som ein offentleg stad. Likevel har me som forskarar eit ansvar for personvernet deira, når vår forskingsaktivitet har potensial til å føra til at nokon som ikkje var meint å skulla lesa, gjer det likevel. Det er også ei side av saka at ingen av ungdomane var kjende bloggarar eller nettskribentar, dei hadde ikkje erfaringar som offentlege personar. Difor er det særleg viktig at ungdomane skal sleppa å verta eksponerte for eit anna publikum enn det dei har i sosiale medium til dagleg, sjølv om dei hevdar sjølve at det er greitt.

Det å syna fram private tekstar til framande som ein veit skal lesa og skriva om desse tekstane, og der det kan vera vanskeleg å førestella seg kva det inneber²², gjer ein sårbar. Eg opplyste om at deltaking var friviljug og at det var høve til å trekkja seg når som helst utan grunngeving. At det var relativt få som melde seg i kvar klasse, kan også forståast som eit medvit om eige personvern, og ein skepsis til å gje personinformasjonen til nokon som ein ikkje heilt veit kva skal med han – ei haldning skulen/styresmaktene arbeider med å

²² Alle elevar og føresette i klassene eg var i har fått brev med informasjon om prosjektet. Det inneber ikkje automatisk at dei ser føre seg kva det inneber at det skal koma ut ei doktoravhandling om tekstane deira.

innprenta born og unge gjennom ymse nettvitkampanjar (sjå s.212–214), som altså samfunnet ser som sunn. Eg tilbød ikkje nokon slags premiar eller kompensasjon til dei som deltok – eg vurderte at vurderinga deira av om dei ville delta eller ikkje ville vera meir sjølvstendig og knytt til tekstane deira då enn om det var utsikter til gratis kinobilletter eller liknande. Samstundes fekk eg inntrykk av at fleire av dei som deltok opplevde det som verdifullt å syna fram tekstane sine og å snakka om dei, jamfør det Kvale skriv om korleis eit forskingsintervju kan vera ei positiv oppleving (1997, s. 46). Eg oppfatta og at det at eg la vekt på at dei skulle velja tekstar dei tykte det var greitt å syna meg, var ein invitasjon til ungdomane om å gjera vurderingar som er å utøva personvern. Ingen leverte tekstar som inneheldt sensitiv personinformasjon av typen «informasjon om rasemessig eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, at en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling, helseforhold, seksuelle forhold, og medlemskap i fagforeninger ...» (Personvernombudet for forskning, 2013).²³

At tekstar og personar må aidentifiserast står til ein viss grad i vegen for idealet i den situasjonsorienterte tekstvitenskapen (her representert ved retorikk og dialogisme) om å forstå og diskutera tekstar i samband med den konkrete situasjonen dei handlar i – ikkje all min kunnskap om den situasjonen har eg kunna gje att. Det står også til ein viss grad i motsetnad til det etnografiske idealet om detaljert skildring av det særleine, lokale: Skildringane må generaliserast til ein viss grad for at ikkje skule, klasse, lærar og skribent skal kunna identifiserast.

Når slike omsyn må balanserast vert ikkje resultatet perfekt. Tekstane eg gjev att er ikkje heilt autentiske, personane er ikkje heilt anonyme på den måten personar i eit krefregister er det: Nokon som kjenner personen kan kjenna att skrivemåten.²⁴ Eg vurderer likevel at dette kompromisset er eit som gjer at tekstane er såpass autentiske at ein kan seia at ungdomane sjølve kjem til orde gjennom dei, samstundes som personvernet er teke vare på. Prosjektet er meldt inn til og tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapleg datateneste.

²³ Ein deltakar skriv i profiltæksten at han er fødd i eit bestemt land i Midtausten. Eg har blurra landnamnet og elles omtala det som Midtausten.

²⁴ Difor tillet ikkje NSD at ein omtalar det eg har gjort som å anonymisera, men som å aidentifisera (Personvernombudet for forskning, 2013).

3.4 Arbeidsmåtar

3.4.1 Ein etnografisk arbeidsmåte

Skriftbruksetnografien er oppteken av å ha ei *økologisk* tilnærming til skriftbruk, og skriftbruksforskaren David Barton skildrar økologi som ein metafor for skriftbruk slik:

It is concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment. An ecological approach takes as its starting point this interaction between individuals and their environments. (Barton, 2007 [1994], s. 29)

Andre etnografiske undersøkingar legg også ei økologisk tenking til grunn, som The Digital Youth Project, som brukar ei etnografisk tilnærming for å undersøkje korleis media og teknologi er meningsfulle for ungdom i kvardagen (Ito mfl., 2010, s. 4). Dei er opptekne av medie-økologien og å avvisa eit syn på teknologien som praksisdeterminerande kraft:

We use the metaphor of ecology to emphasize the characteristics of an overall technical, social, cultural, and place-based system, in which the components are not decomposable or separable. The everyday practices of youth, existing structural conditions, infrastructures of place, and technologies are all dynamically interrelated; the meanings, uses, functions, flows, and interconnections in young people's daily lives located in particular settings are also situated within young peoples' wider media ecologies (Ito mfl., 2010, s. 31).

Denne tilnærminga gjer at dei heller enn å isolera bestemte «typar» brukarar eller fokusera på eigenskapane til bestemte teknologiar eller format, er opptekne av å finna mønster i praksisar, som dei kallar for *deltakingssjangrar* (sjå s. 32–34). Dei ser altså måtane me deltek i digitale sosiale medium på som rimeleg å forstå i sjangertermar; noko som mellom anna indikerer at same ungdomane kan delta på ulike *måtar*, og at det finst (og vert etablert og forhandla om) mønster for deltaking i dei ulike sjangrane.

Potensialet i den etnografiske tilnærminga ligg, slik eg ser det, nett her: Ved å studera eit fenomen på nært hald og gjerne frå ulike vinklar er det råd å forstå det avhengige og situerte ved det, og nokre mønster for korleis dette ovrar seg: som mønster i korleis tekstar og tekstpraksisar heng saman. Eg har òg nytta meg av økologimetaboren i arbeidet på den måten at eg har samanfatta kunnskap innhenta gjennom ulike kjelder, mellom anna observasjon, til fire skildringar av «økologien» knytt til digitale medium og klassen/klasserommet.

Målet med den etnografiske tilnærminga i dette prosjektet er å få ei betre innsikt i ungdoms digitale skrivekvardag knytt til dei innleverte tekstane og problemstilling 3 og 4 (sjå s. 7), som dreier seg om korleis og på kva måtar skriving i digitale medium i skule og fritid er ulikt, og korleis digitale medium er knytt saman med ungdoms ulike skrivepraksisar

i skule og fritid. Problemstilling 4 inneber ei opning mot tekstlesingane på den måten at digitale medium ikkje berre utgjer materielle vilkår for skriving, dei kan også utgjera sjangermessige vilkår for tekstar, både når det gjeld kva ein kan skriva (om) og korleis ein kan gjera det. Når det gjeld undersøkinga av på kva måtar skriving er ulikt i skule og fritid knytt til digitale medium, er ikkje målet å seia noko generelt om det, men å få ei forståing av det som gjev meining i høve til desse 11 ungdomane og tekstane dei har levert, altså ei situert forståing av fenomenet, «som noget unikt og historisk konkret» (Gadamer, 2007 [1986], s. 10). Underspørsmåla som viser til ulike aspekt ved dette, er knytt til kva ungdomane oppfattar at pregar skrivinga deira i digitale medium i skule og fritid, korleis skiljet syner seg materielt gjennom tilgjenge til og organisering av bruken av digitale medium i skule og fritid, og korleis lærarane oppfattar dette.

3.4.2 Ein etnografisk arbeidsmåte: being there

Etnografien sine røter i antropologiske undersøkingar av fjerne samfunn set framleis eit preg på forskinga i form av idealet om at forskaren skal vera til stades i felten og bruka tid på å observera og delta for å forstå (Atkinson mfl., 2001, s. 4–5). Idealet om etnografen sjølv som forskings-«instrument»²⁵ knyter etnografi til andre humanistiske praksisar, som fortolkande tekstanalysar, og som eg her har brukt Gadamers hermeneutikk som metaspråk for (sjå s. 37–47). Det varierer kor mykje vekt det vert lagt på sjølve etnografen hjå ulike skriftbruksetnografar, jamfør det humanistiske og kvalitativt samfunnsvitskapelege kravet om å gjera greie for eiga situering: Heath og Street (2008, s. 57) legg stor vekt på det, medan Barton og Hamilton nøyer seg med å gjera greie for kven dei sjølve er i høve til informantane i *Local Literacies* (1998, s. xvii), men verkar meir opptekne av å framstilla materialet: informantane og deira forteljingar, foto, praksisar, på ein systematisk og «uavhengig» måte.

Eg har «vore der» og brukt nyfikna mi og vore ein slags tolkande lesar i klasserommet, med dei avgrensingane som er knytte til det for å få ei så fyldig skildring som råd, slik at ein kan koma så nær som råd inn på det som føregår, og slik unngå å plukka ut hendingar som stadfestar det ein visste føreåt (Karlsson, 2006, s. 152). I innleiinga til kvart analysekapittel prøver eg å dela det å «ha vore der», slik at lesaren også skal kunna sjå

²⁵ Jamfør prologen til skriftbruksetnografien *Ways with words*: «the reader moves with me, the ethnographer, as unobtrusively as possible in the worlds of Trackton and Roadville children.» (Heath, 1983, s. 12). Her skildrar etnografen seg sjølv som eit slags usynleg, rørleg avlesingsinstrument.

tekstane som vert analyserte som situerte i ein sosial samanheng før han eller ho byrjar å lesa dei.

Å gje rom til perspektivet til deltakarane («studieobjekta») er viktig i samtidig etnografisk arbeid, det ser me av formuleringane om økologisk validitet hjå til dømes David Barton (2007 [1994], s. 30), men også gjennom at ein er oppteken av å forstå korleis til dømes digital teknologi er meningsfull for folk (Ito mfl., 2010, s. 4), av literacy som ein sosial praksis og «how people make sense of their lives through everyday practices» (Barton & Hamilton, 1998, s. 4). I denne studien er det deltakarane som har valt ut materiale dei oppfattar som tekstar og som dei er komfortable med å dela, på den måten har perspektivet til deltakarane vore med på å leggja premissar for forskinga. Eg har også gjort semistrukturerte intervju med alle elevane som har levert tekstar, for å få tak i deira oppfatningar, opplevingar og til ein viss grad praksisar knytte til skrivning i nye medium i skule og fritid. Eg har også intervjuja kontaktlæraren (som også var norsklæraren) deira om det same. Det gjev innblikk i perspektivet til fleire deltakarar.

Retorisk analyse (retorikk forstått som intensjonell munnlegheit) inneber ikkje å ta eit deltakarperspektiv, men i retorikken si anerkjenning av dei talande og lydande som aktørar i situasjonar ligg ei anna anerkjenning av dei skrivande som deltakarar enn det gjer i meir strukturorienterte analysar, både språkleg-strukturelle og diskursanalysar som legg vekt på samfunnsstrukturar nedfelte i språket.

Eg har ikkje gått tilbake til deltakarane i etterkant og spurt om tekstanalysane eg gjorde verkar rimelege for dei, og såleis har eg ikkje sikra eit gjennomført deltakarperspektiv, eller ein høg økologisk validitet. Eg har sett på deltakarane sine val og utsegner som ei kjelde til kunnskap, og late det dei seier om egne oppfatningar stå uimotsagt: Eg reknar ikkje meg som ein større autoritet på deira haldningar og oppfatningar enn dei sjølve. Samstundes ser eg det slik at eg med ein tekstfagleg bakgrunn som lesar gjennom analyse kan få ein slags kunnskap om tekstane som ikkje krev godkjenning frå skribentane for å vera gyldig, og dessutan at det er råd å snakka om tekstens eigen intensjonalitet som ein kjem på sporet av ved å lesa (sjå punkt om intensjonalitet s. 81–83).

3.4.3 Ein etnografisk arbeidsmåte: Intervju?

Det kan sjå ut til at intervju har ei sentral, men noko underkommunisert rolle i etnografisk kunnskapsproduksjon:

Handboka *Ethnography* (Heath, Street, & Mills, 2008) legg ikkje vekt på intervju som innsamlingsmetode i etnografien. Lell skildrar dei nybyrjaretnografen Molly sine møte med informanten Roger slik:

She began by meeting with him several afternoons a week to talk and to observe his practices. ... She also learned to group certain kinds of vocabulary that appeared in his talk: technical terms, references to specific jugglers or programs of juggling Roger watched, and strategies he developed to challenge himself. ... As he warmed to the idea and grew more comfortable talking with Molly, some decisions changed; for example, Molly began to share transcripts with him in order to obtain more detailed explanations of technical points. (Heath, Street, & Mills, 2008, s. 66–67)

Desse organiserte, skrift- og/eller lydbandfeste samtalar, initierte av etnografen, ligg nær intervjuet. Sjølv om det vert lagt vekt på å vera der det skjer over tid og sjå og «hang out», kan det sjå ut som om kunnskapsbygginga også ofte er avhengig av organiserte (og skrift-/lydfeste) samtalar av typen me vanlegvis kallar intervju. Dette vert òg antyda i *Handbook of Ethnography*: «Hence, conversations and interviews are often indistinguishable from other forms of interaction and dialogue in field research settings» (Atkinson mfl., 2001, s. 5). I studien som ligg til grunn for *Local Literacies* er semistrukturerte intervju metodisk sentralt (sjå intervjugaid Barton & Hamilton, 1998, s. 274). Karlsson skriv: «För att få bakgrundkunnskap eller komplettera observationen kan man göra intervjuer.» (2006, s. 154), men ho skriv at ofte handsamar ein ikkje intervju som ein del av det etnografiske materialet. I studiane i det erklært etnografiske The Digital Youth Project verkar intervju å ha hatt ei sentral rolle, og prosjektrapporten er spekka med intervjusitat (sjå t.d. Ito mfl., 2010, s. 29).

Intervjua eg har gjort har vore semistrukturerte, hovudsakleg med ein og ein elev, der dei har synt meg tekstar på skjerm samstundes som eg har stilt dei spørsmål om skriving på nettet i fritida og på skulen og digitale medium i skulen. Intervjua har vara mellom 20 og 40 minutt og gått føre seg på biblioteket eller grupperom på skulen. Eg har også intervjua kontaktlæraren deira om det same. Slike semistrukturerte intervju har fleire funksjonar. Det kan bidra til å kvalifisera fordome til møtet med teksten. Men fyrst og fremst er det ei anna kjelde til kunnskap enn tekstane og observasjonane, det er ein måte å henta inn andre tolkingar av praksisar og skriftkulturelle tilhøyrslar på, som er røyster å ha ein samtale gåande med medan eg les tekstane deira.

3.4.3.1 Intervjuet som kommunikativ hending

Steinar Kvale skildrar i boka *Interview* det kvalitative forskingsintervjuet som ein produksjonsstad for kunnskap (1997, s. 15), ei utveksling av synspunkt mellom to personar

som snakkar saman om eit tema av felles interesse. Samstundes set han opp seks kvalitetskriterium for intervju, som understrekar asymmetrien:

- Omfanget av spontane, righoldige, spesifikke og relevante svar fra den interviewede.
- Jo kortere interviewerens spørsmål og jo lengere interviewpersonens svar er, desto bedre.
- I hvilken grad intervieweren forfølger og afklarar meningen med relevante aspekter af svarene
- Det ideelle interview fortolkes i vid udstrækning under interviewet.
- Interviewpersonen forsøger at verificere sine fortolkninger af interviewpersonens svar i løbet af interviewet.
- Interviewet er «selvkommunikerende» – det er en historie, der er indeholdt i sig selv og ikke kræver mange yderligere kommentarer og forklaringer (Kvale, 1997, s. 149).

Dei siste tre punkta skal forståast meir som ideal å strekkja seg etter enn som krav.

Intervjuet Kvale skildrar, er ein samtale der det er nokon som stiller spørsmål og nokon andre som svarar: Sjølv om det vert skildra som ei *utveksling* av synspunkt, er forma lagt opp for at intervjuaren skal få tak i intervjupersonen sine. Denne spenninga mellom ulike måtar å forstå kva ein gjer når ein intervjuar på, ser eg som ei spegling av ei røyenleg konflikt mellom ein «likeverdsretorikk» som kan forståast som ei italesetjing av ein strategi for å få intervjuobjektet i tale, og ynsket om å «få tak i informasjonen».

Sosiolingvisten Charles Briggs oppmodar til større sjølvrefleksjon i intervjuforskninga. I *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research* kritiserer han intervjuforskninga for å ikkje ta alvorleg det kvalitative forskingsintervjuet som kommunikativ hending, og syner kor viktig det er å ha (eller i det minste få) ei forståing av kva slags samtale dei intervjuja opplever intervjuet som, kva kommunikative prosjekt og sosiale roller som inngår i situasjonen, og eit medvit om «korleis ein snakkar om ting» der ein er og intervjuar. Han manar til eit større både sosialt og språkleg medvit kring intervjuet, og utfordrar ein del metodologiske standardløysingar, som det å stilla opne spørsmål og kravet om reliabilitet og validitet.

Steinar Kvale illustrerer det vanskelege med intervjuet godt med setninga: «Der skabes god kontakt ved, at intervieweren lytter opmærksomt og viser interesse, forståelse og respekt for, hvad interviewpersonen siger; intervieweren er afslappet og klar over, hvad han eller hun ønsker at få vide» (Kvale, 1997, s. 132). Dette er på ein gong fornuftig, sjølv sagt og fullstendig ubrukeleg. Det fungerer som ei skildring av intervju som går godt (då er intervjuaren gjerne avslappa og får vita det han ynskjer anten han visste føreåt eller ikkje at

det var det han var på jakt etter), men har ikkje noko å koma med om det som ikkje fungerer og går heller ikkje inn i kva det er som gjer at dette fungerer.

Briggs kommenterer denne typen ugjennomtrengelege råd slik: «If I was asked, “Tell me about your mother”, I would find it quite difficult to respond» og: «Answering a question presupposes awareness not only of the referent but of the type and quantity of information about the referent that is being requested» (Briggs, 1986, s. 51). Her bryt altså Briggs med intervjuidealet om å stilla opne spørsmål, han brukar eiga samtaleerfaring som argument for at slike ofte er vanskelege å svara på. Den same erfaringa har eg gjort då eg, inspirert av Kvale (1997, s. 136–137), prøvde å stilla ein elev det (altfor) opne spørsmålet «Kvifor bloggar du?»:

G: ... Det jeg lurte på, er egentlig, når du skriver på bloggen din, hvorfor gjør du det? Hvis du kan si noe om det.

A: Jeg vet ikke, jeg har bare lyst til å blogge egentlig.

G: Ja

A: skrive, liksom, om livet og... @@@ hva jeg gjør og sånn

...

G: @@@ m-m. Du skriver for å... for å blogge?

A: Ja. xxx hva jeg ... ja ... jeg veit ikke helt, skrevet noen ting

G: Men hva er det som er artig med å blogge, eller fint eller meningsfullt, eller ...?

A: Jeg veit ikke, jeg. Man kan jo gå inn på andre og sånn, da. Og finne litt, se hva de har skrevet og ...

G: M-m

A: kanskje få noen ideer, liksom (intervju med Anja, 03.03.2009, s. 1–2)

Her prøver intervjupersonen, velvillig, å koma med eit svar på spørsmålet, men når ho ikkje kjem på så mykje å seia og eg likevel tydelegvis er interessert i ei utdjuping, vert det vanskeleg, og det ser ut til at ho anten prøver med ein ny inngang til spørsmålet og/eller vrir temaet til noko ho har noko å seia om.

Det å stilla lærarane opne spørsmål, har fungert heilt annleis – då har eg fått rike og fylldige svar. Det Briggs skriv gjev òg eit ymt om skilnaden på lærar og elev i ein sånn intervjusituasjon: I tillegg til at det er vanskeleg i seg sjølv å svara på kvifor ein gjer som ein gjer, kan uvisse til eleven også syna ei uvisse på kva det er eg spør etter eller kva som er det rette svaret, eit spørsmål som ofte melder seg når ein er elev og skal svara ein lærar.

Læraren, hennar, derimot, leverer referanseramma for spørsmålet sjølv:

G: og så viss du kunne fortald litt om det bloggprosjektet som ... ikkje er lenger, òg. For det synest eg er veldig interessant, altså.

H: Nei, for ... kor mange år er det sidan no ... kanskje tre-fire år sidan, så laga han som var dataansvarleg her på skulen ei ny heimeside til skulen. Og då laga han ein blogg til kvar elev. Og då ... sånn at kvar klasse hadde si side, og på den sida så låg alle elevnamna slik at du kunne klikka deg inn på kvar enkelt elev, då, og sjå. Og det syntest jo nokre av lærarane på skulen her i alle fall var veldig gøy, så vi brukte det ganske mykje med våre klassar. Men så var det andre att som brukte det lite. Men det var veldig stor forskjell. Vi var tretten klassar og det var kanskje ... ja, 3-4 klassar som brukte det ganske mykje og så var det litt dårlegare på dei andre. Ehm ... og då, samtidig med at det kom, så vart det ... så fekk vi òg fleire datarom her på skulen. Så no har vi faktisk fire datarom pluss infoteket (intervju med lærar på Småbyskulen, 03.03.2009, s. 1)

Eg gjev henne nok noko meir enn eleven, ved å spørja etter «det bloggprosjektet de hadde her på skulen» og invitara henne inn i ein narrativ, så å seia. Samstundes trur eg at læraren, ved å ha tenkt på, arbeidd med og snakka om dette bloggprosjektet saman med andre lærarar (og også vore på ein konferanse og vore med på å presentera det for ei ålmente) har etablert si eiga referanseramme kring «bloggprosjektet», som ho aktiverer når eg spør. Det varierer i kva grad elevane eg har intervjuar verkar å ha eit slikt «refleksjonsrom» kring eigne skrivepraksisar. Dette kan knytast til deltakingssjangrane hjå Ito med fleire (Ito mfl., 2010, s. 14): Dei som fyrst og fremst brukte internett/sosiale medium til å halda kontakten med vener hadde ofte knappare svar på spørsmåla mine enn dei som brukte skrivinga på nettet som ein måte å halda på med interessene sine på – anten det var hest, hiphop eller skriving.

Denne skilnaden i referanserammer for spørsmåla intervjuet handlar om, er ein indikasjon på at eit slikt intervju om ungdoms digitale skriving i høvesvis skulen og sosiale medium truleg er ulike kommunikative hendingar for lærar og elev. Og det finst fleire moglegheiter for kva slags type kommunikativ hending intervjuet kan oppfattast som:

Even though fieldworkers may define the situation as a focus on the explicit transmission of data, respondents may see the process as entertainment, pedagogy, obtaining cash income, protecting her or his neighbors from scrutiny, and so forth. (Briggs, 1986, s. 49).

Sjølv om Briggs nemner dette som eit problem når ein intervjuar menneske som ikkje deler kategorien intervju, kan denne problematiseringa også ha noko føre seg for intervjuforskning «heime», der intervjupersonane truleg har sjangerkunnskapen sin om intervjuet frå andre stader enn forskingsintervjuet, og der det ikkje nødvendigvis er klart kva posisjon ein har i forskingsintervjusituasjonen.

Sjølv om intervjuet i utgangspunktet er ein asymmetrisk situasjon, der det er intervjuaren som har makta, oppfatta truleg lærarane relasjonen i situasjonen som langt meir symmetrisk enn elevane. Ein hovudgrunn til det er at eg og lærarane til ein viss grad deler ei profesjonell tilnærming: me har ei felles, fagleg interesse for (ungdoms) skrivekompetanse i digitale medium som ein del av jobben. I intervjusamtalen (og før og etter) hadde me ein

løpande diskusjon om emnet. Det å reflektera munnleg omkring dette verka å vera ein del av det faglege arbeidet dei gjorde i jobben sin, som kan likna det dei gjer i teammøta der dei planlegg undervisninga. Det var altså lett å leggja opp intervjuet som ein slags faglege samtalar der eg innimellom også uttrykte mitt syn og la fram mine antakingar om korleis ting kunne ha seg.

Kva situasjon elevane kan ha oppfatta intervjuet som, er meir uklårt. Det at eg er ein vaksen (på alder med læraren deira) og dei er ungdomar, er nok med på å understreka det asymmetriske i situasjonen, som vert utgjort av at eg som intervjuar stiller spørsmål og dei svarar, og at det er eg som styrer dokumentasjonen. Situasjonen kan – for dei – ha element av situasjonen dei er i som elevar andsynes læraren, eller som ungdom andsynes ein vaksen som krev svar. Då kan ein til dømes vera oppteken av å svara riktig, redd for å svara feil, oppteken av å framstå «ordentleg»: ikkje bruka bannord, ikkje fortelja om eigen «dårleg» internettaktivitet, oppteken av å verna eigen integritet, eller tillitsfull. Eller kanskje ein berre tykkjer det heile er litt pinleg og vonar å få det unnagjort.

Ein annan sjanger elevane kan henta rammer for å fortolka intervjuet frå, er det journalistiske intervjuet på fjernsyn eller i andre massemedium, ofte med kjende personar. Ein av informantane som driv med hiphop, uttrykkjer eksplisitt ei von om å verta oppdaga. Eg oppfatta at for han var også det å verta intervjuet og vera med i forskning ein måte å driva «prosjektet» sitt på – å gjera musikken sin og seg sjølv kjend. Det kan ein fortolka på minst to måtar: som at han ser på intervju som noko av typen å koma på tv eller å verta stjerne. Det kan også forståast som at det å verta intervjuet om skrivepraksisen sin er noko som ligg i forlenginga av å uttrykkja seg sjølv, som Carolyn Miller og Dawn Shepherd skildrar som ein del av det sosiale motivet til grunn for fenomenet blogging (Miller & Shepherd, 2004). Det er vanskeleg å trekkja heilt klare grenser mellom ynska om å uttrykkja seg sjølv og verta stjerne, men me kan tenkja oss at ein del av motivasjonen for å lata seg intervjuet om eigne produksjonar kan liggja ein stad på det kontinuumet.

Det kan altså vera fleire grunnar til at ein del av elevane eg har intervjuet svarar knapt og vagt, medan lærarane gjev fylldige svar. I rørsle frå dei fyrste tild ei siste intervjuet har eg freista gjera noko med nokre av årsakene: Eg har prøvd å lata vera å stilla spørsmål som eg veit eg ville hatt vanskar med å svara på sjølv (men eg veit ikkje om eg ville forstått kor dårlege dei var utan å prøva dei). Eg har prøvd å vera meir merksam på kva den eg intervjuar fortel meg. Eg kan (og arbeider stendig med å) få meir innsikt i feltet. Lell er det ein institusjonell avstand og asymmetri mellom meg og elevane som eg ikkje berre kan nullta ut. Å prøva ut dei samtalestrategiane eg har teke i bruk med lærarane for å gjera det til

ein fagleg samtale fungerer i den grad elevane ser seg som nokon som kan formidla noko om emnet, til dømes at dei har gjort seg nokre tankar som dei er i stand til å uttrykkja om korleis det er bra å skriva og ikkje.

Briggs skriv: «A thorough proposal for methodological advancement must also provide a means of foreseeing where interview techniques will conflict with native metacommunicative repertoires» (Briggs, 1986, s. 59). Det er vanskeleg å gje eit generelt svar på utfordringa, på den måten at det finst ikkje eitt metakommunikativt repertoar som alle «natives» har sams. Eg trur at Briggs har heilt rett i at me som intervjuar utan å vera samtaleanalytikarar må gå meir inn i samtalen som møtepunkt for motstridande, kryssande og parallelle verdsåskodingar og prosjekt. Ein veg å gå for oss som intervjuar i ein kultur som til ein viss grad er vår eigen, kan vera å forstå intervjusamtalen meir i lys av andre samtalar me deltek i og lyttar til – og stoggar ved som problematiske – i livet vårt, slik Briggs også gjer sjølv ved å dra inn «tell me about your mother»-spørsmålet.

Her møter den med nødvendige til ein viss grad objektiverande intervjuforskninga hermeneutikken. Eg vil gjerne ha den hermeneutiske pendlinga som modell for intervjuet heller enn det terapeutiske intervjuet, som Kvale nyttar. Eg anerkjenner ubehaget hjå hermeneutikaren Hans Skjervheim når han skildrar det å verta gjort til terapiobjekt (Skjervheim, 1996, s. 75), og seier at «ved å objektivera den andre går ein til åtak på den andre sin fridom» (Skjervheim, 1996, s. 75). Samstundes ser eg at i det å intervju folk om det dei held på med og lagra og analysa svara deira, gjer me folk og deira utsegner til objekt for forskning – den objektiverande tilskodarposisjonen ligg i institusjonen forskingsintervju.

Eg prøver meg med å – trass i at ein vedkjenner seg at ein driv ein dels objektiverande aktivitet – dra denne i ei anna retning ved å nytta eiga samtaleerfaring som amatør som ressurs og ved å i størst mogleg grad gjera intervju til faglege samtalar om «saka» (jf. Gadamer sitert på s. 37). Då eg starta arbeidet med intervju, var det med Steinar Kvale i handa, som står i ein kvalitativ samfunnsvitskap/psykologi-tradisjon som ligg til grunn for mykje intervjuforskning, og eg var dessutan meir oppteken av dei praktiske råda hans enn drøftingane av intervjupraksisar i høve til ulike syn på forståing, som han også gjer. Undervegs har både arbeidet med og tenkinga rundt intervju vorte meir prega av ei etnografisk tilnærming der ein mellom anna problematiserer intervju spørsmål og svar som kulturelle kategoriar, og av det gadamerske imperativet om korleis me bør forstå.

Dette inneber nok at også sjølve intervjuar ber preg av ei metodologisk spenning, der dei i nokon mon har gått frå å ha eit fokus på å spørja om kvifor og kva folk meiner til å

freista å fanga perspektiva deira gjennom at dei syner og fortel meg kva dei gjer, eit forsøk på å læra gjennom ein fagleg samtale. Eg sette ved starten opp ein intervjugaid fokusert kring fire hovudemne, og der eg startar med å spørja om ting som eg reknar med ligg «lengst frå» personen eg intervjuar: fagleg skriving på skulen. Gaiden (sjå vedlegg 4 og 5) har eg revidert fleire gonger – det illustrerer spenninga mellom validitet og reliabilitet som Charles Briggs tek opp (1986, s. 23–24): Di betre eg greier å samtala med elevane, di betre og meir relevante svar får eg. Samstundes med at eg greier å stilla betre spørsmål og få betre svar, vert intervjua vanskelegare å samanlikna.

Intervjua er gjorde før eg har gjort nokon tekstanalyse, faktisk medan eg får sjå tekstane for fyrste gong. Slik skil dei seg frå Molly sitt intervju med sjongløren (s. 65) og det etnografiske idealet om kontinuitet, det å kunna koma att og halda fram samtalen med den ein har intervjua etter at ein har fått ny informasjon eller innsikt – noko som er med på å sikra økologisk validitet. Eg har i nokon mon gått tilbake til lærarane sjølv om eg ikkje har kunna gjort det til elevane. Sjølv om eg ikkje kan gå tilbake, kan eg framleis henta fram det dei har sagt i intervju og observasjonsnotat frå skulen og lesa det parallelt med tekstanalysar.

Når det gjeld transkribering, har eg lagt til grunn at intervjua ikkje skal analyserast språkleg eller retorisk, dei er meinte å fungera som ei kunnskapskjelde, som andre fortolkande røyster enn mi eiga til tekstane og praksisane. Når ein gjev att tale, må ein gjera nokre val (Kvale, 1997, s. 163), og desse vala er knytte til føremålet med intervjuet – og bruken etterpå. Synspunkta til dei eg intervjuar kan koma vel så klårt fram i ei varsam omforming til skriftleg språk som i ei detaljert ordrett framstilling (Kvale, 1997, s. 166). Samstundes kan teikn som nøling og latter vera interessant å få med av di det signaliserer noko om haldninga til det som vert sagt.²⁶ Idealet har vore å tilpassa intervjua varsamt til normalt skriftleg språk, men med eit munnleg preg på det skriftlege.

Eg vil òg ha med mine spørsmål og kommentarar (mitt eige nærvere i situasjonen) då eg både trur at svara vert lettare å lesa om ein har spørsmåla, sidan det jo er eit samspel, og eg ser at spørsmåla er med og legg premissar for svara.

Intervjua, i form av transkripsjonar, er godkjende av intervjupersonane i etterhand. Til elevane som brukar bokmål som skriftspråk, transkriberer eg intervjua på bokmål, av di

²⁶ For å uttrykkja andre ting enn orda deltakarane i intervjuet seier, har eg nytta ein svært forenkla variant av transkripsjonssymbola etter Du Bois m. fl., slik dei er refererte av Jan Svennevig (2001b, s. 9–10). @ tyder latter, [ord] indikerer overlappende tale, X tyder uhøyrleg/uskjøneleg tale. Kommentarar, t.d. om kva personane gjer medan dei talar, er sett i doble parentesar ((og)).

det er mogleg at det å sjå sine egne ord i nynorsk språkdrakt vil gjera det vanskeleg for dei å kjenna seg att i intervjuet. Elles transkriberer eg til nynorsk.

3.4.4 Kvifor berre skuleetnografi og ikkje fritidsetnografi?

Noko som manglar for at dette skal vera ein etnografi om desse ungdomane sine skriftlege kommunikasjonspraksisar i skule og fritid, er å møte desse ungdomane utanfor skulen, slik m.a. Theres Bellander har gjort i doktorgradsprosjektet sitt (2010). Ho har utan tvil ei meir inngåande og detaljert skildring av korleis ungdom brukar ulike typar skrift og tale (og multimodal kommunikasjon) i den daglege interaksjonen, og prosjektet hennar kan seia ein del om ungdoms kvardagslege interaksjon som denne undersøkinga ikkje kan. På hi sida gjev undersøkinga mi hovudplassen til retoriske analysar av *tekstar*, noko som truleg vil produsera ein annan kunnskap enn den Bellander har produsert.–

Grunnar til at eg har gjort det på denne måten er for det fyrste at eg primært er interessert i (når det galdt fritidstekstar) tekstar dei hadde skrive som ein del av sin «retoriske praksis» på nettet, og då vurderte eg det som betre å samla inn tekstar dei allereie hadde skrive enn å få sitja ved sida av medan dei skreiv – sidan det kunne ha skapt ein annan retorisk situasjon enn den/dei eg var interessert i å studera tekstane med utgangspunkt i. No har eg sete i klasserommet under produksjonen av nokre av elevtekstane, men eg oppfattar ikkje at det endrar den retoriske situasjonen skuleskriving i stor grad. Ein indikasjon på det er at ingen av elevane nølte med å syna meg tekstar dei hadde skrive som skulearbeid, medan einskilde elevar var meir nølande når det galdt å syna fram private tekstar.

Det å møtast på skulen er «nøytral grunn», venteleg ein trygg stad å møte framande for elevar, medan det å spørja om å få koma heim og studera dei medan dei sit på rommet og chattar med vener kan opplevast påtrengjande. Samstundes er skulen også ein stad der ungdom held fram «samtalet» frå fritida: dei møter vener dei var med i går eller snakka med på Facebook eller msn i går, dei snik seg til å sjekka facebookoppdateringar osv.

Når ein ser på materialet, ser ein at det har (ein kan velja å kalla det) slagside eller fokus: Det er *tekstane* til unge *skrivande* i ulike ålmenter eller semiålmenter som «skulen» og «networked publics» – heller enn den daglege småpratane på sosiale medium –, freista sett inn i ein økologi som består av ein relativt oversynleg og kartleggbar skulekvardag og ein litt meir flytande mediekvardag. Tekstfokuset forsvarar å fokusera på tekstinstitusjonane tekstane handlar innanfor, skulen og internettet. I teorikapitlet seier eg meir om kva det er å handla tekstleg.

3.5 Ein tekstlesande arbeidsmåte

Den hermeneutiske gjennomtenkinga av lesing og forståing, det samfunnsvitskaplege arbeidet med å få problemstillingar, materiale og metode til å passa saman, og det etnografiske innsamlingsarbeidet er alle innleiande aktivitetar («førlesing») i tekstlesingsarbeidsmåten som vert teken i bruk i denne avhandlinga. Neste steg er å utvikla eit teoretisk omgrepsapparat å lesa gjennom, eller saman med. Det har utgangspunkt i problemstilling 1 og 2 (sjå s. 6) og dreier seg altså om å byggja eit analytisk omgrepsapparat som kan synleggjera kompleksiteten i teksten sine band til ulike tilbakevendande situasjonar, og syna korleis dei ulike (tilbakevendande) situasjonane både verkar inn gjennom kva strategiar for å skapa tillit (etos) som er i bruk i teksten og gjennom kva sjantrar og topoi som vert aktiverte. Teorikapitlet er altså meint å både vera 3d-briller å lesa tekstane gjennom for å forstå dei betre som handlingar/ytringar, og briller spesialdesigna for å sjå dei punkta og måtane tekstane er feste i omgjevnadene på.

Kapittel 4 Teori: Retorikk og dialogisme

Ein freistnad på å skriva saman element frå to ulike teoretiske tradisjonar: retorikk og dialogisme, for å etablera eit blikk på teksten som er både målretta, i stand til å oppfatta nyansar og med ei produktiv indre fleirtydigheit.

4.1 Innleiing

Internettet som tekstleg samhandlingsarena kan seiast å fusjonera den klassiske retoriske scenen, talaren framføre publikum – med den baktinske, den aldri avslutta dialogen. Målet med dette kapitlet er å undersøkje om denne fusjonen er mogleg og fruktbar som teoretisk perspektiv og utgangspunkt for tekstanalysar.²⁷

Kapitlet byrjar med ein kort introduksjon til høvesvis retorikk og dialogisme, før eg drøftar nokre felles erkjenningsmessige føresetnader i desse teoretiske tradisjonane. Deretter kjem freistnadene på å føra saman retorikk og dialogisme: Den retoriske situasjonen frå retorikken knyter eg saman med den doble dialogen frå dialogismen, noko eg også visualiserer i ein eigen modell som vert viktig i tekstanalysane. Eg gjer òg greie for korleis dimensjonar ved tilhøvet mellom tekst og verd som modellesar og sjanger kan forståast og brukast analytisk med utgangspunkt i modellen. Den siste hovudkategorien i analysane er etos. Denne retoriske kategorien har ikkje nokon bror i dialogismen, noko som er forståeleg all den tid retorikken interesserer seg meir for talaren enn kva dialogisme tradisjonelt gjer. Men sidan moderne etosforskning knyter etos til både den retoriske situasjonen (Smith, 2004) og til dei kulturelle fellesdygdene (Baumlin, 1994), er det mogleg å forstå etos i lys av den doble dialogen tekstar er ein del av. Dette skulle gjera det mogleg å undersøkje etos i tilknytning til syntesekonstruksjonen *Den retoriske situasjonen i den doble dialogen*. Moglege problem med å blanda desse tradisjonane vert diskutert undervegs og til slutt i kapitlet.

²⁷ Fleire enn meg har tenkt at retorikk og dialogisme kan bringast saman: Sjå mellom anna artikkelen «Genrebegrebet og retorisk kritik» (Villadsen, 2001), doktoravhandlinga *Tekst som Partitur* (Tønnesson, 2004).

4.1.1 Kva er retorikk?

Retorikken som læra om og systematisering av kunnskap om talekunst oppstod i dei antikke greske bystatane, og *Retorikk* av Aristoteles frå ca 330 f.v.t. er den eldste bevarte systematiske utgreiinga om emnet. Det er viktig å merkja seg at retorikken for Aristoteles ikkje var ei lære om snakking eller samtale, men om å tala (i tydinga «halda tale») i det offentlege rommet knytt til bestemte institusjonaliserte situasjonar – noko me ser avspegla i dei tre aristoteliske talesjangrane: politisk-rådgjevande talar, rettstalar og epideiktiske talar²⁸ (Aristoteles, 2006, s. 35, 1358b). Desse er alle knytte til kvar sine institusjonar i det offentlege rommet, og dei har kvar sine faste oppgåver: Politiske talar skal tilrå eller frårå noko, rettstalar er anten skuldingar eller forsvarstalar og epideiktiske talar skal rosa eller kritisera (Aristoteles, 2006, s. 35, 1358b). Desse oppgåvene, og difor då sjangrane, har utgangspunkt i kva tilhøyraren skal gjera med dei: «... et medlem av folkeforsamlingen, for eksempel, skal gjøre seg opp en mening om saker som angår fremtiden, en dommer om saker som angår fortiden [og den betraktende tilhører skal bedømme talerens dyktighet]»²⁹(Aristoteles, 2006, s. 35, 1358b)

Trass i at Aristoteles knyter retorikken til ein heilt bestemt type offentleg ordskifte, der overtyding står sentralt, har retorikk seinare vorte brukt til å lyssetja både kommunikasjon med eit sterkt element av overtyding og kommunikasjon meir ålment, som eg vil gjera kort greie for på dei neste tre sidene. Noko av det sentrale frå inndelinga til Aristoteles er likevel teke vare på: Forståinga av det nære sambandet mellom situasjon og språkleg handling. Dette er eit kjenneteikn ved retorikk som kommunikasjonsteoretisk forståingsramme.

Den danske retorikkforskareren Jørgen Fafner set opp eit smalt og eit vidt persuasio-omgrep for å få grep om kva retorikk er. *Persuasio* smalt forstått gjeld når ein overtyder nokon som er usamd. Fafner plasserer Aristoteles i den breie persuasio-tradisjonen:

Det aristoteliske peitho-begreb [som tilsvarar persuasio] er, som vi har set, vidtspændende i den forstand, at taleren gennem sin personlige autoritet, sine skiftende engagementer og sine ord – altså gennem sin ethos, sin pathos og sin logos – virker ind på sine tilhørere, snart for at bringe dem til at tilslutte sig en mening, snart for at få dem til at begribe en forklaring, snart for at få dem til at dele en oplevelse (Fafner, 1977, s. 39).

²⁸ Øivind Andersen forklarar epideiktiske talar med festtalar eller oppvisningstalar i *I retorikkens hage* (1995, s. 28)

²⁹ Omsetjaren, Tormod Eide, skriv at i fylgje Kassel er truleg ikkje setninga i klammer frå Aristoteles. Sjå (Aristoteles, 2006, s. 35, note 26).

Samstundes vil Fafner reservera persuasio-omgrepet for den smale forståinga, av di han hevdar det harmonerer best med alminneleg språkbruk og moderne argumentasjonslære. Likevel hevdar han at emnet for retorikken er større enn dette, og konkluderer med at «retorikkens væsenskerne er intentionel muntlighet» (ibid) . Med dette meiner han henvendingar til andre menneske der me vil dei noko: opplysa, overtyda eller dela ei oppleving. Munnlegheit skal i denne samanhengen ikkje forståast som motsats til skriftlegheit, men som ein dimensjon som finst anten latent eller manifest i retorisk skrift og tale. Dette knyter han til Gadamers utsegn om at

Al forstående læsning synes altid at være en slags reproduktion og fortolkning. Betoning, rytmisk leddeling o.l. hører også med til indenadslæsningen. Det betydningsfulde og vores forståelse af det er åbenbart så nært forbundet med sprogets kropslighed, at forståelse altid indebærer en indre tale (Gadamer, 2007 [1986], s. 155).

Fafner illustrerer dette med lyrikk, som så å seia ber i seg si eiga framføring, og understrekar med det det rytmiske som ein munnleg dimensjon som skrifta samstundes formidlar. Likevel oppfattar eg det han kallar munnlegheit, og som Gadamer skildrar den svarande handlinga til i sitatet, som noko som er knytt til sjølve den retoriske henvendinga. Denne har fleire kroppslege aspekt enn berre munnlegheit. Det uttrykkjer kanskje «spåkets kroppslegheit» i sitatet ovanfor meir presist. Det Fafner kallar det munnlege, vil eg knyta meir ålment til actio og førestellingsevna vår som noko på fleire vis kroppsleg: Når me les, føresteller me oss ikkje berre rytme og tonefall, men også ein person som vender seg til oss³⁰. Den retoriske skrifta eller talen nyttar dette som ein ressurs, medan me også kan tenkja oss måtar å skriva på som i mindre grad gjer det. Desse innvendingane gjer ikkje at eg vil avvisa omgrepet til Fafner: Det munnlege *er* ein viktig dimensjon ved det kroppslege i språket og henvendinga, og det samansette omgrepet hans «intensjonell munnlegheit» fungerer som kjennemerke på ein teoretisk posisjon i retorikkforskinga. Men eg vil ha med Gadamer si alternative formulering som ein klangbotn. Noko av det som gjer tekstane i undersøkinga mi meiningsfulle frå ein retorisk ståstad, er nettopp det at dei både er henvende (retta, intensjonelle, adresserte) og at meddelinga på ulike måtar aktiverer ei slik kroppslegheit eller munnlegheit. Med det pressar tekstane lesaren til å gjera det same i si lesing. Sjølv om definisjonen til Fafner både er brei og relativt tydeleg, er han ikkje nødvendigvis dekkjande for all nyare retorikkforsking (nyare her forstått som i etterkrigstida).

³⁰ Og dette vert i retorikken kalla ethopoieia og knytt til etos: «[ethopoieia] focuses directly on the construction we make from the least clue that suggests the presence of another mind; it also reminds us that these attributions are not of rationality alone but of full human character» (Miller, 2001b, s. 268).

Det som bind saman nyare retorikkforskning tykkjest fyrst og fremst å vera at ho knyter seg til den retoriske tradisjonen, meir enn ei felles forståing av kva retorikk er for noko. Her kjem eit kort oversyn som syner at både tilknytingsmåten, nett kva ho knyter seg til og oppfattinga av retorikkens vesen kan variera:

Mykje forskning plasserer seg innanfor tradisjonen ved val av emne. Dette gjeld den omfattande forskinga på politiske talar, som har røter attende til Aristoteles si lære om talesjangrar. Skandinaviske døme er avhandlinga *Lederskapande retorik* (L. L. Andersson, 2009), bøkene *Talerens troverdighet* (A. Johansen, 2002), *Virksomme ord* (A. Johansen & Kjeldsen, 2005) og *Retorikken i kampen om kvinnestemmeretten* (Lippe mfl., 2013). Interesse for retorikk i utdanninga, både som studiar av retorikken til lærarar, elevar og studentars retoriske arbeid (Freedman, 1987; Hansen, 2004) og retorikk som skrive- og taleopplæring, knyter seg til ein annan dimensjon i den retoriske tradisjonen, nemleg retorikk som *undervisning* i talekunst.

Etter andre verdskrigen presenterte Chaïm Perelman og Lucie Olbrechts-Tyteca si *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* (1958), ei programerklæring for den nye retorikken. Denne var ein teori om praktisk argumentasjon, med utgangspunkt i studiar av korleis fagforfattarar på ulike fagområde argumenterte om verdiar. Eit mål var at «den nye argumentationsteori skal i aristotelisk ånd kunne bruges til at afgrænse retorik fra manipulation og massepropaganda» (Roer, 2009, s. 117). Desse knytte seg til tradisjonen ved å fokusera på *argumentasjon*, som har vore ein sentral del av retorikken frå antikken.

I nyare tid har det vore retorisk merksemd kring det visuelle: Jens E. Kjeldsen knyter visuell retorikk til den retoriske tradisjonen ved å peika på korleis det visuelle fungerer persuasivt – i det som må oppfattast som i utgangspunktet persuasive sjangrar: reklame og politiske kampanjar (Kjeldsen, 2002).

Det finst også mykje forskning knytt til retorikken til sosiale og politiske rørsler. Retorisk forskning på kvinnerørsla har vore med å skapa nye forståingar av kva retorikk er, som Foss, Foss og Griffin syner i sine oversynsverk om feministisk retorikk (K. A. Foss, Foss, & Griffin, 1999, 2004). Sonja K. Foss ser ikkje noko skilje mellom retorikk og kommunikasjonsstudiar, og har saman med Cindy L. Griffin brukt dette standpunktet til å introdusera omgrepet *invitational rhetoric*, for å utvida retorikken frå det tradisjonelle persuasio-fokuset, som dei ser som resultat av ei patriarkalsk dominans-orientert tenking (S. K. Foss & Griffin, 1995). Den inviterande retorikken er meint å invitera til medoppleving og sjølvbestemming, og kan forståast i høve til tradisjonen som ein *mot-retorikk* – sjølv om han også er mogleg å plassera innanfor det breie persuasio-omgrepet.

Retorikken er ein del av grunnlaget for litteraturvitskapen, mellom anna med tropelæra. Også i nyare tid har retorikken stått for produktive innspel til litteraturvitskapen, som i Wayne Booths *The Rhetoric of Fiction* (1961), der omgrepet implied reader (som har mykje sams med modellesaren), kjem frå. Også dekonstruksjon som litteraturvitskapleg praksis har henta reiskapar frå retorikken (de Man, 1979).

Den retoriske tradisjonen vert òg brukt til å undersøkje meir ålmenne sider ved menneskeleg kommunikasjon. I samband med denne avhandlinga er det særleg nærliggjande å trekkja fram forskinga til Carolyn Miller både om sjanger (1984) og andre emne som tilhøvet mellom menneske og maskin (2004). Kenneth Burke si dramatisk-psykologiske fortolking av retorikken er òg rimeleg å sjå som ei aktivering av den retoriske tradisjonen for å seia noko ålment om menneskeleg kommunikasjon (Burke, 1945, 1950). Eller ein brukar retorikken til å perspektivera noko anna, slik Ralph Cintron gjer i sitt etnografiske arbeid om gjengliv i eit meksikansk-amerikansk samfunn, og korleis makt, avmakt og ulikskap legg føringar og vert «dealt with» språkleg, i boka: *Angels' town: Chero Ways, Gang Life, and Rhetorics of the Everyday* (1997).

Det er råd å sortera dei ulike tilnærmingane i høve til den fafnerske forståinga av retorikk som intensjonell munnlegheit. Retorikk forstått som lære om politiske talar og som undervisning i talekunst ber i seg ei slik forståing, det kan ein også seia om retorisk forskning med utgangspunkt i ulike sosiale rørsler. Retorikk som argumentasjonsteori kan liggja lenger frå det fafnerske, om ein forstår det som ei lære om kva som er gode argument lausrivne frå situasjonen og actio.

Om me held på *intensjonell munnlegheit* som ein praktisk retorikkdefinisjon har me altså ei vid forståing som strekkjer seg frå torgtalaren og inn i kommunikasjonsvitskapen, og som peikar på noko vesentleg ved dette materialet.

Eg vil også halda fast også ved *overtyding* som omgrep, sidan det i alle fall i daglegtalet vert brukt om tekstar og kulturuttrykk som fell innunder det breie persuasioomgrepet som Fafner gjer greie for hjå Aristoteles, men som han sjølv ikkje kallar overtyding. Det er eit overtydingsaspekt i å gje inntrykk av å vera gjennomført, heilskapleg, god, kredibel. Eg sluttar meg altså til det grunnleggjande resonnementet til Fafner om smal og brei persuasio, men eg fylgjer ikkje tilrådingane hans når det gjeld praktisk språkbruk: Eg ser det slik at det å bruka ordet overtyding også om fenomen som ligg innanfor persuasio breitt forstått, kan vera føremålstenleg.

I materialet i dette prosjektet har ungdomane som «oppgåve» å overtyda på ulike måtar. I tekstane dei leverer og får karakter på på skulen, er det openbert at dei skal

overtyda om noko: si eiga verdigheit til ein god karakter. I tekstane dei skriv på fritida og publiserer ulike stader på nettet, er overtyding til stades på ulike måtar og i ulike grader. I det å venda seg til ei slags ålmente som ein gjer når ein publiserer noko på internett ligg det ein kan kalla ei «minimums-overtydingsoppgåve»: ein har «som oppgåve» å overtyda om at teksten ein har skrive (eller personen ein syner fram gjennom den?) er verdt å bruka tid på, verdt å lesa, og vert å tala om/dela – ei oppgåve som vert understreka av det sosiale nettet sine funksjonar knytt til respons: høvet til å kommentera, trykkja «likar» og dela innhald.

4.1.2 Kva er dialogisme?

Men skriving på nettet er ikkje berre å stilla seg opp på torget og tala, det er òg ulike former for skriftleg sam-tale³¹. Den russiske språk- og litteraturforskarer Mikhail M. Bakhtin skildrar i *Spørsmålet om talesjangrane* all tale som alltid i dialog med tidlegare tale og tekstar og med andre menneske – og forventninga om svar:

... alle som talar er sjølv i større eller mindre grad svarande: for han er ikkje den første som talar, ikkje den første som uroar universets evige togn, og han føreset ikkje berre eksistensen av det språkssystemet for det språket han nyttar seg av, men også eksistensen av føregåande ytringar – sine egne og framande – som hans ytring relaterer seg til på den eine eller andre måten (stør seg på, polemiserer mot, eller berre føreset som allereie kjende for lyttaren) (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 11).

Dette synet på språket – som alltid meir eller mindre svarande på både andre ytringar og konvensjonar, ligg til grunn for språk- og litteraturforskning som vert kalla dialogisme. Dialogisme vert sett å ha opphavet sitt i det som vert kalla Bakhtinkrinsen. Utanom Bakhtin og *Spørsmålet om talesjangrane* er viktige grunntekstar *Marxism and the philosophy of language* (Vološinov, 1973 [1929]) og psykologen Vygotskij sine arbeid. Vygotskij vert òg sett på som ein føresetnad for dialogismen til Bakhtin, med premissen om at det kognitive knytt til tenking og læring ikkje kan forståast utan at ein tek utgangspunkt i det sosiale rommet individet er innfelt i (Dysthe, 1997, s. 47). Dialogisme vert hevda i opposisjon til strukturalistiske språksyn som legg vekt på språket som system, til kontekstignorerande syn på tekst og litteratur, og til einseitig kognitivistiske tilnærmingar til læring, lesing og skriving (sjå t.d. Hoel, 1997). Slik sett må Bakhtin og Volosjinov sine oppdagingar av det dialogiske ved språket sjåast som ei av dei mest produktive tilnærmingane innan humanistisk forskning i førre hundreåret, og ho har inspirert litteraturvitskap, språkvitskap, psykologi, samtaleforskning, pedagogikk og meir spesifikt skriveopplæring, mellom anna. Eg

³¹Eg brukar i oppgåva «tale» og «samtale» hovudsakleg metaforisk, av di dei synleggjer nokre sider ved kommunikasjon: som torget (agora, ålmente) og interaksjon. Eg meiner ikkje at ulike former for skriftleg dialog på nettet er det *same* som munnlege samtalar.

kjem til å ta utgangspunkt i omgrepet den doble dialogen. Dobbel syner her til at ytringar er i dialog både i den konkrete interaksjonen med andre talarar og med teksthistoria. Dette kan sjåast som ei systematisering og illustrasjon av den definerande eigenskapen ved ytringa for Bakhtin: at ho er henvend, adressert (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 43).³²

4.1.3 Sams grunnleggjande føresetnad: Intensjonalitet

Felles for eit dialogisk og eit retorisk syn på tekstar er intensjonalitet som ein premiss. Dette kan med Husserl forståast som at medvitet vårt alltid er retta mot noko:

I vår ureflekterte bevissthet [i betydningen noe vi *har*, «bevisst-havende», JLT] om hvilke som helst gjenstander er vi «rettet» mot disse, vår «intentio» går i retning av dem. Den fenomenologiske synsretning viser at denne rettetheten er et immanent vesenstrekk ved de pågjeldende opplevelser; de er intensjonelle (Husserl, 1985 [1927]) gjeve att i (Tønnesson, 2004, s. 80).

Det ser ut til å vera det same som Gadamer meiner når han skriv om Husserls innsikt om den «a priori korrelasjon mellom erfaringsgenstand og givethedsmåder» (Gadamer, 2007 [1986], s. 233). Medvitet vårt er retta mot det me erfarer, og det er eit samband mellom det me erfarer og måten erfaringa er gjeven i medvitet på, og dette utgjer intensjonaliteten. I tillegg til å vera ein premiss for retorikk og dialogisme, er ein slik intensjonalitet også ein premiss for hermeneutikken, som Gadamer skildrar som nærskyld retorikken (1999 [1976], s. 10). Den praktiske konsekvensen for teksttolking som Tønnesson utleier, er: «Når vi skal fortolke tekster, og især sakprosa-tekster, kan vi altså ikke ha som utgangspunkt at de betyr hva som helst: De er bærere av intensjonalitet eller intensjonaliteter som peker på saksforhold i verden og/eller bevisstheten» (2004, s. 81). Hans Skjervheim uttrykkjer dette endå tydelegare, i si lesing av Husserl og Merlau-Ponty, og ser her ut til å nytta meining i om lag same tyding som intensjonalitet:

At den menneskelege atferd har meining er eit formalt a priori. Kva meining den har i dei ulike tilfelle, om den er tydeleg eller utydeleg, det er empiriske spørsmål, som må avgjerast for kvart tilfelle for seg. Fylgjeleg kan atferda fortolkast, men det gjeld ikkje berre den menneskelege atferd, men òg menneskelivet sine *objektivasjonar* i språk, kunst, litteratur, religion, politisk organisasjon etc., kort sagt det ein på tysk kallar «objektiver Geist» (Skjervheim, 1964, s. 98).

³² Det vert diskutert kva plass monolog har hjå Bakhtin og kva plass monolog skal ha i dialogismeteorien meir ålment (Dysthe, 1997, s. 50; Tønnesson, 2004, s. 85–86). Bakhtin hevdar både at menneskelege ytringar er grunnleggjande dialogiske og at det finst monologisering og monologiske posisjonar. Monologiske ytringar (litterære verk og andre) er dei som freistar innordna den menneskelege dialogen verket si form eller bodskap, og det er dette som utgjer monologisering (Bakhtin, 2003). Slik eg forstår Bakhtin, må tekstar som er monologiske i den forstand at einskap er idealet, også samstundes vera dialogiske på den måten at orda og formuleringane som vert brukte i slike tekstar også har vore andre stader før, og slik ber med seg gjenklangar og gjenlydar. Dei er også dialogiske på den måten at dei er ledd i ei ytringskjede. Det inneber at også tekstar som kan skildrast som monologiske inngår i ein dobbel dialog.

Tekstar kan altså ikkje tyda kva som helst, sidan dei er resultat av peikande medvitshandlingar, og dei kan fortolkast. Forfattarintensjon er ein mogleg dimensjon av ein slik intensjonalitet eller meining, den bakhtinske adressiviteten ein annan. Den sistnemnde kan i denne samanhengen forståast som den delen av intensjonaliteten som spesifikt vender seg til og byggjer opp kompetanse hjå adressaten. Som gjenoppteke notidig tekstteoretisk grunnlag er dette kanskje mest eit svar til poststrukturalistiske standpunkt, polemisk eksemplifisert ved påstanden om at forfattern er død, altså irrelevant for teksten (Barthes, 2004 [1967]).

At retorikken har utgangspunkt som ei lære om munnlege talar for å oppnå noko bestemt i bestemte retoriske situasjonar, kan ha som fylgje at retorikken ofte forstår både intensjonalitet og intensjon som noko sjølv sagt og underforstått, og difor meir har ei oppfatting av intensjonalitet som del av ein slags praksis-kunnskap (tekne) heller enn at ein er kome til det gjennom vitskapsteoretisk refleksjon. Slik sett er det nok ein skilnad mellom Husserl si påpeiking av at medvitet vårt alltid er retta mot noko og måten retorikken føreset intensjonar på.

Men ein kan også sjå det frå ein annan kant: Retorikk handlar ikkje om tekstar, det handlar om korleis me handlar med tekstar, eller om menneskelege, språklege handlingar. Og menneske vil ofte einannan noko. Dette kan både knytast til det antroposentriske verdsbiletet i retorikken (Fafner, 1997, s. 8) og for så vidt Skjervheim om tekstar som objektivasjonar av menneskeleg åtferd. At me har som føresetnad at menneske har intensjonar, gjer ikkje at me naivt kan slutta frå tekst til forfattarintensjon. Retorikken leverer også sjølv bidrag til å problematisera enkle førestellingar om forfattarintensjonar, som Carolyn Millers skildring av sjangrar som noko som fortel oss kva mål det er mogleg å ha med ytringar (Miller, 1984, s. 165). I den eldste retorikken var det heller ikkje eit slikt magisk band mellom forfattar og intensjon som Barthes peikar nase av, då talane gjerne var skrivne av andre enn dei som skulle halda dei, og der målet deira dessutan var nærast institusjonelt definert. Dialogismen leverer med si påpeiking av at ein alltid er svarande og alltid ber med seg andre røyster i sin eigen tale også ei problematisering av eit enkelt ein-til-ein-samband mellom forfattar og tekst/talar og tale. Omgrepa som er sentrale i dette kapitlet: den retoriske situasjonen, den doble dialogen, modellesaren, sjanger og etos, ber alle med seg diskusjonar og innsikter frå ulike kantar i det som gjeld tekstars intensjonar. Noko av det teoriane som ligg i omgrepa fortel, er at tekstar har mange slags intensjonar knytte til seg: institusjonelle, personleg-interaksjonelle, sjangerdrivne med meir, og at det er vanskeleg å vita, men meiningsfullt å undersøkje, kva som kan vera kva.

4.2 Den retoriske situasjonen og Bakhtins doble dialog

For å gripa tekstane i materialet mitt som eit punkt i teksthistoria (eit no!) ser eg det som meningsfullt å freista identifisera nokre sentrale og/eller typiske tilbakevendande *retoriske situasjonar* (som vert forklart i neste avsnitt) knytt til to skriftkulturelle domene. Eg vil freista knyta saman teoriar om den retoriske situasjonen med dialogisme for å festa retoriske situasjonar i tida og rommet, jf. Per Linells omgrep *situation transcending practices* (2009, s. 49). Det same grepet er også meint å i større grad knyta intertekstualiteten frå dialogismen til noko situasjonelt og ikkje berre tekstleg. Til grunn for dette ligg ein premiss om at ein kan lesa noko, forstått som å få ein slags kunnskap om ein kultur, gjennom kulturuttrykk som tekst.

4.2.1 Opptakt: situasjonskonteksten og den retoriske situasjonen

Lloyd Bitzer introduserte i 1968 *den retoriske situasjonen* som eit nytt utgangspunkt for retorisk analyse. Sjølv om omgrepet var nytt, har omgrepet *kairos*, og med det ei forståing av retorikken som situasjonell, vore ein del av retorikken heilt sidan sofistene Gorgias, og ordet svarar godt til det norske *høve* (Andersen, 1995, s. 22).

I artikkelen «Den retoriske situasjonen» tek Bitzer utgangspunkt i antropologen Malinowskis omgrep *situasjonskonteksten*. Antropologen Malinowski sitt møte med innbyggjarane på Trobriandøyane i Stillehavet tidleg på 1920-talet skapte ein trong for eit omgrep som kunne skildra det situasjonsbundne ved språkbruk. Som døme skildrar han ei hending der eit fiskelag navigerer mellom rev på veg mot land etter dagens fangst og korleis språket vert brukt til å handla i situasjonen: «In this whole scene, “each utterance is essentially bound up with the context of situation and with the aim of the pursuit ... The structure of all this linguistic material is inextricably mixed up with, and dependent upon, the course of the activity in which the utterances are embedded» og «Language functions as ... a mode of action and not an instrument of reflection» (Malinowski, 2006 [1923], s. 307). For Malinowski heng situasjonskonteksten nært saman med dei kulturelle omgivnadene, som kan sjåast som dei situasjonstrascenderande ressursane som gjer det mogleg å handla språkleg i situasjonen og å forstå og kunna svara på desse handlingane (Malinowski, 2006 [1923]).

Malinowskis situasjonskontekst og kulturkontekst er også utgangspunkt for bruken av omgrepa i fleire teoretiske retningar, som sosiosemiotikken og den systemisk-funksjonelle lingvistikken (Halliday, 1998b). Omgrepa må også sjåast som eit utgangspunkt

for ulike variantar av kritisk diskursanalyse, som Faircloughs og nexusanalysen (Scollon & Scollon, 2004).³³³⁴

Bitzer brukar Malinowski til å underbyggja at ein retorisk situasjon består av:

... there are three constituents of any rhetorical situation: the first is the *exigence*; the second and third are elements of the complex, namely the *audience* to be constrained in decision and action, and the *constraints* which influence the rhetor and can be brought to bear upon the audience. (Bitzer, 1968, s. 6).

Bitzer brukar altså Malinowskis omgrep om situasjonskonteksten som grunnlag for å forstå tilhøvet mellom situasjon og tekst/tale som noko som liknar tilhøvet mellom spørsmål og svar: Situasjonen inneheld noko som krev eit svar. Bitzer brukar også dette til å hevda at retorikk i sitt vesen er situasjonell, på den måten at «(1) rhetorical discourse comes into existence as a response to situation, in the same sense that an answer comes into existence in response to a question, or a solution in response to a problem» (Bitzer, 1968, s. 5). Han hevdar at det er den retoriske situasjonen – altså ein situasjon med ein mangel som kan løysast «med diskurs» som er utgangspunkt for retorikken: Talen får sine eigenskapar som retorisk frå situasjonen som er opphav til han. Han presiserer at retorisk situasjon ikkje er det same som kontekst: «Meaning-context is a general condition of human communication and is not synonymous with rhetorical situation.» (Bitzer, 1968, s. 3).

I kontrast til denne spørsmål-svar-modellen har tradisjonen i og etter den funksjonelle lingvistikken utvikla ein ramme-modell, der teksten vert sett som ramma inn av ulike kontekstdimensjonar eller ulike dimensjonar av «samfunn», her uttrykt verbalt av Michael Halliday og visuelt av Norman Fairclough:

Forståelsen av hva som er «med teksten», går imidlertid utenfor det som blir sagt eller skrevet: Den inkluderer andre ikke-verbale aktiviteter, nemlig den totale rammen teksten utfolder seg i (Halliday, 1998b, s. 69).

³³ Malinowski sjølv brukar ikkje omgrepet kulturkontekst i den siterte teksten, men får det på eit vis lagt i munnen av Halliday. Det er ikkje heilt urimeleg, sidan Malinowski både snakkar om situasjonskontekst og tilhøvet mellom denne og dei meir stabile, kulturelle omgivnadene, berre utan å bruka ordet kulturkontekst.

³⁴ Det er råd å sjå kritisk diskursanalysen per se som eit svar på denne retoriske situasjonen, sidan dei er opptekne av å knyta saman tekst og kontekst, men eg skil altså mellom generell kontekst og situasjon, og oppfattar at Scollon og Scollon er meir opptekne av å fanga inn det situasjonelle ved situasjonen enn kva som er gjengs i kritisk diskursanalyse.

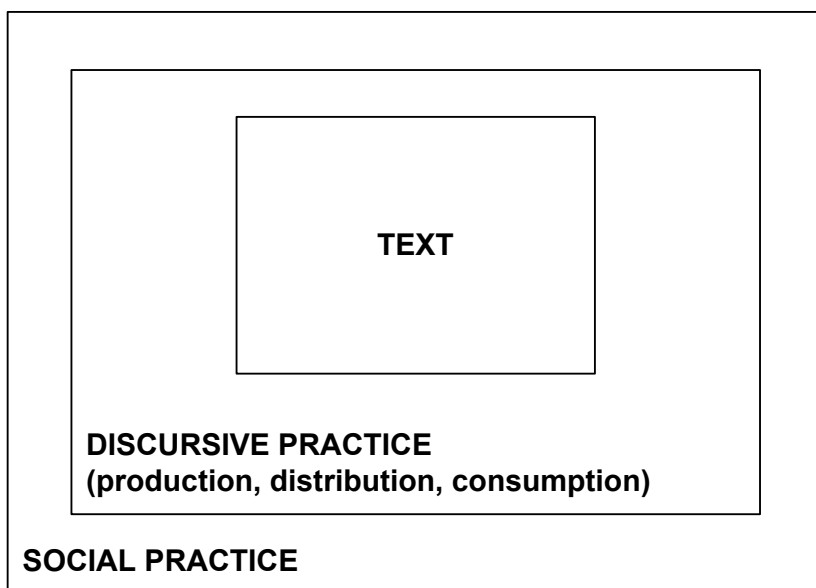


Diagram 6: Faircloughs ramme-modell (Fairclough, 1992, s. 73).

Rammemetaforen eller -figuren fangar nokre sider ved korleis me brukar tekst i verda: Han speglar til ein viss grad ein fysisk realitet, noko som er eit funksjonskriterium for romlege metaforar: «Spatialization metaphors are rooted in physical and cultural experience» (Lakoff & Johnson, 2003, s. 18) (mi understreking). Han seier noko om korleis tekstar alltid er innleirde i sosiale praksisar, eller samfunnet. Men, som Anna Malin Karlsson påpeikar, det «saknas i det vassentliga verktyg för att beskriva dynamiken i interaktionsprocesser, liksom samspelet mellan människor, texter och andra artefakter» (2010, s. 163). Av og til når me undrast: «Kvifor har nokon skrive dette?», så er det ikkje den kringliggjande ideologien eller strukturen me spør etter, men kva som utløyste teksten. Ein spørsmål-svar-modell (som altså ser teksten som svar på eit slags spørsmål) kan vera ein betre tankereiskap for å finna dei svara på spørsmålet som gjeld det flyktige, varierende, ikkje-varige, utløysande, medan rammemodellen lettare let oss få auge på strukturar i samfunnet. Det omgrepet retorisk situasjon gjer, er å fokusera eit punkt i (tekst)historia og (den sosiale) geografien der konvensjonar/sjanger (metainformasjon om form og innhald som fortel oss korleis me skal svare), talar, publikum og eit slags krav møtest slik at akkurat denne teksten får ein dytt ut i livet.

Rett skal vera rett, Michael M. Halliday, grunnleggjar av den systemisk-funksjonelle lingvistikken, skildrar også situasjonskonteksten på måtar som kan likna ein spørsmål-svar-modell:

Hvordan kan vi forklare den suksessen som folk faktisk har i kommunikasjonen sin? Det korte svaret jeg vil komme med, er at vi vet hva den andre personen kommer til å si ... Vi foretar gjetninger – ikke bevisst, selvfølgelig, normalt foregår prosessen under bevissthetsnivået – om

hva den andre personen kommer til å si, og slik forstår vi hva han eller hun virkelig sier (Halliday, 1998b, s. 74).

Faktisk kan han høyrast ut som eit ekko av Bakhtin:

Vi lærer å støype talen vår i genreformer, og når vi høyrer ein annans tale, gissar vi genren allereie frå dei første orda, vi anar omfanget (dvs. den omtrentlege lengda på taleheilskapen), den kompositoriske oppbygginga, og dannar oss på førehand ein idé om slutten. Vi har med andre ord heilt frå byrjinga ein idé om taleheilskapen som seinare vert differensiert i taleprosessen (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 21).

I det fyrste av dei to sitata ovanfor skildrar Halliday tale som eit slags svar på eit uuttala spørsmål som ligg i lufta – gissingane våre. Sjølv om rammemodellen har eit utspring i sosialemiotikken, vert også sambandet mellom tekst og situasjon av Halliday skildra meir dynamisk enn rammemodellen gjer.

Anna-Malin Karlsson kritiserer også retoriske teoriar som rammeverk for å fanga opp tilhøvet mellom tekst og kontekst: av di dei ofte innskrenkar seg til å studera den retoriske situasjonen, og av di dei ofte er opptekne av tekstar som «är sin praktik» og difor ikkje kan seia så mykje om andre tekstar (2010, s. 165), rimelegvis sidan retorikken er oppteken av tekstar som utfører handlingar, som er målretta på eitt eller anna vis (Fafner, 1977, s. 45). Med dette prosjektet vonar eg å studera ikkje berre den retoriske situasjonen, men også måtar han er fest i verda på: Ved å knyta den retoriske situasjonen til Bakhtin/Linells doble dialog, og ved å ta med Millers tilknytning til sjanger, og med det plassera den retoriske situasjonen som noko av det som ber institusjonar si institusjonalisering av tekstar, vonar eg å kunna nytta omgrepet på ein mindre innskrenkt måte. Når det gjeld kritikken om at retorikk studerer tekstar som «är sin praktik» og difor ikkje har så mykje å seia om andre tekstar eller tekstar i situasjonar generelt, må eg berre svara at det gjeld nok denne studien òg: Å skriva tekstar for innlevering på skulen kan skildrast som praksisar, og det raskt etablerte verbet blogging er eit signal om at det å skriva blogg vert oppfatta som ein praksis. Eg oppfattar ikkje Karlsson slik at det gjer slike studiar verdilause, meir som ei påminning om at det som gjeld for tekstar som utgjer eller er sentrale i ein praksis, ikkje nødvendigvis gjeld for alle tekstar og difor ikkje er universelt, og ei oppmoding om å vera medviten om det.

4.2.2 Opptakt: Frå Bitzer til Miller: fortolking og sambandet mellom retorisk situasjon og sjanger

Hjå Bitzer er både situasjonen og det påtrengjande problemet objektive fakta, og det som avgjer om situasjonen er retorisk, er om problemet kan løysast «med diskurs». Det retoriske

publikumet er dei som gjennom talen/skrifta kan bevegast til å handla for å løysa problemet (Bitzer, 1968, s. 7–8).

Bitzer har vorte kritisert for å hevda at det retoriske ligg i situasjonen i seg sjølv, og å underslå at situasjonar er noko som vert fortolka og slik til ein viss grad retorisk skapte (Vatz, 2000). Bitzer ser ikkje det persuasive som det avgjerande for om tekst eller tale er retorisk, men om han er eit passende svar på eit påtrengjande problem. Han skildrar svært ulike påtrengjande problem som utgangspunkt for retoriske situasjonar, frå navigasjonen til innbyggjarane på Trobriandøyane til mordet på Kennedy og luftureining. Det desse har sams er at dei er konkrete, materielle stoder eller hendingar, men (noko av) det som gjer dei ulike er tolkingsprosessen som ligg til grunn for å forstå hendingane eller stodene som ein situasjon som det må reagerast verbalt/retorisk på. Malinowskis navigatørar gjev klarsignal når dei veit at fisken er der, medan det må til meir omfattande og skapande fortolkingsprosessar for å gjera luftureining til ein retorisk situasjon: eit utgangspunkt for «diskurs for endring».

Det har imidlertid, for arbeid som byggjer på Bitzer, synt seg både mogleg og fruktbart å ta utgangspunkt i fokuset hans på det situasjonelle, men omkonseptualisera sjølve det retoriske situasjonsomgrepet noko, slik Carolyn Miller gjer, men andre òg (sjå Campbell & Jamieson, 1978). Ved å ta utgangspunkt i og omkonseptualisera omgrepa situasjon og exigence, gjer ho tilbakevendande situasjonar til det som konstituerer retoriske sjangrar. For at situasjonar skal kunna koma att, kan dei ikkje vera materielle i streng forstand – Miller kallar situasjonar sosiale konstruksjonar. Dessutan:

Because human action is based on and guided by meaning, not by material causes, at the center of action is a process of interpretation. Before we can act, we must interpret the indeterminate material environment; we define, or “determine,” a situation (Miller, 1984, s. 156)

I tråd med dette ser Miller også exigence som noko som finst i den sosiale verda: ikkje som årsak eller intensjon for handling, men som eit sosialt motiv for tekstleg/tala handling: «Exigence is a form of social knowledge – a mutual construing of objects, events, interests, and purposes that not only links them but also makes them what they are: an objectified social need» (Miller, 1984, s. 157).³⁵

³⁵ I resten av avhandlinga kjem eg til å omsetja exigence med tildriv, som vert skildra av Nynorskordboka som drivkraft, impuls, oppmuntring, årsak. Av og til kjem eg rett og slett til å bruka ordet trong. Jens E. Kjeldsen har omsett Bitzers omgrep til dansk/norsk som «påtrengjande problem». Det er ei omsetjing som er lojal mot Bitzers omgrep, men er litt mindre dekkjande for bruken til Miller. Tildriv er noko meir ope og fleirtyding enn eit påtrengjande problem, og kan ha ulik plassering på styrkeskalaen frå å vera ei oppmuntring til å gjera noko til å vera noko som får ein til å gjera noko. Det gjev til dømes rom for det fortolkande elementet som er viktig for Miller.

Miller gjer her altså to ting som er viktige for korleis den retoriske situasjonen og exigence vert forstått og brukt i denne avhandlninga. Det eine er at ho set inn fortolking og definerer av ein retorisk situasjon som eit element. At me står i eit «indeterminate material environment» som me fortolkar og definerer i det me me handlar retorisk, minner om Bakhtins skildring av korleis me alltid er svarande på andre sine ytringar og syner forståinga vår av dei i svaret vårt (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 10–11). Fortolkings-elementet bringar altså den retoriske situasjonen nærare bakhtinsk dialogisme.³⁶ Det andre er at ho ser tilbakevendande retoriske situasjonar som det som skaper sjangrar. Dette er ikkje heilt samanfallande med korleis sjangrar vert forstått i modellen av Bakhtins doble dialog som svært snart vert presentert, og desse ulike sjangeromgrepa krev difor ein eigen diskusjon. Den kjem etter presentasjonen av modellen.

4.2.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

For å illustrera ei slik forståing av den retoriske situasjonen som eg er interessert i, har eg gjort bruk av figuren «Bachtins dubbla dialog» (Ajagán-Lester, Ledin, & Rahm, 2003, s. 207):³⁷

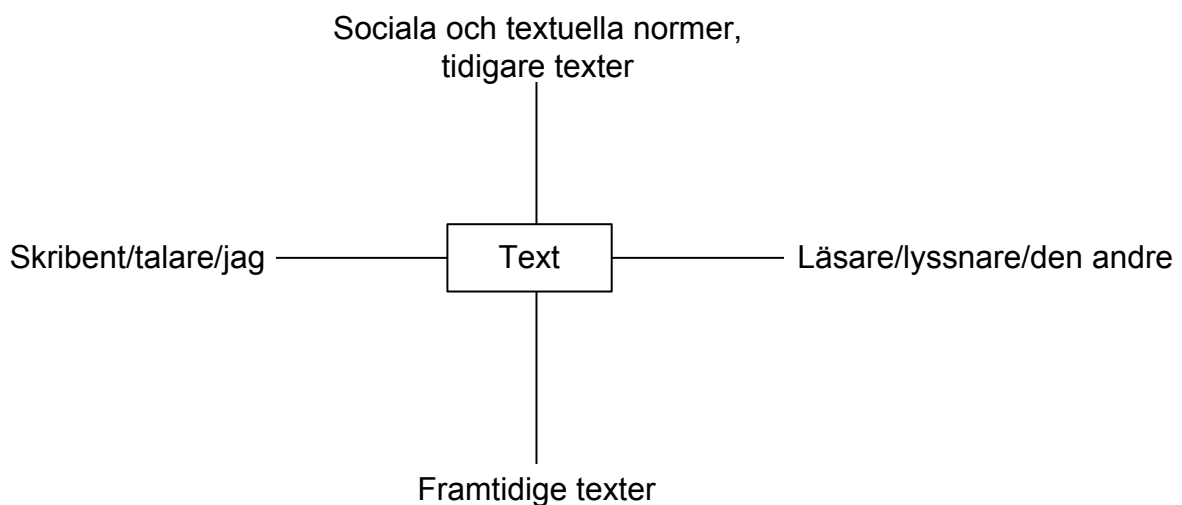


Diagram 7: Bakhtins doble dialog

Denne illustrasjonen må forståast som ei visuell framstilling av Julia Kristeva si skildring (i presentasjon hennar av intertekstualitetsomgrepet, som jo er hennar lesing av Bakhtin) og ordet eller teksten som eit vegkryss eller kryssingspunkt mellom tekstar:

³⁶ Sjølv om ikkje all teoribygging med utgangspunkt i Bakhtin legg vekt på det aktivt fortolkande subjektet.

³⁷ Dei refererer til ein liknande modell som deira er basert på, av Lars Sigfred Evensen (1999). Ein annan modell av Bakhtins dialogisme som har ein del element felles med denne, finn me hjå Olga Dysthe (1997).

... his conception of the 'literary word' as an intersection of textual surfaces rather than a point (a fixed meaning), as a dialogue among several writings: that of the writer, the addressee (or the character) and the contemporary or earlier cultural context. ... These three dimensions or coordinates of language are writing subject, addressee and exterior texts. The word in the text is thus defined horizontally (the word in the text belongs to both writing subject and addressee) as well as vertically (the word in the text is oriented towards an anterior or synchronic literary corpus) (Kristeva, 1986 [1966], s. 36–37).

Figuren får fram at Bakhtins dialogiske tenking gjer at han ser tekstar som verande i dialog med både tidlegare (og framtidige) tekstar og at språket er del av dialogar mellom menneske. Denne samanstillinga gjer òg samtaleforskarer Per Linell, som har gjort bruk av og vidareutvikla Bakhtins dialogisme med utgangspunkt i samtalen:

One way to assign meaning to the notion of 'double dialogicity' is to relate it to 'situated interaction' and 'situation-transcending practices' ... 'Double dialogicity' refers, in the terms of Nystrand (1992), to the combination of interactionism and social (i.e., sociohistorical) constructionism (2009, s. 52).

Kristeva har lesing av litterære verk som utgangspunkt, og ho gjer den intersubjektive dialogen mellom menneske til ein tekstuell representert dialog som ikkje kan skiljast klårt frå annan intertekstuell dialog (ambivalens) i teksten:

The addressee, however, is included within a book's discursive universe only as discourse itself. He thus fuses with this other discourse, this other book, in relation to which the writer has written his own text. Hence horizontal axis (subject-addressee) and vertical axis (text-context) coincide, bringing to light an important fact: each word (text) is an intersection of word (texts) where at least one other word (text) can be read. In Bakhtin's work, these two axes, which he calls dialogue and ambivalence, are not clearly distinguished. Yet, what appears as a lack of rigour is in fact an insight first introduced into literary theory by Bakhtin: any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another. The notion of intertextuality replaces that of intersubjectivity, and poetic language is read as at least double (Kristeva, 1986 [1966], s. 37).

Kristeva er i dette essayet oppteken av dialogisiteten som noko tekstleg, medan hjå Bakhtin er dialogisiteten eit grunnleggjande drag ved menneskeleg ytringar (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 35).

Det må seiast at det å visualisera den teksthistoriske og den interaksjonelle dialogen som to kryssande aksar ikkje er den einaste måten å «sjå» den doble dialogen på. Dei kan også sjåast som eksisterande langs ulike tidsskalaer (Linell, 2009, s. 52), ein kan kalla det no-tid og utstrekt tid, eller nytta dei greske termene for det same: kairos og kronos. Dette ville det kanskje vera like klårgjerande å visualisera med parallelle liner.

Men om me held oss til denne kryssingspunktmodellen, så let det oss gjera ei anna tankeøving: Me ser at kryssingspunktet teksten vert plassert i, liknar punktet der sjanger (som fortid), krav (som ei rørsle mot framtida), talar og adressat eller publikum møtest i ein *retorisk situasjon*. Då kan me setja opp eit diagram som ser slik ut:

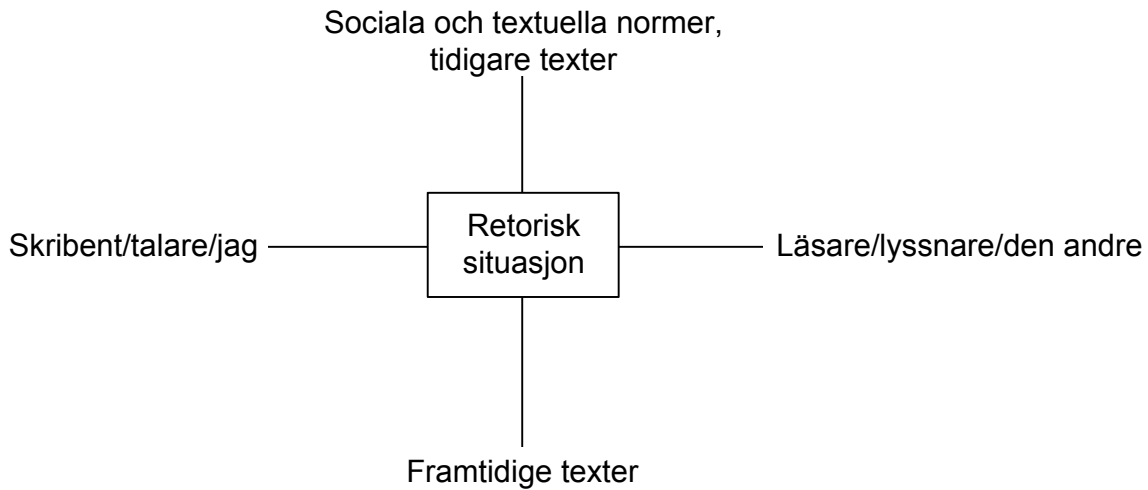


Diagram 8: Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Med det meiner eg å skildra at det ikkje berre er teksten som utgjer eit slikt kryssingspunkt mellom normer frå tidlegare tekstar/tale og forventningar om komande, mellom talar/skrivar og publikum/lesar: Den situasjonen som krev at me tek ordet er òg råd å forstå som eit slikt møtepunkt – at det er nettopp i møtet mellom desse «instansane» det oppstår ein situasjon som krev ein tekst. For å presisera: Eg vil ikkje flytta teksten ut av dette kryssingspunktet, men eg hevdar at den situasjonen som ligg til grunn for teksten, nettopp er rimeleg å sjå som noko som ligg til grunn, kanskje under, som eit parallellt møtepunkt mellom dei same kreftene som teksten er ein dialog mellom, heller enn noko som ligg kring teksten (slik kontekstomgrepet indikerer). Ei moglegheit er å sjå det slik:

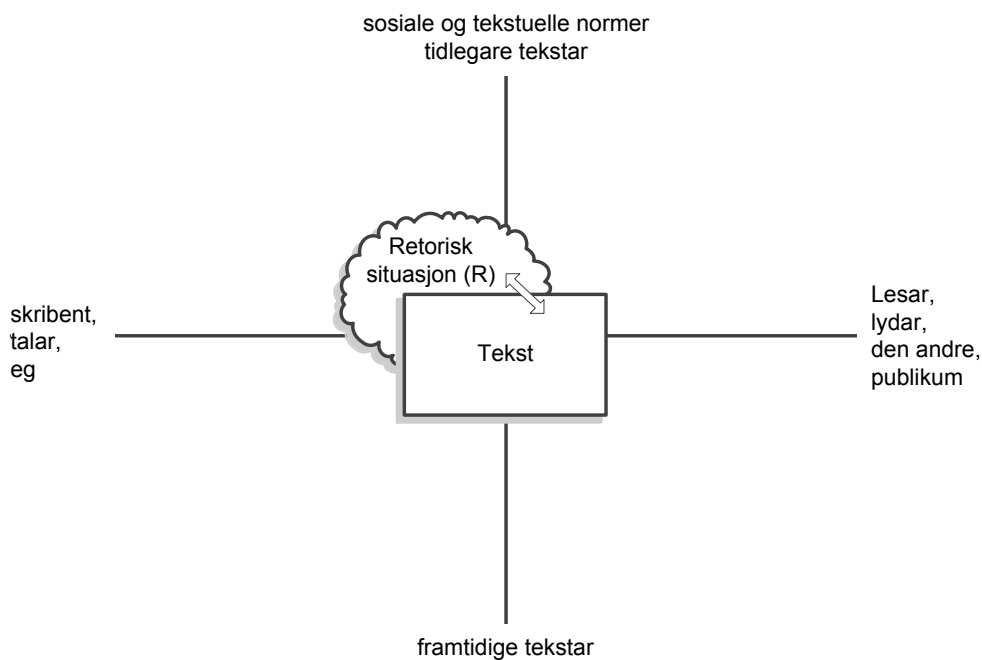


Diagram 9: Ferdig utvikla modell

Dette skal syna at både den retoriske situasjonen og teksten står i krysset mellom ein interaksjonsakse og ein (tekst)historisk akse, altså at dei på eit vis står i same posisjon i den doble dialogen. Samstundes ser eg tilhøvet mellom retorisk situasjon og tekst både slik at situasjonen ligg føre før teksten, men også slik at det er eit element av å skapa eller *definera* (jf. Miller, 1984, s. 156) ein retorisk situasjon i å svara på han.

Det å plassera den retoriske situasjonen (forstått som situasjonar som krev at me tek ordet) i den doble dialogen mellom historie i form av konvensjonar og tidlegare tekstar og konkret no-interaksjon, er å laga ein modell som let oss gjera tre viktige tankeoperasjonar:

Han let oss knyta den retoriske situasjonen til tekstar og samband mellom tekstar. Han let oss også festa retoriske situasjonar i praksisar/historia, jamfør: «Double dialogicity makes us see an act or utterance both in its singularity and in its wider sociocultural and historical belongingness» (Linell, 2009, s. 53). Miller sin sjangerteori er *ein* måte å gjera dette på, men den doble dialogen let oss festa den retoriske situasjonen i meir enn sjanger, som praksisar, institusjonar, kultur. Meir enn å skildra ein kontekst, er det interessant å undersøka korleis teksten er fest, kva som er festepunkta og kva desse igjen er feste i.

Den tredje tankeoperasjonen modellen let oss gjera, er å perspektivera dialogisme ved å synleggjera situasjonen som krev ein tekst, ved å gjera intertekstualitet til noko som ikkje berre skjer frå tekst til tekst, men som òg er innom ein (retorisk) situasjon. Linell (som dialogist) nærmar seg ei skildring av ein retorisk situasjon når han skriv:

Opportunities and affordances for meaning-making are largely already there in linguistic resources and contexts, but the situated actions select and fill in, “*completing*” meaning, or more precisely: completing it for current purposes (Linell, 2009, s. 58).

Altså – at den situerte språklege handlinga fullfører ei meining, impliserer at det finst noko «ufullført» som kjem føre. I eksempla nemner han boka som det ufullførte som lesaren fullfører, musikkstykket som utøvaren fullfører ved å spela det, dataspellet som utøvaren fullfører. Slik sett er det ikkje situasjonar som vert «fullførte» av ei språkleg handling Linell skildrar, men at eit meir stabilt «materiale» vert fullført gjennom bruk. Likevel, skildringa hans (om ikkje konkretiseringane) høver også for ei språkleg handling som fullfører ein retorisk situasjon.

Her kan det sjå ut som om den retoriske situasjonen er spendt ut mellom fire polar, men slik ser eg det ikkje. I den retoriske situasjonen-teorien er den retoriske situasjonen skapt av fyrst og fremst eit tildriv og så dessutan eit publikum ein vender seg til og så ymse tvingande omstende. Å leggja dette over eit kart av den doble dialogen er ein måte å få

kome med nokre framlegg til kvar dette tildrivet kjem frå, altså ved hjelp av den doble dialogen-tenkinga.

Også Lars Sigfred Evensen har skildra den doble dialogen på måtar som liknar det eg gjer her, med dei same referansane til dialogisme (Evensen, 1999; 2013, s. 72–98). Kryssingspunktet mellom interaksjonsaksen og konvensjonsaksen (som det også er råd å kalla ein teksthistorisk akse) kallar han diatop, etter dia frå dialog («gjennom») og top frå biotop («stad»). Han kallar diatopen for der «alt det spennende – både mening og læring – skjer» (Evensen, 1999, s. 59). Det er ei skildring av kryssingspunktet som noko meir enn berre teksten/ytringa. *Ein* (av fleire moglege) måte å fanga «det som skjer» i dette kryssingspunktet er å skildra det som eit samspel mellom ein retorisk situasjon og ytringa.

Meir enn å skildra korleis tekstar og retoriske situasjonar *er*, handlar bruken av dette diagrammet om å leggja to tenkjemåtar om sambandet mellom tekst og verda oppå einannan, for å sjå om dei kan gje einannan noko. Den doble dialogen kan ha utfyllande omgrep som kan vera brukelege der den retoriske situasjonen-teorien vert ullen, og den retoriske situasjonen kan ha noko å tilføra dialogisme når det gjeld motivasjon: Kva som får konkrete einskildtekstar til å detta ut i verda.

4.2.4 Sjangeravklaringar

Dei teoretiske tradisjonane denne modellen byggjer på er ikkje nødvendigvis samrøystes når det gjeld kva sjanger er for noko, og det krev nokre jamføringar for å presisera skilnader, finna møtepunkt og gjera eit vedtak om analytisk brukbarheit. Sjangeromgrepet vedkjem både den loddrette, teksthistoriske aksen, som «avleira» retningsliner for ytringar, men også den retoriske situasjonen som utløyser ytringane og som, gjenteken, i fylgje nyare retorikk legg grunnlaget for at sjantrar kan oppstå.

Carolyn Miller er, med utgangspunkt i den retoriske situasjonen, oppteken av sjanger som sosial handling: «a rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish» (1984, s. 151). Ho er lite oppteken av å kategorisera tekstar i sjantrar, men av å byggja ei retorisk adekvat forståing av kva sjanger er for noko, som for så vidt gjer det mogleg å klassifisera men samstundes er open: Dersom sjanger er ein måte å typifisera sosial handling på, må nye sjantrar kunna oppstå når nye sosiale handlingar oppstår.

Miller legg vekt på at sjanger kan sjåast som ein «form-informasjon» som fortel både om innhald og form. Ho siterer Jamieson og Campbell: «rhetorical forms that establish genres are stylistic and substantive responses to perceived situational demands» (Miller,

1984, s. 153), altså: Sjangrar oppstår som svar på tilbakevendande situasjonelle krav. Vidare vert det peikt på at sjanger ikkje berre har med *form* å gjera, i det at sjangrar er svar på ulike tilbakevendande situasjonar ligg det at dei er ei samanføyning av både form og «innhald»:

A particular kind of fusion of substance and form is essential to symbolic meaning. Substance, considered as the semantic value of discourse, constitutes the aspects of common experience that are being symbolized ... Form is perceived as the way in which substance are symbolized. ... Form shapes the response of the reader or listener to substance by providing instruction, so to speak, about how to perceive and interpret ... Seen thus, form becomes a kind of meta-information, with both semantic value (as information) and syntactic (or formal) value (Miller, 1984, s. 159).

Forma gjev oss nokre instruksjonar for korleis me skal forstå teksten, og såleis kva me skal svara på han eller korleis me skal handla i høve til han. Det enklaste dømet på dette er at spørsmålsforma fortel oss at me bør svara. I bloggsamanheng er det ein konvensjon å avslutta bloggpostar med eit spørsmål til lesaren, noko som vert sett på som ein god strategi for å få kommentarar, altså svar (som fleire informantar, til dømes Silje på Vestkantskulen, nemner i intervju 28.01.2011, s. 22).

På neste nivå vert form og innhald sette saman til *handling*: «The combination of form and substance at one level becomes an action (has meaning) at a higher level when that combination itself acquires form» (Miller, 1984, s. 160).

Dette sambandet kan eksemplifiserast med skuletekstar: Ein kan tenkja seg skuleinstitusjonen sine godkjende sjangrar som «ei liste» over kva former (artikkel, drøfting, lesarbrev, novelle, labrapport osv) som er tillatne og til kva bruk, men som òg ber i seg ein (tagal) instruks om kva ein kan hevda i desse tekstane. Den overordna meininga og handlinga med desse tekstane er å vera innleveringar, skuletekstar. På den måten kan sjangrar også sjåast som ein måte institusjonar handlar på: Skuleinstitusjonen handlar gjennom at elevane realiserer sjangeren/utfører handlinga (kombinasjonen av form og innhald) «å skriva ein skuletekst».

Med dialogisten Linell kan me skildra kjennskapen til kva som er ein skuletekst som ein situasjonstrascenderande sosiokulturell ressurs:

But meanings can never be made unless parties have access to sociocultural resources for making meaning: language, concepts, knowledge about the world, identities and norms, etc., which govern expectations and efforts for meaning in concrete situations (Linell, 2009, s. 49).

Det er også ein mogleg sjangerdefinisjon. Det er altså råd å forstå sjanger som grupperte ressursar og direktiv som talaren har tilgjengeleg og tek i bruk (og vert påtvinga) frå den historiske aksene i den doble dialogen-diagrammet. Korleis forstår me dette saman med

Millers syn på den retoriske situasjonen, altså tilbakevendande interaksjon-som-svar-på-situasjonen som grunnlag for sjanger?

Miller skriv at når me oppfattar noko som ein bestemt situasjon og førebur oss til å handla adekvat, gjer me ei sjangerfesting (jf. Miller, 1984, s. 156). Det impliserer at sjanger i denne forståinga samstundes må kunna tyda to ulike ting: både konvensjonane som «ligg der» som me kan ta i bruk (dette må vera den historiske aksen i diagrammet, og må vel kunna vera både tekstlege og meir situasjonelle): altså noko som finst *før* situasjonen, og noko som finst *i* situasjonen (forstått som vår oppfatting av situasjonen). Då kan me forstå det slik at interaksjonen-i-situasjonen, altså den handlinga me utfører eller tenkjer å utføra, legg premissane for sjanger på det viset at situasjonen/interaksjonen me er oppe i, styrer kva ressursar me hentar frå den historiske aksen. Og at det å oppfatta situasjonen me er i som ein eller annan form for situasjon får oss til å ta i bruk høvelege sjangerressursar – som i fylgje Miller kjem frå andre, liknande, situasjonar.

Men når me slik baserer sjanger i tilbakevendande retoriske situasjonar: kva plass har teksten? Er det råd å «finna» sjangeren i teksten? Det går vel an å seia utan å forlata Miller at typifiserte sosiale/retoriske handlingar kan manifestera seg i ulike konvensjonelle drag ved teksten, og at tekstar kan ha slike spor frå ei rad ulike kjelder³⁸. Difor må me i analysearbeidet nytta båe aksane: 1) Sjå etter sjanger som intertekstuelle spor i tekstane. 2) Freista slå fast sosial handling og retorisk situasjon og dimed «hamna i» ein sjanger. I analysen vil eg «finna» sjanger ved å sjå etter ressursar som spor etter andre tekstar og formelement, som vert tekne i bruk i dei konkrete tekstane. Eg vil òg leggja dette funnet saman med det eg ventar at ein kan finna av sjangerressursar, spesielt i ein skulesamanheng, frå spesielt læreboka sidan den er ein styrande faktor i undervisninga i grunnskulen (Heimark, 2008; Hodgson, 2010; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). Til ein viss grad vil eg gjera dette med fritidstekstane òg. Dette gjev både høve til å diskutera kva ressursar skribentane har tilgjengeleg (av di dei demonstrerer dei i tekstane) i situasjonen og domenet, og til å spekulera over kva dei ikkje har tilgjengeleg (av di dei ikkje demonstrerer dei i tekstane, sjølv om ein av ulike grunnar skulle venta det), og korleis ein bør forstå det.

I «Genrebegrebet og retorisk kritik» diskuterer Lisa Villadsen (2001) Bakhtins talesjangeromgrep i høve til retorikken, og skriv at av di teorien hans understrekar den

³⁸ Dette er intertekstualitet. Fairclough og Ledin har valt å setja det eg kallar «typifiserte sosiale/retoriske handlingar manifestert i ulike konvensjonelle drag ved teksten» i fokus ved å kalla det høvesvis interdiscursivity (Fairclough, 1995, s. 133ff) og normsamspel (Ledin, 1997, s. 36–39). Eg ser ikkje «tekstsamspel» og «normsamspel» som så skilde saker som Ledin, men omgrepet hans set i alle fall fokus på ein dimensjon ved intertekstualitet som kan vera lett å oversjå i jakta på tekstspor.

gjensidige dynamikken mellom ytringar og typar av ytringar, utgjer han ei god tilnærming til å undersøkje tilhøvet mellom form og innhald. Ho skriv òg at kanskje det viktigaste bidraget hans er ideen om at kvar gong me talar, deltek me i ein sjanger – det vil seia at me både realiserer han og reagerer på kravet frå han (Villadsen, 2001, s. 42). Denne forståinga ligg nær det millerske sjangeromgrepet som både noko me plasserer oss i ved å definera og svara på ein retorisk situasjon, og som eit ressurslager (krav er her forstått som ein ressurs).

Bakhtin skildrar talegenrane med utgangspunkt i ytringa, slik:

Språkbruken manifesterer seg i form av individuelle, konkrete ytringar (munnlege og skriftlege) frå deltakarar på eit eller anna bruksområde. Desse ytringane reflekterer dei vilkår og mål som gjeld for det enkelte området, ikkje berre gjennom sitt tematiske innhald og sin språklege stil, dvs. gjennom valet av leksikalske, fraseologiske og grammatiske middel, men framfor alt gjennom si kompositoriske oppbygging. Alle desse tre momenta – tematisk innhald, stil og kompositorisk oppbygging – er bundne uløyselig saman i ytringas heilskap og vert alle definert av den spesifikke kommunikasjonssfæren dei opptre i. Kvar einskild ytring er sjølvstendig og individuell, men kvar språkbrukssfære utarbeider sine relativt stabile typar av slike ytringar, som vi kallar talegenrar (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 1).

Karakteristikkane han gjev av ytringa ser ut til at dei også er meint å gjelda talesjangrane, slik at sjangrar reflekterer vilkår og mål som gjeld for ulike kommunikasjonssfærer, eller domene (Barton, 2007 [1994], s. 37), noko Bakhtin skriv om litt seinare:

Den bestemte funksjonen (vitskapleg, teknisk, journalistisk, forretningsmessig, daglegdags) og dei bestemte tilhøva som gjeld for kvar kommunikasjonssfære, genererer bestemte genrar, dvs. bestemte og relativt stabile tematiske, kompositoriske og stilistiske typar av ytringar (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 5).

Det spesielle ved Bakhtin er at han har eit totalt sjangeromgrep, som omfattar alt frå kvardagslege helsingytringar til litterære verk og sakprosa-sjangrar, utgangspunktet er ytringa. Grensene for ytringa definerer han ved byte av talar (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 14–15). Ytringa vert òg definert ved å vera «ein fullført heilskap, som garanterer at eit svar er mogleg», og dette att vert definert ved tre moment: «1) ved at emnet er semantisk uttømt; 2) ved taleplanen eller taleviljen til talaren; 3) ved typiske kompositoriske og genrestemte former for fullføring» (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 19) og dessutan: «Ytringas adressivitet, det at ho er retta til nokon, er altså hennar konstitutive særtrekk, utan adressivitet inga ytring» (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 43).

At Bakhtin festar ytringa i vilkår og mål som gjeld for eit område er råd å sjå som noko som liknar ein retorisk situasjon, sjølv om det Bakhtin skildrar nett her verkar noko mindre situasjonelt og meir institusjonelt. At han festar henne i konvensjonar som gjeld for det området – ikkje berre for stil og korleis me byggjer opp talen, men også for kva me talar om, liknar Millers «fusion of substance and form» (Miller, 1984, s. 159). Det Bakhtin og Miller har sams er altså ei interesse for sambandet mellom ytringar og typar av ytringar, ei

interesse for ytringar som svar og som ei form for handling, og som både delar ligg til grunn for sjangeromgrepet deira. Det dei også har sams, er ei todelt forståing av sjanger, som både noko ein realiserer når ein handlar språkleg, og ressursar/konvensjonar som ligg føre og kan aktiverast. Villadsen knyter også saman Miller og Bakhtin i artikkelen, og argumenterer for at eit retorisk brukande sjangeromgrep bør ha ei slik funksjonell orientering, og perspektivera *sambanda* mellom ytring og ytringstypar, mellom ytring og omverd, meir enn å klassifisera ytringar (Villadsen, 2001).

Eg oppfattar at det Bakhtin kan tilføra Miller er å tenkja kring måten situasjonen talen er fest i, er fest i «verda» på, i konkrete historiske, institusjonelle, kulturelle samanhengar, medan det Miller kan tilby talesjangrane er å fokusera (den retoriske) situasjonen som det punktet der ytringa er fest i verda.

4.2.5 Modellesaren

Diagrammet synleggjer også nokre viktige dimensjonar ved *modellesaren*. Omgrepet vart introdusert av Umberto Eco på italiensk i *Lector in fabula* i 1979 og på engelsk i *The Role of the Reader* i 1981, og er på norsk vidareutvikla av Johan Tønnesson i doktoravhandlinga *Tekst som partitur* (2004). Eco skildrar modellesaren slik: «The author has thus to foresee a model of the possible reader (hereafter Model Reader) supposedly able to deal interpretatively with the expressions in the same way as the author deals generatively with them» (Eco, 1981, s. 7). Modellesaren er altså ein modell av lesaren som i lesehandlinga speglar skrivehandlinga til forfattaren. Men denne modellesaren sin stad å finnast realisert er fyrst og fremst *i teksten*, som ein *tekststrategi*³⁹:

At the minimal level, every type of text explicitly selects a very general model of possible reader through the choice (i) of a specific linguistic code, (ii) of a certain literary style, and (iii) of specific specialization-indices (Eco, 1981, s. 7).

Det vil seia at teksten alltid genererer ein modell av lesaren gjennom i alle fall kva språk han er skriven i eller på, gjennom stilval og spesialiseringsindikatorar (som fagspråk), sidan desse vala alltid vil gjera ein tekst leseleg og skjøneleg for nokon og uleseleg for andre, og i tillegg invitera nokre lesarar meir enn andre. Samstundes er modellesaren realisert i teksten eit middel eller vilkår for at teksten skal kunna realiserast i Den Gode Lesinga, og såleis knytt til tekstens framtdimensjon. Eco knyter det til talehandlingsteori: «a textually

³⁹ Både Eco og Tønnesson brukar ordet tekststrategi om modellesaren (Eco, 1981, s. 10–11; Tønnesson, 2004, s. 145). Omgrepet tekststrategi skildrar tekstens intensjonalitet med utgangspunkt i teksten, og ikkje som ein funksjon av forfattarens medvitne intensjon, sjølv om denne også vil prega tekstens strategiar. Eco kallar både forfattar og modellesar for tekststrategiar (1981, s. 10–11). Tilgjengelege «former» som sjangrar og topoi kan også kallast tekststrategiar når dei er i bruk, osb.

established set of felicity conditions to be met in order to have a macro-speech act (such as a text is) fully realised» (1981, s. 11).⁴⁰

Modellesaren finst altså realisert i teksten som «vegvisarar» til ei adekvat lesing, og det er dette som har vorte lagt mest vekt på når det gjeld modellesaren som tekstteori. Samstundes er modellesaren for Eco også ein mental skrivereiskap: ei førestelling om kven som skal lesa og korleis denne teksten skal lesast som er med på å styra skrivinga. Det er altså eit omgrep som freistar binda saman tekst og verd og spesifisera korleis i minsto eitt av desse sambanda verkar, og denne kompleksiteten kan gjera omgrepet vanskeleg å gripa. Noko anna som kan gjera det uklårt, er at modellesaren har ein annan epistemologisk status enn empiriske lesarar av ein tekst: Modellesaren er nettopp ein modell, ein teoretisk konstruksjon som grupperer, set lys på og namngjev nokre dimensjonar ved lesing og skriving, og som er verdifull i den grad han gjev innsikt.

Johan Tønnesson har utarbeidd ein femledda definisjon av modellesaren:

1. Oppbyggingen av modellesere er en tekststrategi som er forankret i tekstens intensjonalitet. Intensjonaliteten behøver imidlertid ikke å være identisk med forfatterens bevisste intensjon. Gjennom strategien skapes det gunstige betingelser for at en tekst skal kunne aktualiseres i sitt adekvate, potensielle innhold.⁴¹
2. Modelleseren, som aldri er fullt ut identisk med noen empirisk leser, innehar en prinsipielt identifiserbar språklig og kulturell kompetanse, men bygger også opp ny kompetanse under lesningen.
3. For den empiriske leseren er det et aktverdig prosjekt å nærme seg modelleseren, det som i definisjonens første ledd ble kalt å aktualisere teksten. Særlig i meningsskapingen rundt tekstens tomme steder vil kjennskapet til empiriske lesere bidra til å identifisere modellesere.
4. En modelleser konstitueres intertekstuellt særlig gjennom normsamspill. Praktisk betyr dette at normativ innforståthet er en større barriere for den empiriske leseren enn tekstlig innforståthet når denne skal nærme seg modelleseren.
5. En tekst kan inneholde mer enn én, men ikke et ubegrenset antall modellesere (Tønnesson, 2004, s. 145)

Eit sentralt element i modellesarteorien er kompetanse (pkt 2). Ein må ha nokre bestemte kompetansar for å lesa ein tekst adekvat (sjølv om teksten også byggjer opp kompetanse for rett lesing), og dette knyter omgrepet til den teksthistoriske aksen (eller den lange tidsaksen, som han òg må kunna kallast) i den doble dialogen. Ein slik kompetanse er delte tekstnormer. Dette kan konkretiserast i at både lærar og elev kjenner (meir eller mindre) tekstnormene for å skriva stil. Når eleven skriv stil, veit han at denne er skriven innanfor

⁴⁰ Tale- eller språkhandlingsteori er utvikla av John L. Austin og John Searle mellom anna med basis i Ludwig Wittgenstein, kjernen er at me utfører handlingar med språket. Felicity conditions kan omsetjast med vilkår for at ei språkhandling er vellukka.

⁴¹ Denne setninga ser ut til å vera ei omsetjing av setninga om felicity conditions, utan å bringa inn Austin.

skuleinstitusjonen, at det er skuleinstitusjonen som skal «lesa» teksten, og teksten vert (på ulike måtar) deretter. Skuleoppgåver vert også i større og mindre grad skrivne som ein direkte interaksjon med den aktuelle læraren, og med diagrammet og modellesarkonseptet er det råd å skilja desse dimensjonane analytisk:

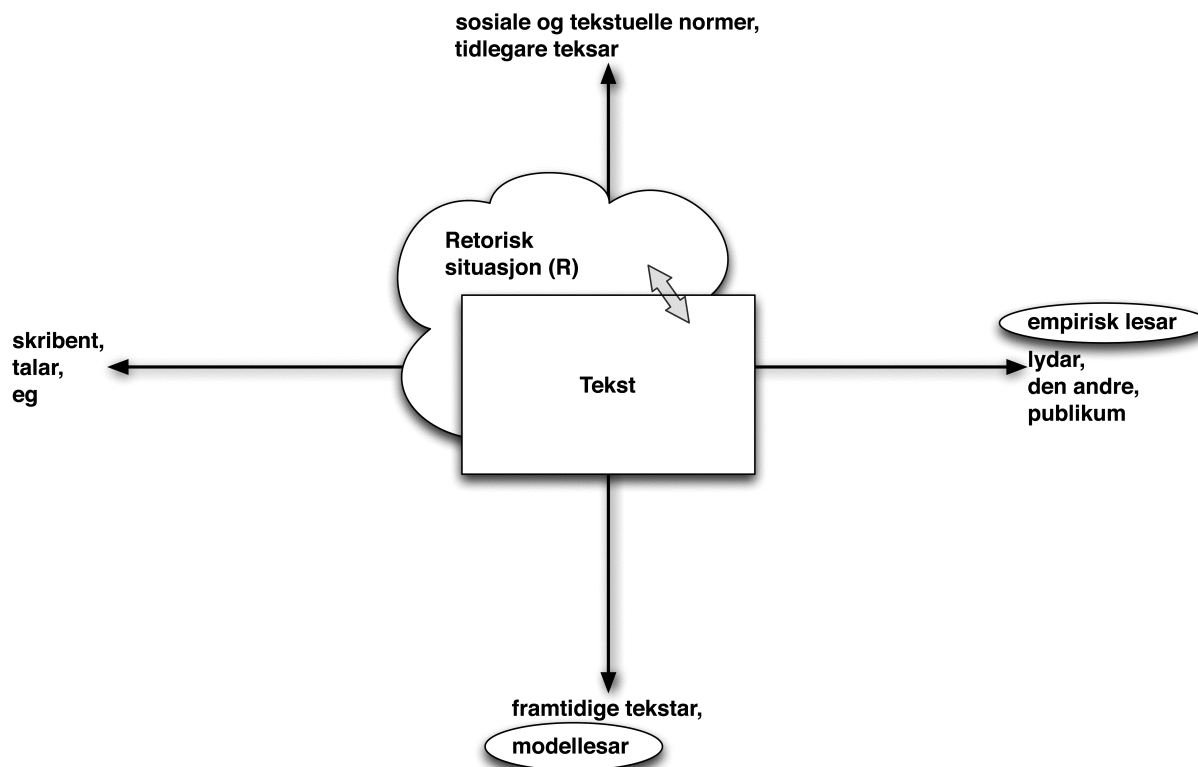


Diagram 10: Skilje mellom modellesar og empirisk lesar

Ein kan tenkja seg at ein del av det å verta ein kompetent elev handlar om i mindre grad å skriva stil direkte til den einskilde læraren og i større grad skriva stilar som har Skuleinstitusjonen som modellesar. Tønnessons poeng (pkt 4) om at modellesaren intertekstuelt særleg vert konstituert gjennom det han kallar normsamspel⁴², understrekar modellesaren si tilhøyrsløse på den teksthistoriske aksjen, saman med normer og institusjonar. I framhald av dette kan ein tenkja at modellesaren også kan forståast som ein måte institusjonar som skuleinstitusjonen verkar produktivt på, gjennom å ha status som ein modellesar for tekstar produserte i tilknytning til institusjonen, som elevtekstar. I definisjonen er det ikkje heilt klart om Tønnesson meiner at modellesaren stort sett eller i stor grad vert intertekstuelt konstituert eller at normsamspelet verkar under dette vilkåret. Når det gjeld tekstane som er materialet i denne avhandlinga, verkar modellesinga å vera

⁴² Etter Per Ledin (1997, s. 36–39), basert på Norman Faircloughs omgrep interdiscursivity (1995, s. 133–135).

noko som i stor grad vert intertekstuelt konstituert, og ei årsak er det funksjonelle ved tekstane: Skuletekstane har som funksjon å vera oppgåvesvar som er eigna til karaktersetjing, og er uråd å skjøna utan skuleinstitusjonen og tekstnormene der. Tekstane frå bloggar og nettsamfunn er også vanskelege å skjøna utan å røta forståinga i den sosialt interaksjonelle, teknologiske og kulturelle situasjonen som har avfødd desse. Det kan henda det ter seg annleis for tekstar med ein meir autonom status.

Tønnesson tek opp problemet med å skilja mellom empiriske lesarar og modellesarar (Tønnesson, 2004, s. 106–110), og «løyser» det med å skildra den gode empiriske lesarens mål om å nærma seg modellesaren (pkt 3). Med å sjå den empiriske lesaren og modellesaren i samband med den doble dialogen tekstar deltek i, får me ein reiskap for å skilja dei analytisk, ved at diagrammet synleggjer empirisk lesar og modellesar som del av ulike dimensjonar ved tekstars dialogisitet/tekstars forankring i verda og andre tekstar.

Til punkt 1 og punkt 3 er det råd å innvenda: Kva med dårlege strategiar i dårlege tekstar? For å svara på det kan ein skilja mellom eit grunnleggjande funksjonelt plan og eit der ein kan snakka om kvalitet, poesi, overtyding osv. Når ein tekst er levert som skulestil, er ei adekvat lesing å lesa han som det. Når noko er skriva med datoar som overskrift under merkjelappen nettdagbok, inneber ei adekvat lesing å trekkja vekslar på sjangerkunnskapen me har om dagboka. På eit slikt grunnleggjande plan skaper skribenten sine inndelingar og plasseringar-av-teksten (sjølv om det ikkje alltid er skribenten som rår over desse) i eit normlandskap, eit grunnlag for ei adekvat lesing, same om ein vurderer teksten som god eller dårleg. Eller om nokon skriv ein tekst og markerer det som dikt med korte liner og ujamn høgremarg, kan ein som lesar identifisera at dette er meint å vera eit dikt, og leggja det til grunn for lesinga, før ein vurderer om denne teksten har nok poetiske kvalitetar til å kvalifisera som eit dikt. Noko av fleksibiliteten til modellesaromgrepet ligg i at det har noko å seia om både desse plana tekststrategiar kan operera på. Punkt 5 er ei presisering som eg sluttar meg til, og som tekstanalysane i avhandlinga utgjer argumentet for: (fleire av) desse tekstane vender seg til meir enn ein modellesar.

Det diagrammet gjer når det gjeld modellesar er å synleggjera distinksjonen mellom den empiriske lesaren eller samtalepartneren som interaksjonsdeltakar (til høgre på interaksjonsaksen) og modellesaren som ein tekstleg storleik som kan plasserast nedst på den teksthistoriske aksen som ein slags ibuande framtidsdimensjon i teksten. Dette synleggjer at modelleringa av ein lesar (eller leseførebilete) i teksten er basert på tekstlege og sosiale normer og tidlegare tekstar, og er noko anna og meir langsiktig enn ein konkret

lesar i ein konkret lese-interaksjonssituasjon. I interaksjonen, imidlertid, vil modellesaren (eller modellesinga som ein finn indikasjonar på i teksten) vera ein ressurs for lesaren.

4.2.6 Kort om sjølvkommunikasjon

Johan Tønnesson tek i doktoravhandlinga si i bruk omgrepet autopoiesis, som viser til ein person eller eit systems kommunikasjon med seg sjølv (2004). For Tønnesson er poenget med dette kommunikasjonsteoretisk, møtet mellom tekst og lesar kan forståast (meir eller mindre) som eit møte mellom to som snakkar med seg sjølv og av og til kjenner seg att i det den andre seier. Sjølvkommunikasjon er altså viktige sider både ved det å skriva/tala og å lyda/lesa. Eg gjer ikkje sjølvstendige teoretiseringar over sjølvkommunikasjonsomgrepet, men forhold meg commonsensisk til Tønnesson si skildring og sine døme på sjølvkommunikasjon, på den måten at eg ser sjølvkommunikasjon som eit element ved dagboka og ein del andre tekstar som har noko felles med henne, som bloggtekstar, og eg ser trongen for å kommunisera med seg sjølv som eit potensielt sjølvstendig tildriv. Så gjer eg eitt grep som ikkje er commonsensisk: I bruken av *den retoriske situasjonen i den doble dialogen* sidestiller eg nokre gonger ein sjølv som interaksjonsdeltakar med andre empiriske og modellerte lesarar, ved at eg syner at skrivehandlingar kan vera retta attende mot skrivaren sjølv. Både Johan Tønnesson, Kjell Lars Berge og Stein Bråten antydgar at lesaren ein modellerer når ein skriv kan forståast som ei side av ein sjølv (Bråten, 1992, s. 48–49; Berge, 2002b, s. 235; Tønnesson, 2004, s. 73–76). Denne tolkinga gjer eg såleis ikkje utan førelegg, men det gjer kanskje at modellen gjev eit litt skeivt bilete av verda, sidan det jo er nokre prinsipielle skilje mellom ein sjølv og andre.

4.3 Etos

I retorikken er etos eitt av tre besvismiddel, ved sidan av logos og patos. Aristoteles slår tydeleg fast kor viktig etos er: «Snarere har vel [talerens] karakter nærmest avgjørende betydning for troverdigheten» (Aristoteles, 2006, s. 28, 1356a). Når han skildrar kva etos er i retorisk samanheng – altså korleis etos verkar, er han noko meir ullen: «Talerens karakter gjør sin virkning når talen fremføres slik at den gjør taleren troverdig» (Aristoteles, 2006, s. 27, 1356a). Me skjønar at etos er «det» i talen som får talaren til å framstå truverdig, men nett kva «det» er, vert ståande som eit mysterium.

Moderne retorikkforskning nyttar etosomgrepet til å peika på og analysera visse sider ved kommunikasjon og «vår skriftkultur» i samtida, men grip attende til antikken for å finna inspirasjon til adekvate notidsforståingar av omgrepet (Miller, 2001b; Hansen, 2004; Miller,

2004; Smith, 2004; Hoff-Clausen, 2007). Disse ulike moderne lesingane av dei antikke tekstane er den viktigaste ressursen når eg i denne bolken freistar å sirkla inn eit høveleg etosomgrep for denne avhandlinga. Fyrst vil eg imidlertid argumentera noko for kvifor etoskategorien har noko å tilby i forståinga av samtidstekstar. Etter innsirklinga av sjøve etosomgrepet vil eg drøfta dimensjonar av etos, særleg autensitet og originalitet, som har fått merksemd i forskinga siste åra. Til slutt seier eg noko om korleis etos kan undersøkjast i tekstar.

4.3.1 Kvifor etos: Etos er kledda til smaken

Den danske retorikkforskaren Signe Pildal Hansen peikar på at etos er ein interessant kategori av di han gjeld (dei ofte uuttala) verdiane eller smaken i kulturen. Når me opplever at ein tekst gjev oss inntrykk av ein skribent med etos, heng det saman med at teksten uttrykkjer noko som høver med «smaken» vår – som er noko kulturelt og dimed felles:

Den retoriske etos gør ideologien synlig; den er «den menneskelige karakters kulturelle klædedragt», hævder James Baumlín (1994, pp.xxviii, note 5). Dens målestok er nemlig det passende i situasjonen: tidens og stedets skik og brug, eller smag med andre ord (Hansen, 2007, s. 71).

Det vil altså seia at dersom ein kan seia noko om kva måtar å skriva på for å oppnå tillit som vert rekna som legitime og brukte av kompetente deltakarar, altså kva tekstlege strategiar som vert tekne i bruk for å oppnå etos, så kan ein seia noko om tekstkulturens krav og normer, og korleis ein kan handla i tekstkulturen.

At etos er eit slikt uttrykk for smaken, gjer det til ein tekstdimensjon der ein kan venta at domeneskilje vil koma til uttrykk. Eg er spesielt interessert i kva som skjer i det kulturmøtet mellom «smakar» som ein må rekna med at finn stad i ungdoms tekstpraksisar i relasjonen mellom skule og fritid. Både smakar og møte ventar eg å finna spor av i elevtekstane i form av etosstrategiar knytt til ulike skriftkulturelle ideal i desse domena. Det ligg nokre grunnleggjande utfordringar knytt til etos i det å skriva som elev: Ein skriv i utgangspunktet som ein ukunnig og til ein kunnig (læraren). Samstundes er truleg mange unge i dag vande med å verta tekne på alvor og å sjå seg sjøve som meiningsføre både utanfor, og til ein viss grad innanfor, skulen. Det ligg altså eit visst konfliktpotensial knytt til myndigheit og umyndigheit, som truleg verkar saman med dei ulike etosideala i tekstkulturane ungdom deltek i. Det gjer at det å fokusera på nett etos i tilhøvet mellom skule- og fritidstekstar av ungdom, vonleg kan lata oss få auge på brotflatene der tekstkulturane møtest.

4.3.2 Kvifor etos: etosomgrepet kan seia noko om tekstar i vår tid, der sjølvvert nytta retorisk

Etosomgrepet er ikkje berre brukande til å peika på den felles smaken generelt. Det er òg eit visst grunnlag for å hevda at etos er spesielt viktig i samtidas tekstkultur, at me kan snakka om ei aksentuering både av personen i teksten og denne sin *tillitsverdigheit*.⁴³

Sjølvframstilling vert stendig peikt på som eit viktig drag ved ungdoms tekstar i sosiale medium (Lüders, 2007b; Hoem & Schwebs, 2008; Lövheim, 2011a).

Erving Goffman er ein mykje brukt referanse når det gjeld sjølvframstilling i tekst og kommunikasjonsforskning, mellom anna i forskning på digitale medium (Lüders, 2007a; Hoem & Schwebs, 2008). Mange av observasjonane i Goffmans *Vårt rollespill til daglig* liknar observasjonar frå retorikken, som denne skildringa av kva inntrykk ein person (i staden for retorikkens talar) gjev:

En persons evne til å uttrykke seg (og følgelig hans evne til å gjøre inntrykk) bygger åpenbart på to diametralt forskjellige former for tegn – det uttrykk han gir, og det uttrykk han avgir («give off»). Det førstnevnte innbefatter verbale eller tilsvarende symboler som han benytter åpent og utelukkende for å formidle de opplysninger som han og de andre åpenbart forbinder med disse symbolene. Dette er kommunikasjon i tradisjonell og snever forstand. Den andre formen omfatter en lang rekke handlinger som andre kan oppfatte som karakteristiske for den handlende, idet man går ut fra at handlingen ble utført uten at det direkte var meningen å formidle denne opplysningen. ... Om man betrakter kommunikasjon både i snever og vid forstand, vil man se at når en person befinner seg i andres nærvær, vil det han foretar seg, ha karakter av et løfte (Goffman, 1992 [1959], s. 12).⁴⁴

Dette syner ei forståing for det fleirdimensjonale ved kommunikasjon, og det inntrykket talaren «gives off» liknar etos, det som gjer at talaren framstår truverdig i talen⁴⁵. Goffman held fram: «Når en person kommer sammen med andre, vil han altså vanligvis handle målrettet for å gi de andre det inntrykk det er i hans interesse å formidle» (Goffman, 1992 [1959], s. 13). Her verkar han oppteken av å skilja ut den løynde delen av kommunikasjonen og korleis menneske strategisk nyttar han, og gjera denne til sjølvpresentasjonen. Dette liknar eit syn på mennesket som ein rasjonell aktør på det mikrososiale planet. Det kan ved

⁴³ Som Johansen og Kjeldsen presiserer kan ein oppfattast som verdig tillit sjølv om ein lyg eller manglar truverde på den måten, slik president Clinton fekk auka oppslutnad på meningsmålingar etter at det vart kjend at han hadde hatt sex med Monica Lewinsky – og nekta for det (A. Johansen, 2002, s. 89–90; Kjeldsen, 2006, s. 119–120).

⁴⁴ *Vårt rollespill til daglig*, med originaltittelen *The Presentation of Self in Everyday Life*, kom ut relativt kort tid etter at J. L. Austin i 1955 heldt førelesingsrekkja si der han introduserte språkhandlingsteori, som kan sjåast som ei parallell gjenoppdaging av retorikken sine innsikter om korleis me handlar med språket

⁴⁵ Goffman har også sams fokuset på kairos, situasjonen, med retorikken. Skildringane hans av korleis dei ulike deltakarane kastar fram definisjonar av situasjonen (Goffman, 1992 [1959], s. 17–21) som til ein viss grad er samstemte, har mykje sams med Carolyn Millers nyansering av Bitzers retoriske situasjon, når ho hevdar at situasjonen er noko vi definerer eller slår fast (1984, s. 156; 2001a, s. 25).

fyrste augnekast sjå ut til å samsvara med retorikkens verdsbilete, men om me ser nærare etter, ser me at den retoriske tradisjonen tilbyr også mykje meir enn dette.⁴⁶

Retorikken hevdar ikkje at menneske i sosialt samvere alltid handlar strategisk, sjølv om kanskje særleg Aristoteles kan takast til inntekt for synet at det er *talaren si oppgåve i talesituasjonen* å handla strategisk. Den retoriske tradisjonen har ei langsgåande usemje om i kva grad oppgåva til talaren er «å synast god eller å vera god» (Aristoteles vs. Quintillian), og det tykkjast ikkje vera eitt synspunkt som er kanonisert. Denne stabile usemja opnar eit rom der det er mogleg å lata vera å leggja til grunn ei særleg oppfatning om korleis «mennesket eigentleg er», men der ein heller kan sjå sjølvet eller karakteren som ein del av ressursane talaren og skrivaren tek i bruk i overtydingsarbeidet. Etos som eit omgrep som skildrar sjølvet som ein tekstleg (og interaksjonell) ressurs i å byggja tillit, utan å nødvendigvis invitera til å tenkja i motsetnader som løynd og ope, strategisk og oppriktig, på overflata og under, gjer det fleksibelt og brukande.

Signe Pildal Hansen hevdar dessutan at etosomgrepet er spesielt aktualisert av ei individorientert samtid:

... i forhold til de tre samfundskonstituenten, der traditionelt opereres med, nemlig Staten, Civilsamfundet og Markedet, gør Individet sig i dag gældende som dagsordensættende aktør med en selvstændig rationalitet ... Hvor individet tidligere har været medlem af staten som citoyen; delaktige i civilsamfundet som bourgeois, aktør på markedet som indehavere af arbejdskraft, altså som propriétaire, der er det nu individets lod tillige at skabe sig selv som person, altså som personne (se fx Schmidt 199c: 72) (Hansen, 2004, s. 30).

Med basis i dette konkluderer ho:

... vi er henvist til vores egen bevidsthed om vores opførsel – ligesom vi er henvist til at være opmærksom på den andens. På retorisk betyder det, at der sker en forskydning fra logos (dvs. sagsforholdet og sagsfremstillingen for sagsforholdets skyld) i retning af betoning af ethos (dvs. (sags)fremstillingen som udtryk for personen). Det er afhandlingens første tese (Hansen, 2004, s. 31) (Mi utheving).

Denne «forskydningen» tidfester ho til dei siste tretti åra og belegg med korleis gymnaset diskuterer elevtekstar: «Personen i informasjonen har simpelthen større bevågenhed nu end før i al fald i diskursen *omkring* de gymnasiale elevtekster» (Hansen, 2004, s. 32). Om ein skal sjå det slik at etos var mindre viktig for 40 år sidan, om ein skal sjå det som at det er kva som gjev etos – altså smaken vår – som har endra seg (frå ein logostiknytt kaldkrigetos til ein meir sympatibasert (Miller, 2004)), eller om ulike etosideal lever side om side, er spørsmål som det er vanskeleg å ta klårt stilling til. Det er eit uklårt idéhistorisk landskap. Rektor Henri Werrings råd til realskuleelevar om å «vera personlege» i 1965 får stå som eit

⁴⁶Når sant skal seiast, tilbyr også Goffman meir enn dette, og er truleg totalt sett i forfatterskapen meir oppteken av det usynleg rituelle enn det usynleg strategiske ved interaksjon (O'Driscoll, 2009).

apropos: «Som skoleelev må De heller ikke være redd for å utlevere Dem selv ved å skrive personlig. Husk at kravene om selvstendige meninger, personlig farge og naturlig friskhet må oppfylles, dersom De skal lære Dem å skrive godt» (1965, s. 5). Det me kan slå fast er at etos – og ei etosforståing tett knytt til personen i teksten – står sterkt no, både i populærkulturen og i fylgje Hansen: også i skulen.

Hansen uttrykkjer dette som eit krav om å forvalta sitt personskap:

...der med kravet til individet om at forvalte sit personskap er kommet en ny ethosdyd til, nemlig originalitet. Det er igennem den originale omsætning eller transformation av viden, sagen, genren, situationen, eleven skal vise sig som individuelt individ, som interessant person (Hansen, 2004, s. 32) (Mi utheving)⁴⁷

Dette er ei presis formulering av kravet som ligg på den skrivande når det er «seg sjølv» ein skal skriva, og som etosomgrepet er eigna til å fanga. Formuleringa gjer at «personskapet» vert ein sjølv forstått som noko som liknar kapital, noko ein eig og må ta vare på. Dreg me metaforen vidare vert personskapet noko ein må få til å sjå best mogleg ut og som ein kan spela med, få avkasting på – som ein gjer når ein vinn ein reality-tv-konkurransse ved å «berre vera seg sjølv». Ein sjølv vert i denne forståinga eit medvite, performativt, spelbart sjølv – noko som både kan seiast å høva med marknaden sin inntreden i alle sfærer, men også til ein viss grad med eit aristotelisk etosomgrep. Dette forvaltingsperspektivet inneber også at tradisjonelle motsetnader som ekte og falsk, offline «materiell identitet» og online maskerade og identitetsleik (jf. t.d. Turkle, 1995) i mindre grad vert strukturerande motsetnader, men heller nyansar ved utøvinga av forvaltninga. Ein slik innebygd fleksibilitet i det teoretiske omgrepet ser eg på som eit godt grunnlag for å fanga kompleksiteten i tekstane.

4.3.3 Kvar kjem etos frå?

James S. Baumlin skildrar etos som vanskeleg å halda fast som konsept gjennom historia, sidan dei ulike variantane av retorikk har stødd seg på bestemte oppfatningar av den menneskelege psyken og varierende oppfatningar av kva «sjølv» er for noko. Difor skildrar han med det han sjølv omtalar som ein prøvande og brei definisjon, etos som «character as it emerges in language» (Baumlin, 2001, s. 263). Etos er altså *talarens karakter* slik han kjem til syne i språket, men det ligg ikkje fast kva talarens karakter er.

⁴⁷ For drøfting av nemnde etosdygd, sjå s. 117–119.

Carolyn Miller diskuterer etosomgrepet med utgangspunkt i dataprogram som imiterer menneske: Det som gjer at til dømes dataprogrammet Julia⁴⁸ vert oppfatta som og samhandla med som eit menneske av dei andre medlemene i spelet, er at me automatisk tillegg dei me talar med, ein viss grad av menneskeleg karakter/etos – det kan kallast ethopoieia:

... the ancient greek term for the creation of character. This term focuses directly on the constructions we make from the least clue that suggests the presence of another mind; it also reminds us that these attributions are not of rationality alone but of full human character (Miller, 2001b, s. 268).

Ho skildrar her etos som teikn på forstand, moralsk karakter og velvilje som me finn hjå andre – med grunnlag i teksten eller talen deira – men også med grunnlag i vår eigen automatiske tendens til å tilleggja andre menneskelege eigenskapar og meiningsfylte budskapar. Skildringa hennar understrekar det interaksjonelle ved etos, og at etos er noko me som deltakande lyttarar og lesarar opplever hjå andre. Baumlín og Miller bringer oss nærare ei forståing av kva slags fenomen etos er på eit generelt plan.

I den retoriske tradisjonen vert etos stendig konkretisert, både ved at omgrepet vert knytt til til moralske, menneskelege eigenskapar eller dygder, som er mest vanleg, og til stad og skikk. Aristoteles plasserer etos i *talen som hending*, og opplevinga eller «dommen» hjå lydaren med orda: «Talerens karakter gjer sin virkning når talen fremføres slik at den gjer taleren troverdig» (Aristoteles, 2006, s. 27, 1356a). Han deler også etos i tre dimensjonar: «talerens forstand, personlege karakter og velvillige innstilling» (Aristoteles, 2006, s. 104, 1378a): fronesis, arete og eunoia.⁴⁹

I artikkelsamlinga *The Ethos of Rhetoric* vert det peikt på at etos på Aristoteles si tid ikkje berre synte til personleg karakter, men at ei eldre og samtidig tyding har vore stad, «tilhaldsstad» eller bustad («dwelling place») (Hyde, 2004, s. xiii). Carolyn Miller syner i sitt bidrag i boka at Aristoteles knyter dei ulike tydingane av desse orda saman ved å argumentera med at sidan bystatane i Hellas hadde ulike skikkar og forfatningar: «burde [vi] derfor ha en oppfatning av hvilken karakter hver enkelt av forfatningene har, for den karakter som preger den enkelte forfatning vil nødvendigvis virke mer troverdig i vedkommende stat.» (Miller & Shepherd, 2004, s. 198; Aristoteles, 2006, s. 62, 1366a)⁵⁰:

⁴⁸ Ein «chatrobot» i ein «MUD», eit slags tidleg nettrollespel, ein forløpar for World of Warcraft.

⁴⁹ Øivind Andersen brukar nemningane forstandighet, dyd og velvilje (Andersen, 1995, s. 36). Skilnaden i omsetjingane er eit hint om at «dygd» ikkje er eit heilt sjølvstøtt og gjennomsynleg omgrep i vår tid.

⁵⁰ Miller siterer denne setninga frå Aristoteles, men eg har her (som elles i avhandlinga) brukt den norske omsetjinga til Tormod Eide i staden for å omsetja sjølv frå engelsk.

His discussion of this point invokes two closely related greek words, êthos (initial eta) and ethos (initial epsilon), the former designating personal or moral character, as well as what the latter signifies, custom or habit. Êthos seems to be the older word, originally meaning an accustomed place, haunt, or abode; the sense of variation by location would thus seem more fundamental than any normative virtue (Miller, 2004, s. 198).

Craig R. Smith gjer òg ei lesing av *Retorikk* saman med dei andre bøkene av Aristoteles og det han kallar the «fore-structure» (det atenske samfunnet og tidlegare skrifter om retorikk og tilgrensande emne av andre), der han konkluderer med at Aristoteles «assumed the ancient notion of *ethos* as dwelling place, advanced it, and took for granted that prior reputation among the demos was important to credibility» (Smith, 2004, s. 16).

Etos har altså ei tydingshistorie som både kredibilitet/karakter og (ein slags) stad og skikken der. Det utvidar omgrepet frå det moralske og gjer det i ein forstand meir antropologisk, noko som er nyttig for kontekstorienterte tekstanalysar.

Elisabeth Hoff-Clausen gjer i doktoravhandlinga *Online ethos. Retorisk kritik af karakterfremstilling i politikere, bloggere og brugerfællesskabers webretorik* (2007) ei anna lesing av Aristoteles. Der kontrasterer ho eit aristotelisk etos-omgrep, som ho utleier som talaren som ein persuasiv språkleg konstruksjon i talen, med det isokratiske eller romerske, tradisjonelt knytt til Cicero og Quintillian, som legg vekt på talarens moralske karakter. Denne motsetnaden mellom eit aristotelisk etosomgrep som er strategisk og rasjonalistisk, og eit romersk sympatibasert med vekt på talarens moralske karakter, er etablert i retorikkhistoria (Baumlin, 2001; Miller, 2004). Carolyn Miller byggjer på denne når ho finn ein stabil instabilitet i sjølve etoskonseptet, som ho illustrerer ved to ulike modellar eller logikkar for interaksjon mellom menneske og (data)maskin i etterkrigstida: *ekspertsystem* og *intelligente agentar*. Ekspertsystema frå kaldkrigstida er baserte på ein etos «strongly allied with» logos og intelligente agentar frå nyare tid representerer ein etos tilsvarande sterkt knytt til patos (Miller, 2004).

Ekspertsystema er store datamaskiner (program) som kunne gjera komplekse operasjonar, medan intelligente agentar kan vera menneskeimiterande programvare som den tidlegare skildra Julia. Miller hevdar at ein sympatitilknytt etos (som legg vekt på eunoiadimensjonen, med aristotelisk terminologi), er meir dekkjande for tilhøvet vårt til datamaskinene no, og kanskje også, for kommunikasjonen me menneske driv med einannan gjennom datamaskinene (Miller, 2001b; 2004, s. 211–212). Det kan sjå openbert ut – loggar ein inn på Facebook er det oftast relativt få distinkt fornuftsbaserte appellar, men mange statusoppdateringar som nærast ropar etter at ein skal klikka på tommel-opp-teiknet eller koma med ein sympatiserande kommentar. Samstundes skal me hugsa at internettet er stort

og består av mange «bystatar» med ulike «forfatningar», og der det også kan finnast stader der det er appellar til ei rasjonalistisk fornuft som er skikken.

Hoff-Clausen gjer ein ny vri på dette skiljet når ho differensierer mellom Quintillian og Cicero. Ho plasserer Quintillian i ein isokratisk tradisjon der etos handlar om å vera god i motsetnad til ein aristotelisk der ein skal synast god (med referanse til James Baumlin) (Hoff-Clausen, 2007, s. 44). Ho skriv at Cicero er vanskelegare å plassera. Han har vorte sett på som ein arvtakar etter både Aristoteles og Isokrates (Hoff-Clausen, 2007, s. 46). Hoff-Clausen ser Cicero som relevant å trekkja inn i ein diskusjon om internett-etos av di han både ser etos som noko performativt, som skjer i talen, men samstundes

... skabes ethos således ikke mindst gennem en social dynamikk mellem taler og tilhørere over tid ... Ethos søges vundet i den enkelte tale, da taleren må demonstrere dyder, men ethos bliver først til i publikums fortolkning af talerens karakter i forhold til de sociale værdier, og denne vurdering akkumuleres og rækker langt ud over den enkelte situation ... kan hans syn på begrebet ansues ... som den enkelte kommunikatørs gradvise oppbygning af autoritet og hæder, der er basert på hans oplevde værdighed i det samfund, han taler i (Hoff-Clausen, 2007, s. 47).

Hoff-Clausen brukar denne forståinga i analysen av brukarfellesskapen Wikipedia som retorisk fellesskap, og dette verkar også som eit godt grep for å konstruera eit etosomgrep som fangar logikken i nettsamfunnet. Men ser me på Aristoteles' etosomgrep gjennom Craig Smith si utgreiing nedanfor, vert det klart at det også med brillene til Aristoteles kan vera råd å sjå at talaren har ein etos før han tek ordet, og at etos vert skapt gjennom ein sosial dynamikk mellom talar og tilhøyrarar:

... Aristotle presupposes the pre-Socratic notion of ethos as dwelling place in the introduction to his book. For Aristotle, it is a given: everyone has ethos whether it be noble or ignoble. Before one even speaks, that ethos has an ontological dimension because it emerges from the way one makes decisions, the way one lives on a day-to-day-basis, the way one dwells. Those decisions are informed by one's values, one's practical wisdom and one's goodwill, all of which are addressed in detail by Aristotle. Thus, Aristotle assumes the knowledge of the Athenian fore-structure of ethos as a dwelling place and then reformulates the notion of dwelling place to present a rhetorical understanding of ethos. As an empiricist, he examines not what is given in the culture, but the notion of ethos as public manifestation of a person. (Smith, 2004, s. 2)

Dette ligg også i McCroskeys omgrep *initial*, *derived* og *terminal ethos* (innleiande, avleidd og endeleg etos på norsk, i fylgje Kjeldsen, 2006, s. 125–135), der den etosen ein har opparbeidd eller har frå før (innleiande), verkar saman med den som vert bygd i situasjonen (avleidd) og til saman skaper ein endeleg etos (McCroskey, 1978, s. 67–68)⁵¹.

⁵¹ Dette har McCroskey forsåvidt frå Aristoteles, som også opererer med innleiande etos, men meiner retoriikkfaget si oppgåve er å snakka om korleis ein kan oppnå etos i løpet av talen (Aristoteles, 2006, s. 27–28, 1356a)

Så spør Smith: «Thus we must ask, where for Aristotle does ethos dwell?» (2004, s. 2). Dette gjev han sjølv to svar på: Eit umiddelbart og eitt som konklusjon: «The obvious answer is in the speaker's "personal character" before the boulē or in the courts of the agora» (2004, s. 2) og «Thus, I conclude that for Aristotle ethos dwells pervasively in the rhetorical situation» (2004, s. 16). I tråd med dette er det rimeleg å sjå den retoriske situasjonen (her forstått som talesituasjonen meir enn situasjonen som inviterer til talen) som den «staden» «ryet» vert aktivert og gjort til ein del av talarens samla etos.

4.3.4 Etosomgrepet i denne avhandlinga

Det er altså etablert eit skilje mellom eit aristotelisk og eit romersk etoskonsept, der det aristoteliske vert sett som fornuftsbasert, medan det romerske vert sett på som sympatibasert og sentrert kring talarens moralske godheit. Både Miller og Hoff-Clausen gjev fleire argument for at ulike sider ved det *romerske* etoskonseptet har meir for seg for å skildra dagens datamaskinpraksisar enn eit aristotelisk.

Det er vanskeleg å argumentera mot at dette skiljet finst, men eg vil gjerne avgrensa det noko – av di eg meiner skiljet ikkje fyrst og fremst er eit skilje mellom ulike konsept om etos, men mellom ulike etosdygder – altså kva som gjev tiltru. Når det gjeld kva som gjev tiltru, kan det henda at me liknar romarane meir enn grekarane. Men om me skal få ei forståing av kva etos er for noko heller enn kva som gjev etos/tiltru, som er ulike ting, kan me utleia nokre viktige definerande punkt frå Smith og Miller sine nylesingar av Aristoteles. Det denne forståinga eller konseptualiseringa av etos gjev, er at

- ho knyter saman «stad» (som også opnar for tid, kultur, domene) og tillitsverdighet/karakter, og plasserer difor både opplevinga av og «dommen» over etos hjå publikum
- ho inneber ei oppfatting av etos som noko interaksjonelt heller enn ein språkleg konstruksjon (men sjølv om ikkje overtvinga skjer i teksten, kan me finna etos-appellar der)
- ho forstår etos som dvelande (dwelling, pervasive) i den retoriske situasjonen (forstått som talesituasjonen)⁵²

⁵² Det kan sjå ut som om Smith her forstår retorisk situasjon som situasjonen talaren talar i, medan Bitzer og Millers retoriske situasjon *inviterer til* tale, og kjem såleis før talen. Eg vel å kalla det Smith kallar den retoriske situasjonen for talesituasjonen, for å skilja dei to litt ulike forståingane av same omgrepet.

- ho er open for ei forståing av etos bygd opp over tid, men ser dette som ein dimensjon ved etos slik det framtrer i den retoriske situasjonen (forstått som talesituasjonen)
- ho inviterer ikkje til å fokusera på dikotomiar som ekte–falskt, god–vond, men på dei kultur- og situasjonsbundne etosappellane. Dette gjer at det er råd å peika på drag/strategiar i tekst/framføring som gjeld etosbygging, utan å heile tida måtta spørja om det er «på ekte», jamfør diskusjonen om å forvalta personskapet sitt s. 102–104.

Desse punkta seier noko om kva etos kan forståast som, og korleis det kan seiast å fungera, men ikkje noko om «innhaldet» i etosdygdene eller appellane.

4.3.5 Etosdimensjonar

4.3.5.1 Etosdygder

Aristoteles skildra altså dei tre etosdygdene forstand (fronesis), personleg karakter (arete) og velvilje (eunoia). Jens E. Kjeldsen og Signe Pildal Hansen opererer med fire. Kjeldsen lanserer (med referanse til Anders Johansen:) *autentisitet* som ein fjerde etosdimensjon (Kjeldsen, 2006, s. 122–123), medan Hansen lanserer *originalitet* (2004). Før eg går inn på desse nye dygdene: Aristoteles såg det slik at desse tre dygdene uttrykte det som gav ein talar tillit, og det fanst ikkje noko meir (2006, s. 104, 1378a). Av desse dygdene kan forstand seiast å liggja nært logos og velvilje liggja nært patos, medan dygd liksom ligg i midten og samlar det. Ein kan forstå det aristoteliske idealet som at etos er balansert mellom desse dygdene. Ser me historisk på det, kan me sjå at vektinga kan variera, slik Miller syner i sin analyse av ulike etosideal i etterkrigstida som syner seg i ulike modellar for dataprogram (sjå s.104–108). Anders Johansen skildrar autentisitet som ei ny etosdygd («For *virkelig* å «mene hva man sier», er det nødvendig at man «er seg selv» » (2002, s. 71)), og knyter henne til overgangen frå folkemøte til fjernsyn (2002, s. 102–106). Ein føresetnad for den konklusjonen er at han skriv om politisk retorikk, forstått som politiskarretorikk. Men sidan det å vera seg sjølv er ein verdi det vert gjeve tilslutnad til langt utanfor det politiske feltet, skulle det vera mogleg å knyta det til breiare kulturelle/ideologiske straumdrag.

Jens E. Kjeldsen skriv at denne autentisiteten kanskje «bør regnes som en ubeskrevet og selvstendig ethos-dimensjon, som den empirisk-eksperimentelle forskningen ennå ikke har lokalisert og definert» (2006, s. 123). Kjeldsen prøver også å skildra nokre krav til

denne dygda: at du ikkje må framstå som iscenesett, trent eller retorisk førebudd, men heller spontan, ekte og naturleg. Vidare må du framstå som intim, personleg og ekte engasjert, og dessutan: framstå konsistent både i situasjonen der og då og over tid (Kjeldsen, 2006, s. 123). Johansens og Kjeldsens identifisering av autentisitet harmonerer på eitt vis med Hansen si identifisering av *originalitet*: «Det er igennem den originale omsætning eller transformation av viden, sagen, situationen, eleven skal vise sig som individuelt individ, som interessant person» (Hansen, 2004, s. 32). Hansen set også originalitet inn i eit firefeltsskjema saman med dei klassiske etosdygdene, slik:

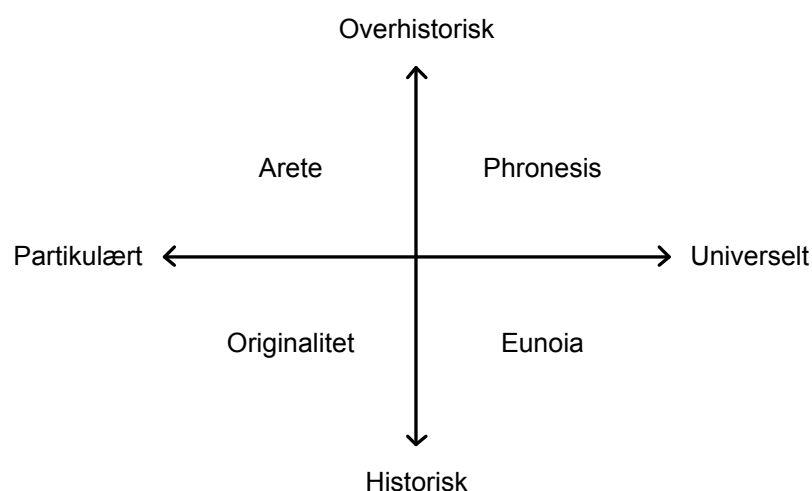


Diagram 11: Etosdygder i eit firefeltsskjema (Hansen, 2004, s. 90)

Anders Johansen oppdagar eit krav om autentisitet til politikarar på tv, medan Signe Pildal Hansen oppdagar eit krav om originalitet til elevar i den vidaregåande skulen. Eller: Anders Johansen oppdagar eit krav om autentisitet i Noreg (og USA!), Signe Pildal Hansen oppdagar eit krav om originalitet i Danmark. Eg trur på oppdagingane til både og har gjort liknande observasjonar sjølv som fjernsynssjåar og som sensor i norskfaget på lærarutdanninga. Eg trur at dei har fanga eit sentralt aspekt ved kva som gjev kredibilitet i vårt samfunn. Sjølv om ideal om originalitet og autentisitet har vore med oss i alle fall sidan romantikken, kan det henda at dei har fått ein spesiell posisjon i kulturen no dei siste tiåra. Det kan henda at originalitet er rimeleg å forstå som (det høgre) skuleverket si fortolking av kravet om autentisitet, kopla med eit krav til faglegheit og – den kunstnarlege eller skjønnlitterære orienteringa som fylgjer morsmålsfaget⁵³. Likevel er eit krav om å vera ekte og eit krav om å vera original ikkje heilt det same. Eg oppfattar originalitetskravet som meir domenespesifikt enn autentisitetskravet: at originalitetskravet knyter seg til (vidaregåande)

⁵³ I norsk skule er denne orienteringa mellom anna skildra i *Ungdommens skrivekompetanse* (Berge, 2005b, s. 24–36).

skule, kunst og kultur, humanistiske fag, medan autentisitetetskravet er meir allstadsnærverande: det vert venta av både elevar, politikarar og idrettsstjerner at dei skal vera ekte, men berre elevar treng å koma med noko originalt.

Hansen gjer det klart både gjennom kartet og skildringa at originalitet er å forstå som ei samtidig heller enn ei evig etosdygd, og ho skildrar det som måten dei andre dygdene skal gjerast på: det er «igennem den originale omsætning eller transformation av viden, sagen, situationen, eleven skal vise sig som individuelt individ, som interessant person» (Hansen, 2004, s. 32).

På same måten ser eg autentisitet som krav til måten ein utfører dei andre tre klassiske etosdygdene på, eller som måtar å utføra dygdene på: Å syna fram sitt ekte, indre er ein måte å syna velvilje (*eunoia*) mot lesaren på, du syner han tillit ved å «vera open». Å syna fram sitt ekte, indre er òg ein måte å syna personleg karakter på, du syner mot til ikkje å forstilla deg, «mot til å vera deg sjølv». Endeleg skal også kunnskap og forstand vera autentisk: som i kravet til elevar og studentar om sjølvstende i eksamenssvar, eller som i det retoriske kravet til politikarar om å syna til eigne erfaringar – som jo er ein måte å gjera kunnskap og forstand «autentisk» på.

Som Hansen skriv, er det i transformasjonen originaliteten skal finna stad. Det same kan ein seia om autentisitet: At velvilje, personleg karakter og kunnskap/forstand skal demonstrerast på ein *autentisk måte*, er kravet. Men nettopp fordi eg ser autentisitet (og den nærskyldte verdien eller nyansen originalitet) som noko som gjennomsyrrer kva me ser som tillitverdige og også set rammer for korleis me opplever dei tre klassiske etosdygdene og difor for korleis dei fungerer, ser eg det – førebels – som noko som verkar på ein litt annan måte enn dei tre andre.

Eg ser altså ikkje (så langt!) trong for å setja opp nye etosdygder jamsides dei tre klassiske. Eg ser heller autentisitet som ein viktig verdi i kulturen vår no, som difor er med og styrer kva me ser på som truverdige, og som grip inn i måten me forstår dei andre dygdene på.

4.3.5.2 Persona som ein etosdimensjon

I artikkelen «Ethos Versus Persona: Self-Representation in Written Discourse» gjer Roger D. Cherry framlegg om ein måte å sjå etos i samband med omgrepet *persona* på. Der etos kan omsetjast med talarens karakter/truverde/kredibilitet, og har noko med overtydingskraft å gjera, er *persona* eit omgrep som kjem frå det litterære (Cherry, 1998, s. 390).

Etymologisk kjem det frå teatermaske og har òg tydd rolle (på teateret), men har etter kvart

fått ei utvida tyding som ei «maske» eller rolle forfattaren tek på seg i teksten (Cherry, 1998, s. 393).

Cherry skildrar tilhøvet mellom etos og persona som eit kontinuum og eit spørsmål om grader av mimetisk sjølvrepresentasjon, der etos ligg nærare den historiske forfattaren medan persona vel er det «mest dramatisterte» (1998, s. 396). Eg er uviss på om det er den mest fruktbare måten å sjå det på. Jan Grue har peikt på at ein skilnad mellom etos og persona, er at persona er styrt av reglane for sjangeren, og at forfattaren til ein viss grad kan manipulera med dei, medan etos er noko forfattaren i mindre grad kan kontrollera. Det kjem av at etos jo er det som gjev han truverde, og det vert styrt av mykje anna enn det som står i den aktuelle teksten. Institusjonell autoritet er ein faktor, og i siste instans er det lesaren som dømer om denne skribenten er ein person ein har tiltru til. Difor er etos og persona rimeleg å sjå som kvalitativt ulike fenomen, og då kan det vera problematisk å sjå dei som stasjonar på eit kontinuum (Grue, 2007).

Sjølv om etos og persona er kvalitativt ulikt, ser eg at persona kan vera ein dimensjon i eit etosarbeid, eller ein etosstrategi (meir om etosstrategi i neste punkt). Som eit ledd i å verka truverdig i ei sak eller ein situasjon, kan ein «kle seg ut» språkleg i tråd med lokale ideal, jamfør Aristoteles sin observasjon om at det å leggja seg opp mot karakteren til den lokale bystaten gjev truverde (sjå s.104–108).

4.3.6 Å undersøkje etos i tekstar/Etosstrategiar som eit mogleg svar på problemet «Ethos are for believers»

«Hvordan kan man undersøge ethos og bestemte værdsatte dyder, når det kun er «troende», der formår at *opleve* retorikken?» spør Signe Pildal Hansen (2004, s. 80). Etos er lett å oppleve eller å anerkjenne hjå ein talar når ein let seg riva med, men det føreset ein slags fellesskap mellom lydar/lesar og talar/skrivar, som gjerne inneber at lydar eller lesar inngår i eller identifiserer seg med eit publikum. I nyare retorikk vert dette publikumet forstått som dei talen vender seg til heller enn dei som fysisk måtte vera til stades som lydarar eller lesarar (Bitzer, 1968, s. 7–8; Klujeff, 2009, s. 62–65). Denne forståinga har mykje sams med Ecos modellesar, på den måten at både eit retorisk publikum og ein modellesar representerer eit slags leseførebilete. Ein kan seia det slik at det Hansen kallar å vera truande, som altså er ein føresetnad for å oppleve etos, inneber å godta å lesa slik modellesaren føreskriv. Spørsmålet til Hansen vert då korleis ein kan undersøkje analytisk og i ein eller annan forstand objektivt eller nøytralt, noko ein til ein viss grad må lata seg riva med av eller i det minste underordna seg for å få fatt i.

Det er mogleg å mobilisera Gadamer for å seia at forståing krev at ein til ein viss grad tek teksten innover seg (sjå s.39–44), som svar til Hansen. Forståing krev at ein i alle fall stiller seg i ein posisjon der ein er lydhøyr for det teksten har å fortelja, og såleis brukar modellesinga som ein ressurs. Då stiller ein seg til ein viss grad open for å verta ein «believer». Noko av det same skildrar også Tønnesson når han skriv at det å identifisera modellesarar ofte krev «innforlivethet» i det sosiale feltet teksten rører seg i (2004, s. 145)

Eg vil likevel starta i ein annan ende, men seia at eg anerkjenner problemet, særleg sidan eg merkar når eg les fleire av tekstane ungdomane i materialet har skrivne, at desse er ikkje skrivne til meg, eller «ein som meg». Dei er skrivne til vener og likesinna på same alder. Sameleis er tekstane på skulen skrivne til læraren, men eg vil helst ikkje lesa som læraren deira heller. Det er ein krevjande balansegang å freista nærma seg ulike modellesingar, men samstundes halda på ein slags analytisk avstand i møte med tekstar.

Ein måte å gjera spørsmålet meir handterbart på, er å ikkje sjå etter *graden* av etos i teksten, men sjå etter *måtar*. Graden finn ein kanskje best ved oppleving, ved å lesa som ein modellesar. Men måtar etosappellar opptrer på i teksten er råd å sjå etter, og kva som verkar å vera kjeldene eller dei tilgjengelege ressursane for å freista byggja etos. Desse «måtane etos-appellar opptrer i teksten på» kallar eg etos-strategiar. Med strategiar meiner eg her noko på same plan som Ecos tekststrategiar (sjå s. 96). Desse kan vera både medvitne og umedvitne frå forfattaren si side. Poenget er at ein som lesar identifiserer dei i teksten (og for så vidt i teksten sine band til andre tekstar, institusjonen, situasjonen, osv), som ein del av tekstens intensjonalitet (sjå s. 81-83). Det er altså ikkje snakk om strategi i habermasiansk forstand der strategisk handling vert sett som ein motsats til kommunikativ handling (Habermas, 1997 [1981], s. 265). Å identifisera etosappellar som ulike tekststrategiar er ein praktisk måte å undersøka etos på i tekstar, som til ein viss grad let ein vri seg unna spørsmålet om å oppleve, sjølv om det ikkje gjev eit fullgodt svar på problemstillinga Hansen reiser.

4.3.7 Å undersøka etos i multimodale tekstar/Ovrrar etos seg annleis visuelt enn verbaltekstleg?

Sidan etos handlar om talarens karakter, har ikkje det skriftlege, verbaltekstlege nokon sjølvsgd førerang. Likevel – sidan arbeidet med tekst er det som har lege til grunn for mykje moderne arbeid med etosomgrepet (sjå oversyn over skandinaviske avhandlingar om etos s. 3–5), kan det henda at det skriftlege, verbaltekstlege vert lagt til grunn som sjølvsgt i tenkinga kring etos. I tekstane som ligg til grunn for denne avhandlinga er det visuelle ein

viktig faktor, noko som speglar eit alminneleg trekk ved ungdoms digitale tekstar (Erstad, Gilje, & de Lange, 2007; Perkel, 2008). Såleis vert ein del av tekstens etosappellar framførte visuelt. Det er grunn til å spørja om, eller i alle fall opna for, at overtyding og tillitsbygging ikkje skjer på heilt same vis visuelt og verbaltekstleg. Her syner eg til multimodalitetsforskinga sin tese om affordans: at ulike modalitetar (som verbaltekst og bilete) kan vera meir og mindre eigna til å uttrykkja ulike meiningar (G. Kress & Van Leeuwen, 2006 [1996], s. 232). Kjeldsen skriv at bilete har eit anna høve til å påverka enn verbaltekst gjennom det ikoniske: bilete liknar, eller syner fram det det er bilete av. Det gjer at det kan framkalla kjensler i ein annan grad og fungera som «prov» eller belegg på ein annan måte enn verbaltekst. Kjeldsen skriv også at det visuelle kan fungera tropologisk og topisk, om ikkje på same vis som i verbaltekst, så i alle fall på vis som kan skildrast med det retoriske apparatet knytt til troper og topikk (2006, s. 261–263).

Den retoriske tropelæra handlar om tropar og figurar, altså måtar å endra, vri, byta om på ord og uttrykk, slik me gjer i metaforisk, metonymisk og ironisk språkbruk. Tropelæra er ikkje sentral i denne avhandlinga sidan problemstillingane er knytte til eit meir overordna handlingsnivå enn troper ofte er knytt til (med unntak for ironi, som like gjerne gjeld heile ytringar og tekstar).

Delar av topikken vert brukt noko meir aktivt enn tropelæra. For Aristoteles dreidde topikk seg mest om argumentasjon og måtar knytt til det. I den seinare romerske antikken vart topoi også brukt om innhaldselement av typen faste uttrykk og større meningsheilskapar som ulike tema og motiv. Desse innhaldsmessige topoia vert gjerne kalla loci communes (Kjeldsen, 2006, s. 160). Det er denne versjonen av toposomgrepet som vert brukt i denne avhandlinga. Den visuelle og verbaltekstlege etosbygginga i tekstane i materialet fylgjer ein meir assosiativ enn argumentativ logikk, og er difor rimelegare å knyta til topoi i loci communes-forstand heller enn argumentativ.

I denne undersøkinga kan dette konkretiserast i spørsmål om dei same etosstrategiane ser ut til å dominera i dei verbaltekstlege og visuelle elementa i same tekst, eller om det ser ut til å vera ei fordeling, og om korleis ein kan identifisera visuelle etosappellar. At Jens E. Kjeldsen opnar for det topiske ved visuell retorikk inneber også ei opning mot dialogisme og intertekstualitetstenking. Med ei slik tenking kan ein spørja om den visuelle etosbygginga i større grad skjer topisk eller intertekstuelte enn den verbaltekstlege, i form av at ein «låner» visuelle element for å syna tilhøyrslø og/eller posisjonera seg i kulturen. Slike spørsmål vert relevante i tekstanalysane.

4.4 Ei oppsummering om skilje og kombinasjons- moglegheiter når det gjeld retorikk og dialogisme

Hovudskiljet mellom retorikk og dialogisme som tilnærmingar til ytringar gjeld synet på det målretta og det intensjonelle.

Der retorikken ser eit krav om å ta ordet og eit dømande publikum som let seg overtysa eller ikkje, ser dialogismen meir den evige doble dialogen og det å vera svarande som vilkår ved å vera språkbrukar. Dette kan eksemplifiserast med Millers sjangeromgrep, som har utgangspunkt i at situasjonar «krev» liknande svar⁵⁴, og Linells omgrep kommunikativ aktivitetstype (teknisk forkorta CAT), som viser til kommunikative aktivitetar som kan grupperast i typar, og som det knyter seg visse språklege praksisar til (Linell, 2009, s. 201–203). Miller og Linell peikar til dels på det same: at det oppstår liknande språklege uttrykk i tilknytning til liknande hendingar i verda. Men interessa deira er ulik: Retorikken ved Miller er interessert i det i situasjonen som triggar eit svar (eller rettare sagt fleire svar av same type), og kva som gjer at det frå tid til annan vert trigga svar av typar me ikkje har sett før. Linell verkar her interessert i å kartleggja og gruppera gjennomgåande (situation-transcending) vilkår for språklege ytringar. Når utgangspunktet er å skildra det som utløyser ei bestemt ytring, vert den einskilde talaren interessant, og sjølv gripinga av situasjonen. Korkje Bakhtin eller Linells dialogisme har fokus på den aktive gripinga av situasjonen, men på korleis tekstar og andre ressursar fungerer som vilkår. Slik eg ser det, peikar det retoriske sjangeromgrepet og Linells CAT i stor grad på same objekt, men ser ulike dimensjonar ved det. Dette gjer at dei har ein viss komplementaritet som kan utnyttast, og det ser eg som viktigare enn usemjene om kva som er det interessante ved objektet.

Det andre punktet (av dei som er interessante for denne undersøkinga) der retorikk og dialogisme skil seg, er i synet på overtysing, som heng tett saman med etos. Å undersøkje overtysing og truverde føreset eit tekstsyn der det er råd å tala om intensjonar og opplevingar, medan dialogiske undersøkjingar av intertekstualitet, til dømes, ikkje krev dette.

Førestillinga om at det er nokon som talar og som har ein intensjon (eller fleire) er ein del av det antroposentriske verdsbiletet i retorikken (Fafner, 1997, s. 8), der det me studerer er ytringar frå levande menneske til levande menneske, og med utgangspunkt i at

⁵⁴ Sjølv om Miller reserverer seg frå den absolutte språkbruken til Bitzer, og framstiller det meir som om situasjonar inviterer.

dei vil kvarandre noko, jamfør Fafners eigen definisjon av retorikken som intensjonell munnlegheit (1977, s. 44–46). Eg deler det verdsbiletet som føresetnad, men nettopp som føresetnad. Omgrepa eg har teke føre meg i teorikapitlet: den doble dialogen, den retoriske situasjonen, modellesar, sjanger og etos, har det til felles at dei ber i seg teoriar om sambandet mellom tekst og verd, og gjennom det bidreg til å nyansera enkle oppfatningar om forfattarintensjonen og kva me kan vita om han. Desse omgrepa kan forståast som reiskapar for å undersøkje det som vert kalla tekstkulturar ved at dei kvar for seg peikar på ulike dimensjonar av sambandet mellom tekst og verd.

Eg ser det altså slik at syna på verd og tekst i retorikk og dialogisme har mykje sams: som intensjonalitet og adressivitet som grunnleggjande føresetnader og eit medvit om at all tekst og tale skjer i eit samspel med annan tekst og tale og med situasjonar og situasjonsoverskridande vilkår. Samstundes er det også skilnader i tilnærmingane, der retorikken skil seg ut ved å sjå språklege handlingar som motiverte og målretta og tenkja kring dette, medan dialogisme meir ser det å vera svarande eller å bera med seg andre sine ord som eit vilkår, både for tekstar og talande menneske. Desse skilnadene ser eg meir som ein ressurs enn eit problem. Eg tenkjer at det å halda omgrepa frå dei to tradisjonane opp mot einannan og sjå kvar dei overlappar, utfyller og motseier einannan både gjev sjansen til grunnleggjande teoretisk refleksjon og til å sjå nye sider ved etablerte teoriar. Dessutan kan det vera ein måte å byggja eit apparat på for å skildra tekstleg samhandling der dei to tradisjonane kan fungera høvesvis utfyllande og som ei oppmoding til vidare diskusjon.

Kapittel 5 Bru: Frå teori og metode til analytisk praksis

Bente, lærar ved Vestkantskulen, var oppteken av å få elevane til å bruka datamaskina annleis: «Det er eit verktøy!» sa ho og klappa på den berbare pc-en (intervju 28.01.2011, s. 34). Då eg spurde ein av elevane om ho ville ha brukt datamaskiner og internett meir på skulen, svara ho: «Jeg tror de fleste vil ha mer internett og mer pc og sånn, for det er vi jo vant med på en måte, det er jo det vi gjør hjemme hele tiden» (intervju 28.01.2011, s. 5). Eleven omtala også seg sjølv som «veldig sånn som alltid sitter på pc-en.» (same, s. 4).

Læraren og eleven konseptualiserer her datamaskina ulikt. Læraren hevdar at det er eit verktøy og burde brukast som det: eit middel ein tek i bruk for å oppnå noko anna. Medan pc-en for eleven er noko ho er van med, gjer, sit på, brukar mange timar på kvar dag. Det er ikkje ei skildring av eit verktøy, men noko meir totalt, ein måte å vera i verda på.⁵⁵

Læraren og elevens ulike oppfattingar av datamaskina ber i seg eit slikt skilje mellom skule og fritid som er tematisert i forskingsspørsmål 3 (sjå s.7), og fortel noko om kva som legg rammene for ungdoms ulike praksisar. I skulen er læraren sine erklæringar om kva ting er og korleis dei skal brukast, noko av det som definerer skulerommet og med det set grenser for elevpraksisane, medan fritida si sentrering kring underhaldning og sosialt samvære er med på å gje oss spelmaskiner og Facebook på telefonen og praksisar knytte til det. Eleven og læraren hennar sine ulike oppfattingar av pc-en kan sjåast som knytte til høvesvis det å vera lærar og det å vera ungdom (ikkje fyrst og fremst elev), eit mønster som gjentek seg hjå lærarar og ungdomar på alle dei fire skulane me skal få eit møte med.

⁵⁵ Dette meir totale vert mellom anna skildra (i ein skulekontekst) av Roger Säljö som kulturelle reiskapar, moglegvis miljø der menneske kjem i kontakt med kulturelle reiskapar (Säljö, 2001, s. 255), av Svein Østerud (i same tradisjon) som medierande artefakt (Østerud, 2004, s. 217). David Buckingham skildrar digitale medium i ungar sin fritidsbruk som: «a means of delivering and producing not just written texts, but texts in a variety of media, and, as a result, the digital screen has become the focus of a whole range of entertainment, information and communication options» (Buckingham, 2007, s. 79), medan etnografane i The Digital Youth Project forlet tanken om å sjå digitale medium som ein ting og i staden fokuserer på «the convergent media ecology that youth are inhabiting today» (Ito mfl., 2010, s. 10). Eg vel å lata det stå ope litt til.

Tekstundersøkingane fortel imidlertid om meir flytande grenser: om ulike skrivepraksisar som møtest og er meir og mindre overlappende og kompatible, heller enn om *ei* markert skiljeline mellom skule og fritid.

Operasjonaliseringar

Kvart av dei fire analysekapitla er delte i to bolkar: situering og lesingar.

I situeringsbolkane gjev eg ei skildring av «økologien» knytt til skrivning og digitale medium med utgangspunkt i klasserommet. Gjennom fortolkingar av intervju og observasjonar freistar eg finna mønster i praksisar, delvis med utgangspunkt i deltakingssjangrane frå The Digital Youth Project (Ito mfl., 2010, s. 14-18) (sjå også denne avhandlinga s. 62). Eg ser òg etter brot, usemjer og brytingspunkt i materialet som kan fortelja noko om ulike oppfattingar av digitalt mediert skrivning.

I lesingane presenterer eg lesingar av tekstmaterialet med støtte frå omgrepsapparatet utvikla i teorikapitlet.

I tråd med Anna-Malin Karlsson si skildring av retorikken som oppteken av «tekster som är sin praktik» (2010, s. 165), er eg interessert i kva teksten gjer (sjå s. 83–86). Ein lykel til å finna ut det er å undersøkje kva retoriske situasjonar han svarar på gjennom å rekonstruera ein eller fleire moglege slike. Modellen *Den retoriske situasjonen i den doble dialogen* vert nytta for å sjå teksten og det teksten svarar på som kryssingspunkt mellom (tekst-)historiske og interaksjonelle aksar (kryssingspunkt og aksar meir metaforisk enn bokstaveleg forstått). Denne modellen synleggjer òg ulike publikum si rolle i det retoriske arbeidet. Eg stiller også spørsmålet om dei retoriske situasjonane eg finn ser ut til å vera tilbakevendande, og korleis det verkar rimeleg å sjangerforstå tekstane. Moglegheiter og val når det gjeld etos er også knytt til den retoriske situasjonen i den doble dialogen.

Analysane fylgjer difor i hovudsak denne disposisjonen:

1. Kort presentasjon av teksten
2. (eller 3) Slå fast den retoriske situasjonen
3. (eller 2) Inn i teksten for å freista slå fast kva slags overordna handling han gjer
4. Den retoriske situasjonen i den doble dialogen
5. Etosstrategiar

Samstundes er tekstane til analyse ulike i høve til situasjonen og når det gjeld min kunnskap om situasjonen. Skuletekstane er skrivne i ein retorisk situasjon som me har ein viss ålmenn kjennskap til av di han er ein sentral, tilbakevendande og institusjonalisert

situasjon i kulturen vår, medan bloggtekstane truleg har eit større mangfald av retoriske situasjonar til grunn, som dels må rekonstruerast med basis i teksten. Det gjev to ulike analyserørslar, der eg i analysen av skuleteksten byrjar med å skildra den retoriske situasjonen, men med bloggteksten byrjar med å undersøkje teksten for å finna den retoriske situasjonen han er resultat av, og difor vil punkt 2 og 3 i disposisjonen kunna byta plass og gå i ein annan.

Etos vert tematisert på ulike steg i ulike analysar: Då eg byrja analysearbeidet, plasserte eg etos meir som ein sjølvstendig dimensjon i teksten, men etter kvart som lesingane med utgangspunkt i modellen *den retoriske situasjonen i den doble dialogen* skreid fram, måtte eg byrja sjå det meir som knytt til handling i den retoriske situasjonen, slik Smith skildrar det (sjå s. 104–108). I struktureringa av lesingane gjer det seg utslag i at i dei fyrste analysane får etos egne overskrifter eller vert ein del av «inn i teksten-bolken», medan det seinare vert ein del av diskusjonen om teksten i den retoriske situasjonen i den doble dialogen. Slik er det særleg i det siste analysekapitlet om Vestkantskulen.

Denne disposisjonen for kvar analyse utgjer eit steg vidare i operasjonaliseringa av forskingsspørsmåla frå det som vart gjort på s. 5–8 (sjå det som står i kursiv). Når eg vier ein bolk i analysen av kvar tekst til å leita etter etosstrategiar, er det ei samanstilling og operasjonalisering av *strategiar* i spørsmål 1 og *etos* i spørsmål 2 (sjå s. 5–8). Ein dimensjon av spørsmål 2 er korleis etos vert freista etablert i desse to institusjonelt ulike skrivesituasjonane. Når eg ser etter etosstrategiar, ser eg på kva desse spelar på lag med, kva topoi dei tek i bruk, kva slags kulturell smak dei syner (sjå s. 101–102).

Det analytiske grepet (modellen) *Den retoriske situasjonen i doble dialogen* utgjer ei operasjonalisering av kravet i spørsmål 2 om å sjå spor av tekstkulturane i teksten, som let oss stilla spørsmåla: Korleis syner teksten at han er fest i situasjonar og del i ein dobbel dialog, og kva situasjonar og doble dialogar er han del av? Finst det systematiske skilje i svaret på dette spørsmålet knytt til om teksten er ein skuletekst eller ein fritidstekst? Tanken er at modellen slik spenner opp eit lerret for tekstanalysen. Denne operasjonaliseringa knyter òg an til den etnografisk inspirerte undersøkinga av sider ved skrivesituasjonen, og til forskingsspørsmål 3 og 4 (sjå s. 7).

Kapittel 6 Bygdeskulen

Nettsamfunnet knyter saman og viser vegar ut

Dette kapitlet handlar om tekstane til fire skrivande ungdomar på Bygdeskulen hausten 2008, som var aktive i ulike nettsamfunn på fritida: Biip, Nettby og Facebook. Fyrst vert nokre sentrale vilkår for skriving i digitale medium for klasse 9GH skildra, og nokre grunnleggjande drag ved nettsamfunn, deretter vert til saman 12 tekstar frå skule og fritid av Cecilie, Janne, Mari og Martin analyserte.

6.1 Situering

Bygdeskulen er ein ungdomsskule i ein mellomstor kommune på Vestlandet og har om lag 350 elevar. Skulen er for heile kommunen, og elevar frå fleire mindre barneskular kjem saman der når dei byrjar i åttande. Kommunen har vidaregåande skule med nokre yrkesfaglege studieretningar og i varierende grad eit tilbod om studiespesialisering. På grunn av det avgrensa tilbodet går mange på vidaregåande utanfor kommunen.

Skulebygget er i betong og frå sekstitalet. Det er tradisjonelt organisert, med låsbare klasserom, gangar, lærarrom, datarom, bibliotek og administrasjon. Skulen har nynorsk som opplæringsmål, og det er nesten einerådande som hovudmål mellom elevane. Likevel er det truleg relativt vanleg mellom ungdom å skriva bokmål på fritida.⁵⁶ På denne skulen møtte eg klasse 9GH og kontaktlæraren deira, Lars, ei veke i oktober 2008. Då eg var der, heldt skulen på å setja opp ein musikal, og nokre av skuletimane var sette av til musikalarbeid.

Eg møtte læraren på lærarrommet, og me gjekk opp ei trapp og inn ein gang for å koma til klasserommet:

Det er 30 elevar i klassen og klasserommet er ganske fullt, det er to grupper som er slegne saman. Elevane sit to og to. Personalet er kontaktlærar og ein assistent. Det er ein tv i hjørnet. Klasserommet er litt for kort, så det er pultar heilt bak og nesten heilt fram, med eit kateter ute

⁵⁶ Av dei fire elevane fortel Martin, Mari og Cecilie at dei brukar bokmål på sosiale medium, og Martin, Mari og Janne fortel at dei brukar dialekt. Ingen fortel at dei brukar nynorsk på sosiale medium. Tre av dei fire har nynorsk som hovudmål på skulen, ein har bokmål (frå intervju med Janne 14.10.2008, s. 2, intervju med Cecilie 16.10.2008, s. 1, intervju med Mari 16.10.2008, s. 2 og intervju med Martin 16.10.2008).

på sida, framfor det låsbare skåpet som alltid står framme på ei av sidene. Elevane har hyller på eine sida, og på hi er det vindauge. Bakerst i klasserommet står det tre stasjonære pc-ar (tynnklientar) med trådlaut internett, som elevane kan bruka. (utdrag frå feltnotat 13.10.2008)

Eg fekk koma inn og fortelja om forskingsprosjektet og dela ut informasjon i den timen som byrja 1145.⁵⁷⁵⁸ Då eg fortalde om prosjektet, stilte ein elev spørsmålet: «Skal me gje deg passordet vårt, då?» (Svaret var nei). Det forstod eg som eit interessert, men kritisk spørsmål som både galdt personvern og praktisk gjennomføring. Påmeldinga til undersøkinga føregjekk slik at læraren tipsa meg om kven av elevane det kunne vera aktuelt å spørja om å delta, og så spurde eg dei når det var ledig tid, som i overgangar mellom time og friminutt. Slik var det for alle utanom ein elev, Martin, som læraren oppmoda direkte om å delta, og som litt nølande sa ja. Det var fem elevar som sa ja til å delta: Cecilie, Janne, Mari, Martin og Kristine.⁵⁹

Læraren, Lars, er fødd på syttitalet. Han er kontaktlærer og har elevane i norsk og samfunnsfag. Han er interessert i digitale medium og seier at han reknar seg som ein relativt kompetent pc-brukar (frå intervju 16.10.2008, s. 1). Han bur i kommunen og er trenar for det lokale fotballaget, som Martin spelar på.

6.1.1 Kva skjer i klasserommet?

Etter at eg hadde fortalt om prosjektet, sat eg bakerst i klassen i ei skriveøkt i norsk som vara frå ca 12 til 14.00 Timen starta med at nokre elevar henta to pc-traller med berbare pc-ar som dei skulle ha inn i klasserommet, trilla dei inn i heisen og køyrde dei opp:

... Lærer informerer: elevane skal skriva tekst på data, levera på Its Learning til slutt. Dei må melda frå til lærar før dei leverer inn, så skal han gje tilgjenge til trådlaut nett. Om nokon brukar internett før dei skal og til andre ting, må dei skriva for hand. «Eg skal laga nye passord til dei som ikkje har. Hugs på kva me arbeider med: å få og gje respons og bruka dette til å gjera tekstane betre. Hugs: skrift Times New Roman, storleik 12, linjeavstand halvannan. Rekkje 1 får gå fyrst og finna seg frå tralla».

Det er ein del uro medan rekkje 1 går og finn seg pc. Så går neste rekkje. Det er mykje snakk medan alle set opp maskinene. Så seier læraren at alle er klare, forklarar igjen kva oppgåva var og seier at alle kan opna boka på side 114 der det står ein del konkrete skriveråd. Det vert etter kvart roleg. Elevane opnar boka og byrjar å arbeida. Læraren går rundt. Ein gut rekkjer opp

⁵⁷ Eg hadde vore på ei kort vitjing hjå dei ein gong før, då dei gjekk i åttande klasse, og fortalt om prosjektet, og der dei fylte ut eit spørjeskjema om skrivning i digitale medium. Spørjeskjemaet har eg ikkje brukt i den vidare undersøkinga, men det at eg hadde vore i klassen før, kan ha gjort at elevane oppfatta meg som meir kjend enn dei elles ville ha gjort.

⁵⁸ Eg hadde i utgangspunktet tenkt å berre fortelja og lata elevane tenkja litt på saka, og så samla inn materiale nokre veker seinare. Men så skjøna eg at læraren tenkte at eg berre skulle setja i gang dagen etter, og då var det alt elevar som hadde meldt seg. Då valde eg å gjera undersøkinga medan læraren og elevane var «i det», sjølv om eg ikkje hadde opptaksutstyr med meg.

⁵⁹ Kristine hadde ikkje tilgjengelege tekstar frå fritida, så då valde eg etter skulebesøket å ikkje ta med bidraga hennar i analysematerialet.

handa: «straumen verkar ikkje. Dataen ryk om få sekund» (han har sett pc-en i ein stikkontakt i veggen som ikkje verkar). Ei jente seier «eg har ikkje retteprogram». Guten misser straumen og spør kva han skal gjera. «Venta», seier læraren. Elevane skriv

Læraren skriv på tavla: «HUGS LAGRA UNDERVEGS. Fil – Lagre som – ditt namn – I mine dokumenter»

Ein elev rettar opp handa og seier: «Lars, det er kome opp sånn ting på datamaskinen». Læraren finn eit leidningtre, assistenten leitar etter ein stad å setja det inn.

Læraren seier: «Dersom de ikkje veit korleis de skal få rett linjeavstand – berre skriv, så kan de ordna det etterpå». Læraren orsakar seg til meg over at skulen er frå sekstitalet og ikkje tilrettelagd for datamaskiner.

Elevane skriv. Det varierer kor mykje tekst dei har: nokre tre liner, nokre ei halv side. Litt finising, men det ser ut som alle arbeider (assistenten snakkar høgt med meg og læraren medan elevane skal vera stille og skriva).

Læraren finn fram ei skøyteleidning. Kviskring: «[jentenamn], kor mykje har du skrive?»

Assistenten tek ned klokka frå veggen og skruv på henne for å få henne til å gå rett. Læraren bed han hengja henne opp att, og det gjer han.

Ein gut på bakarste benk spelar spel i staden for å skriva. Læraren kjem og bed han arbeida med teksten sin, men kjeftar ikkje og kjem ikkje attende for å seia det fleire gonger, sjølv om guten spelar flipperspel heile timen ...

Dei aller fleste sit konsentrert og skriv.

Læraren seier: «Eg trur det ligg til rette for at alle kan ta friminutt. Fyrst må de lagra på namnet dykkar og i mine dokument». Elevane tek friminutt. ... Læraren fortel meg at pc-trallene er laga av ei lokal verksemd. Dei finst standardtraller, men dei vert berre øydelagde. Skulen fekk laga desse, i metall, og dei er i alle fall solide. Assistenten seier takk for no til læraren og går sin veg. På lærarrommet i friminuttet diskuterer lærarane problem med at skulen ikkje er laga for denne bruken, det er ikkje nok straumuttak og sikringane ryk ofte. Det går greitt å bruka trallene som straumuttak dersom elevane koplpar seg på ein og ein, men dersom nokon då skruv av og på, så ryk sikringane. (utdrag frå feltnotat 13.10.2008)

Utdraget syner noko av kor mykje meir som skjer enn at elevane sit og skriv når dei brukar pc som verktøy. Pc-ane må hentast, elevane må henta kvar sin frå tralla. Heile tida skjer det småting som at maskiner går tom for straum, nokon har gløymt passordet eller sikringar ryk. Me ser òg at elevarbeidet er ganske detaljstyrt av læraren: Han organiserer køordning for henting av pc-ar, han gjev detaljerte instruksar for levering, lagring, skriftstorleik og lineavstand, han går rundt og hjelper elevane etter tur, dei må venta på at han lagar nye passord når dei har gløymt. Det er mykje jobb med pc-ane, både for elevar og lærarar. Samstundes rapporterer både elevar og lærar i intervju om at dei gjerne skulle brukt det meir. Noko av arbeidsmengda kan knytast til dårleg infrastruktur på skulen, medan ein del gjeld tekniske ting som elevane må hugsa på: skriving, lagring, levering, passord. Det er mogleg at dette hadde vore meir innarbeidd om elevane hadde brukt pc oftare. Utdraget gjev òg eit hint om at med denne bruken og alle dei små, jamlege samanbrota i utstyret, krevst

det ein lærar som er trygg på eigen pc-kompetanse. Slike problem med drift og infrastruktur vert òg nemnde som eit problem i ITU Monitorrapporten for 2010: «Også ved skoler med bærbare maskiner rapporteres det om problemer med lading av maskiner, slitasje på maskinpark og driftsproblemer» (Hatlevik mfl., 2011, s. 16).

Det overraska meg at det var så mykje administrasjon og instruksar knytt til enkle operasjonar, og som eg rekna med at elevane greier når dei sit på pc-en heime: å skriva i Word, lagra og lasta opp på It's Learning. Det er eit paradoks at ungdom brukar digitale medium meir breispektra i fritida enn på skulen (Arnseth mfl., 2007, s. 87; OECD, 2008, s. 4), samstundes som alle kontaktlærarane eg har intervjuet meiner at elevane i liten grad maktar å bruka pc-en som eit verktøy (jamfør s. 422–424).⁶⁰

6.1.2 Skulens tilhøve til pc og internettbruk mellom ungdom: Institusjonell mistillit – personleg tillit?

Skulens tilhøve til pc og internettbruk mellom ungdom oppfatta eg som prega av mistillit på eit institusjonelt plan, medan læraren var engasjert i nye medium og oppteken av å betra tilgjenge til klassen – og å læra elevane å bruka pc-en meir som eit verktøy.

Skulebiblioteket hadde ingen datamaskiner. Bibliotekansvarleg fortalde at dei hadde hatt datamaskiner med internett og skrivarar før, men teke dei bort, for det gjekk ikkje utan tilsyn. Elevane øydela, var der dei ikkje skulle vera, og skreiv ut masse papir (feltnotat 14.10.2008). Dei måtte låsa av biblioteket, og då valde dei heller å fjerna datamaskinene. No var biblioteket ubemanna og ope, men utan pc-ar. Skulen hadde eit låst datarom der elevane kunne bruka internett, med 15–20 maskiner, og i tillegg 30 bærbare pc-ar fordelt på to traller, som klassane kunne låna. Dei fekk ikkje bruka internett på desse, berre slå det på til å levera oppgåver på It's Learning.

Det ser altså ut til at tilgjenge til pc-ar og internett delvis er styrt av frykt for at elevane skal øydeleggja og koma seg på internett. På hi sida fortel læraren at klasse 9GH hadde «lurt seg til» ein eigen trådløs sendar i klasserommet, og hadde tre maskiner bakerst i klassen som elevane kunne bruka til internett, men ikkje andre ting. Slik syner han ei litt anna haldning til elevars pc-bruk enn den skulen syner (sjølv om læraren stadfeste at dei hadde måtta fjerna pc-ane frå biblioteket fordi dei vart øydelagde). Det var nok læraren meir enn klassen i seg sjølv som har makta å «lura seg til» den trådlause sendaren, og dette syner engasjement og handlekraft for å betra tilgjenge til digitale medium for elevar. Han tykkjer

⁶⁰ Sjø (Rune J. Krumsvik, Ludvigsen, & Urke, 2011, s. 194–195) for ein diskusjon om dette paradokset.

dei har for få pc-ar på skulen til å bruka det systematisk, men prøver å leggja til rette for å gjera det. Han meiner òg det godt kunne vore som det er på vidaregåande: at alle elevar har kvar sin pc: «Eg begrip ikkje at det kan vera så stort problem – det er då for svarte læraren som styrer» (frå intervju 16.10.2008, s. 2). Den positive haldninga til elevars pc-bruk syner også att i at han ikkje ser det som problematisk å vera ven med elevar på Facebook. Han er ven med dei som legg han til.

Han meiner det er spesielt bra å bruka pc til skriving, for då får elevane skrive meir, og det gjer at dei som er svake til middels lyfter seg. Samstundes skildrar han kompetansen til elevane som «veldig smal»: i Excel og Word kan dei ofte berre det heilt grunnleggjande.

Skulen hadde også andre problematiske erfaringar med pc-ar og internett. Den andre kontaktlæraren til klassen fortalde meg om eitt tilfelle av facebookmobbing. Ein lærar hadde oppdaga at nokre elevar skreiv stygge ting om ein annan elev på Facebook, han bad dei slutta og då hadde dei slutta. Læraren trudde at den aktuelle eleven ikkje hadde fått det med seg.

6.1.3 Om nettsamfunn og fritidsskrivepraksisar der

Alle informantane på Bygdeskulen leverte fritidstekstar frå nettsamfunn. Cecilie, Janne og Mari hadde lengre tekstar liggjande på nettsamfunna Biip og Nettby. Martin fortel at han brukar stort sett Facebook og msn og har vore innom Nettby, «men flytta ut ganske kjapt» av di han aldri brukte det (intervju 16.10.2008, s. 2). At nettsamfunn var den dominerande fritidsskrivearenaen mellom informantane på Bygdeskulen krev ei kort utgreiing om kva nettsamfunn er, når det oppstod og korleis me skal forstå dei som retoriske vilkår.

Journal of Computer-Mediated Communication gav i 2007 ut eit temanummer om nettsamfunn (social network sites), med denne definisjonen:

... web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site (boyd & Ellison, 2007, s. 2)

Dei norske sosiale medium-forskarane Brantzæg og Lüders definerer det noko lausare som: «et samlingssted på internett der brukerne kan legge ut informasjon om seg selv og lese informasjon andre har lagt ut. Det er mulig å kommunisere i grupper eller på tomannshånd som for eksempel MySpace, Facebook, Nettby eller Blink» (2008, s. 15). boyd og Ellison understrekar at medan dei grunnleggjande teknologiske eigenskapane ved nettsamfunna er ganske like, er kulturane knytte til dei varierte. Dei fleste nettsamfunn vedlikeheld

eksisterande nettverk, medan andre knyter saman folk som ikkje kjenner einannan frå før med utgangspunkt i felles interesser, politiske meiningar eller aktivitetar (2007, s. 1). Facebook kan sjåast som eit nettsamfunn som i stor grad vedlikeheld eksisterande nettverk, medan Biip og Nettby for ungdomane på bygdeskulen var ein stad å vera med vener, men også ein stad som gav høve til å verta sett av eit ukjend publikum, som me ser i analysen av tekstane til Cecilie. Nettsamfunn vaks fram seint på nittitalet og 2000-talet og vart populært utover 2000-talet.⁶¹(boyd & Ellison, 2007; Brandtzæg & Lüders, 2008, s. 16).

danah boyd undersøker nettsamfunn som «networked publics», ved å definera det «dobbelte» som både «(1) the space constructed through networked technologies» og «(2) the imagined collective that emerges as a result of the intersection of people, technology and practice» (boyd, 2010b, s. 1). Det doble omgrepet er meint å dekkja både det teknologiske rommet nettsamfunnet og det sosiale, og på den måten uttrykkja sambandet mellom dei og eit medvit om at dei ikkje er identiske. Ho hevdar at dei materielle eigenskapane ved digital teknologi er med på å endra vilkåra for kommunikasjon og offentlegheit. Desse eigenskapane er (1) *varigheit*: Sjølv om den digitale teksten kan vera lettare å endra enn den trykte, er han vanskelegare å verta kvitt, eller mindre utviskbar (jf. Chartier, 2007). Når du har publisert noko på nettet, vert det verande om ikkje du aktivt slettar det, og kanskje det vert verande då også. (2) *mangfaldiggjering*: Evna digitale medium har til å spreia, kopiera, endra og gjera det mogleg med fleire versjonar enkelt og nesten gratis, er noko som dagleg utfordrar forståinga vår av tilhøvet mellom original og kopi, intellektuell eigedomsrett og opphavsrett, og kanskje også sambandet mellom personen og verket. (3) «*Kva som vert gjort stort*» (*Scalability*): Det er vanskelegare for styresmakter, verksemdar og privatpersonar å styra kva som vert spreidd på nettet, sidan det ofte vert avgjort av dei som klikkar på det og deler. (4) *Søkbarheit*: At personar i sosiale nettverk er søkbare, gjer dei enklare å finna (boyd, 2010b).

boyd utleier òg nokre konsekvensar av dette for nettsamfunna, som ein også kan seia gjeld dei retoriske vilkåra for «offentleg samtale» i «den digitale tidsalderen»: (1) Når publikum er usynleg, kven skal ein snakka til? (2) Collapsed contexts/samanfallande kontekstar: i den digitale ålmenta fell fleire kontekstar og publikum saman. (3) Uklåre grenser mellom offentleg og privat (boyd, 2010b). Desse poenga er gode observasjonar,

⁶¹ I 2008 brukte 37 prosent av 9–15-åringane og 65 prosent av 16–24-åringane i landet nettsamfunn ein gjennomsnittsdag (Vaage, 2009, s. 60). I 2011 var dei tilsvarande tala 52 og 83 prosent (Vaage, 2012, s. 58). Det er grunn til å tru at 14–15-åringane sin bruk ligg ein stad imellom desse to gruppene, sidan dei truleg har eit ungdomsbruksmønster som skil seg noko frå dei yngste i 9–15-gruppa.

men både punkt 1 og 3 er tendensar som har vorte påpeikte før utbreiinga av internett og nettsamfunn. Like fullt kan me dra ein parallell til det Miller og Shepherd skriv om bloggen: Han oppstod i ei tid då det var ei gliding i tilhøvet mellom det offentlege og det private. Han hadde visse eigenskapar som gjorde at han høvde som form til å uttrykkja det folk på dette punktet i tid og rom følte trong til å uttrykkja, og bidrog igjen sjølv som sjangerførebilete til å gjera meir av folks «private» offentleg kjend, og til å privatisera det offentlege (2004). Nettsamfunn er også eit sjangermessig svar på den retoriske trongen til å uttrykkja seg i ein ny konfigurasjon av privat og offentleg.

6.1.3.1 Elementa i nettsamfunnet: profilar, vener og høve til kommentarar og oppdateringar

Profilen er sjøelve ryggrada i nettsamfunnet, ifylgje Boyd og Ellison (2007, s. 2): Profilar er unike sider der ein kan «type oneself into being», som dei skriv med referanse til Sundén (Boyd & Ellison, 2007, s. 2). Ordet vert brukt både om «området» ein disponerer med ulike sider for ulike funksjonar og om identiteten ein har i nettsamfunnet. Profil vert òg brukt om den spesifikke sida der ein har skrive inn informasjon om seg sjølv (for brukaren) og den der andre kan lesa denne informasjonen (for venene), det ein skriv der vert gjerne kalla profiltéxt⁶². Sjølv om det hovudsakleg er gjennom profilen ein brukar kan påverka inntrykket andre har av ein, er profilen open for at andre kan leggja att kommentarar og bilete, så ein har ikkje total kontroll. Gjennom profilen skaper ein og held fast eit publikum, både gjennom kven profilen er synleg for, og gjennom kven ein vender seg til tekstleg.

Når ein vert med i nettsamfunnet, vert ein spurd om å fylla ut personinformasjon i eit skjema, og profilen vert oppretta ved hjelp av svara på desse spørsmåla, som m.a. gjeld alder, stad, interesser og ein «om meg»-bolk (Boyd & Ellison, 2007, s. 2).⁶³ Når ein har oppretta profilen, har ein ein identitet i samfunnet: ein har ein brukarkonto, ofte eit nick (kallenamn)⁶⁴ og ein del informasjon knytt til nicket, og ein har eit område og nokre funksjonar ein har tilgang til. Kven som kan sjå profilen ein har varierer med nettsamfunna: i nokre kan alle sjå profilen, i nokre kan alle i nettsamfunnet sjå han, i nokre kan ein velja kven som får sjå profilen. På Biip og Nettby var standardinstillinga at alle som var innlogga

⁶² Nemninga vert brukt av nettsamfunnet Biip: www.Biip.no/default.aspx?section=mypage&page=profileeditor, lesedato 2010

⁶³ Dette systemet med profilar vert kanskje meir forståeleg med opplysninga om at datingnettsider var ein av forløparane til nettsamfunna (Boyd & Ellison, 2007, s. 3) – der har jo det å sjå gjennom andre sine profilar for å finna nokon som passar med ein sjølv ein heilt bestemt funksjon.

⁶⁴ Utanom på Facebook, der ein vert oppmoda om å bruka namnet sitt

medlemer av nettsamfunnet, kunne sjå profilen, medan på Facebook er standard at berre venene kan sjå han.

Eit anna sentralt drag ved nettsamfunnet, er *vene-* eller *kontaktlista*. Boyd ser på venelistene som «the articulation of a public» (2010b, s. 43). Det er også interessant i høve til eit moderne retorisk publikumsomgrep, der publikum vert oppfatta som dei ein vender seg til heller enn berre dei som er til stades. Dei som er på venelista kan sjåast som dei ein har eksplisittert at ein vender seg til med profilen sin. Sjølv om venelista kan sjåast som ein teknisk funksjon for å erklæra eit publikum, er det òg slik at det til ein viss grad er «om å gjera» å få fleire på venelista i nettsamfunnet (boyd, 2010a, s. 96), så då må det finnast (minst) eit(t) anna tenkt publikum enn den aktuelle lista. Dessutan er det ikkje alltid samanfall mellom dei ein erklærer som publikum og dei teksten elles vender seg til, altså modellesarane, og for å finna dei, må me også lesa tekstane. Difor tek kan henda Boyd litt lange steg når ho skriv at «By serving as the imagined audience, the list of Friends serves as the intended public» (boyd, 2010b, s. 6). Eg ville heller seia at det tener som eit erklært publikum enn «the imagined audience», som eg ville plassera nærare modellesaren.

Dei fleste nettsamfunn har høve til å *kommentera* på andre sin profil: som å skriva på veggjen til nokon på Facebook eller å kommentera statusoppdateringane til folk, og kommentarane er synlege for alle som har tilgjenge til profilen. Deltakarane brukar dette rommet til å samhandla både med andre einskildmedlemer og eit større publikum. Såleis vert kommentarar «not simply a dialogue between two interlocutors, but a performance of social connection before a broader audience» (boyd, 2010b, s. 6). Etter at Facebook fekk statusoppdateringar, fekk andre nettsamfunn det òg. Her er det òg råd å dela lenkjer eller anna innhald. Dette innhaldet vert spreidd til venene hovudsakleg gjennom ein *straum av oppdateringar*, som ofte kan kommenterast. Boyd oppsummerer: «While individual updates are arguably mundane, the running stream of content gives participants a general sense of those around them» (boyd, 2010b, s. 6).

6.1.3.2 Om nettsamfunna Biip og Nettby, og litt om Facebook

I 2008 hadde Nettby over 800 000 brukarar (Nettby, s.a.). Biip har kring 430 000 (Biip, s.a.) Nettby vart lagd ned 19.12.2010, og let i åra etter denne helsinga liggja på sida Nettby.no:



Bilete 1: "Nettby stengte dørene søndag 19.12.2010" (lesedato 26.05.2011)

Denne typen nettsamfunn kan ha hatt ein popularitetstopp kring 2008, i alle fall hevdar Nettby her at dei var på topp i desember 2008, med 800 000 brukarar. Dei fleste brukarane var unge (Brandtzæg & Lüders, 2008, s. 16, 17, 20). Då eg var på Bygdeskulen, var altså Nettby rett ved å nå toppen.

Både nettsamfunna var eigde av tunge aktørar i norsk mediebransje: Nettby vart eigd og drive av Nettby Community AS, som vart stifta av VG Multimedia AS og Nettby Community Holding AS i 2006, altså knytt til avisa VG (Nettby, s.a.). Biip er eit dotterselskap av Egmont (Biip, s.a.). Nettby og Biip var klassiske nettsamfunn der ein som brukar oppretta ein profil, som ein gjerne stendig endra, pynta og fornya, hadde kallenamn og lister over vener. Dei hadde også funksjonar som gjestebok og nettdagbok/»blogg».

Utover 2000-talet har det vorte mindre vanleg å vera anonym og meir vanleg å bruka sitt eige namn i nettsamfunn (Brandtzæg & Heim, 2007, s. 2), og dette korresponderer med utbreiinga av det USA-starta nettsamfunnet Facebook. Facebook vart lansert i Noreg i 2006 og var alt i 2008 det mest populære nettsamfunnet her, med over 1 million medlemmer (Brandtzæg & Lüders, 2008, s. 16). Noreg vert rekna for å vera eitt av landa med størst facebookutbreiing i høve til folketalet, og i 2012 vert det operert med om lag 2,5 millionar medlemmer.⁶⁵ Facebook skil seg frå mange andre nettsamfunn ved at ein ikkje har nick, alle

⁶⁵ Fleire norske nettaviser, mellom anna Digi.no, hardware.no og iktnytt.no hentar tala sine frå SocialBakers.com, som i 2011 hadde registrert 2 554 780 brukarar i Noreg (<http://www.socialbakers.com/blog/162-facebook-statistics-top-european-penetration>, lesedato 01.08.2013.)

vert oppmoda om å opptre med sitt eige, fulle namn i profilen, og hovudregelen er at det berre er «vener» som kan sjå innhaldet du legg ut. Dette har noko å seia for den sosiale dynamikken i nettsamfunnet. Trass i at Facebook i stor grad har overteke for dei store, ålmenne, norskdrivne nettsamfunna som Biip og Nettby, lever nettsamfunnsforma på meir spesialiserte og interessedrivne arenaer, som hiphopnettsamfunnet Kingsize, der Sasan frå Austkantskulen er aktiv (sjå kapittel 8).

Delvis mot slutten og delvis etter at feltarbeidet mitt fann stad, har delar av bruken av internett flytt seg frå pc til smarttelefonar (Vaage, 2013, s. 68). Telefonen er vorte ei vanleg plattform for Facebook og andre sosiale medietenester (Medienorge, 2013, s. 15–16), medan pc-en framleis har ein funksjon når det gjeld lekser, «off-topic»-bruk på skulen, å produsera innhald, til tv og spel når ein er heime osv. Denne forflyttinga har nok ein del å seia for ungdoms praksisar knytt til sosiale medium, særleg «raske og enkle» av typen Facebook, instagram, snapchat. Men frå der me står no, på Bygdeskulen hausten 2008, er dette berre ein del av framtida.

6.1.4 Om deltakingssjangrar i sosiale medium

Mizuko Ito med fleire deler deltaking i sosiale medium inn i venskapsdrivne deltakingssjangrar knytt til «hanging out», interessedrivne knytt til «geeking out» og mellom-aktiviteten «messaging around», som er råd å omsetja med å loka rundt (2010). Alle dei fire ungdomane på Bygdeskulen skildra praksisen sin i sosiale medium som venskapsdriven: ein del av det å gjera som dei andre og vera med dei andre.

Mari fortalde at ho skriv i nettdagboka si:

Om det har hendt noko morosamt, sånn at andre kan lesa kva eg har gjort, for eksempel her er ein om dagen eg slitna senene i handa mi. Her er då [namn] slo meg i hovudet. Eller når eg dummar meg ut ... Veldig mange av venene mine har det, då er det dumt om eg ikkje er der. (intervju 16.10.2008, s. 1)

Martin skriv fordi det er veldig mange andre som gjer det (intervju 16.10.2008, s. 1). Janne har profil på Biip og Nettby «berre for å ha det. Alle venene mine har profil der» (frå intervju 14.10.2008, s. 1), og Cecilie seier at alle andre har profil og så vert ein påverka (intervju 16.10.2008).

Ein meir «geeked out» eller interessedriven praksis var det fyrst og fremst Cecilie som skildra, men dei andre hadde også utsegner som på ulike vis overskrid det å hanga med vener. Cecilie fortel om ein tekst (under fana «blogg») ho har skrive på nettsamfunnet Biip:

Denne teksten om sminke har eg gått og tenkt lenge på og så la eg han ut. Det er nesten 40 som har skrive kommentar. ... Mange har sagt at det er urettferdig at jenter må pynta seg. Ein del har sagt at det er bra at eg svarar på kommentarane.

Tenkte du på korleis du skulle skriva denne teksten før du skreiv?

Eg tenkte litt på det. Eg ville ikkje skriva han så lang. Eg ville skriva noko som mange ville lesa. Mange legg inn bloggar som dei finn på andre sine, men denne har eg laga sjølv.

Kven er det som kommenterer?

Det er folk som besøkjer profilen og finn det interessant, men det er òg nokre eg kjenner. (intervju 16.10.2008, s. 1)

Dette ser ut som eit meir strategisk forsøk på å oppnå ein viss effekt. Ved å skriva eit innlegg på bloggen sin (nettsamfunnblogg) som målet var at mange skulle lesa og kommentera går ho ut over den vanlege venelogikken, og vender seg til ei slags ålmente som ho prøver ut eller prøver ut skribentevnene sine i. Det ser eg som ei form for interessedriven handling, der interessa er knytt til «det skrivne ordet» på fleire måtar: å formulera noko som slår an, å starta ordskifte, makt over kommentardynamikk osv.

Eit par av dei andre fortel om praksisar som kan forståast som interessedrivne eller i grenselandet til det. Mari fortel at ho har skrive og sagt meininga si på ein blogg:

Skriv du av og til for å seia meininga di eller at andre skal verta samde med deg?

Ja, eg har det. På internett, sant? ... Det var om sånne ungdomar som røykjer og snusar, at det er dumt, ungdom på fylla. ... Eg hadde blogg på blogspot, men eg slutta, det vart litt stress. Det vart litt mykje å halda styr på. (intervju 16.10.2008, s. 1)

Om Mari verkeleg gjorde og meinte dette eller ikkje, eller i kva grad, er vanskeleg å vita. Men noko med måten ho omtalar det på får det til å verka meir som ei utprøving av noko enn som å utfalda ei interesse. Til dømes er emnet «ungdomar som røykjer og snusar, at det er dumt, ungdom på fylla» eit emne ungdom gjennom skulen i svært stor grad vert oppmoda om å «seia meininga si om», det vil seia, uttala seg og reprodusera argumentasjon om: gjennom naturfag og i i eigne infoopplegg om «ANT» (som er ei skuleforkorting for alkohol, narkotika og tobakk). Det typiske og typisk skulske emnevalet for ein tekst der ein seier meininga, si får meg til å tenkja at det ikkje er eit sterkt personleg engasjement som ligg bak. Det at ho fortel at ho har gjort det ein gong, på ein blogg, men så slutta med bloggen, er òg ein indikasjon på at dette var ei utprøving, som ligg i grenselandet «messing around». Når Mari saman med veninna innrømer å ha laga ein falsk profil på eit nettsamfunn og avslører ein fascinasjon for spelet knytt til falske eller ekte profilar, er det råd å forstå som utprøving av identitetar, jf (Sørensen, 2001a). Sjølv om det ikkje er heilt eintyding korleis det er best å forstå denne utprøvinga, tykkjest det rimeleg å nettopp sjå på

det som ein utprøvande modus, eit rom imellom der ein kan prøva seg på ting ein ikkje nødvendigvis vil halda fram med eller identifisera seg med på lang sikt. Dette høvet til å prøva ut ting utan at det treng verta alvor, vert òg framheva som noko av det som gjer internett interessant som sosial arena (Horst, Herr-Stephenson, & Robinson, 2010, s. 56).

For Martin er det styrande for internettlesinga hans i fritida fotball: å lesa sporstnyhende og nyhende om Manchester United, medan skrivinga handlar mest om å vera med vener, kommentera bilete som folk han kjenner har lagt ut, osb. Som fotballspelar er det dessutan praktisk å vera ven med trenaren (som også er læraren hans) på Facebook og msn. Samstundes er ikkje grensene mellom interesser og venskapsarbeid heilt klare: Sidan han spelar på det lokale fotballaget er det mykje truleg at fleire av spelarane også er venene hans, dei han heng med uansett. Det er likevel eit element av interessedriven bruk av digitale og sosiale medium hjå Martin, sjølv om fotball i seg sjølv ikkje er ei interesse som har noko med internett å gjera.

Janne kan ut frå intervjuet sjå ut til å vera den som har den mest reindyrka hanging out-praksisen. Samstundes vitnar tekstane ho har levert og det ho fortel om arbeidet med profilen sin på Biip, om ei viss interesse for å skapa tekstlege objekt:

Har du endra profilen din etter at du oppretta han?

Ja, fleire gonger. Først sto det ingenting. Eg skriv berre om meg sjølv, ein gong skreiv eg alt i samanhengande tekst, no har eg sett det opp nedover. (intervju 14.10.2008, s. 2)

Variasjonen mellom løpande tekst og listeform vitnar om eit estetisk/stilistisk medvit.

6.1.5 Skule som ein deltakingssjanger

Då eg spurde elevane om kvifor dei skreiv på skulen, svarta dei: «På skulen skriv me for å verta betre, eigentleg.» (Martin, intervju 16.10.2008, s. 1), «For å få bra karakter, visa kva eg kan. Eg hadde ikkje skrive om det var friviljug, men me får oppgåver» (Mari, intervju 16.10.2008, s. 1). Noko som er spesielt på denne skulen i materialet, er at elevane tematiserer skiljet mellom skule og fritid som eit språkstilje: «Eg brukar bokmål her, på skulen er eg heilt nynorsk, eg har 5 i nynorsk (Cecilie, intervju 16.10.2008, s. 1). «På skulen skriv eg jo rein nynorsk, når eg skriv privat skriv eg dialekt, men det kjem an på.» (Martin, 16.10.2008, s. 1). Men språkstiljet er ikkje det einaste skiljet:

På skulen er eg oppteken av at teksten skal vera plettfri, og av at det skal vera rette margar og sånn. Men når eg skriv om meg sjølv så berre skriv eg med mange forkortingar. På skulen brukar eg eit anna språk enn kva eg gjer heime, skulespråket er litt «penare», ein kan ikkje ha bannord i skuletekstar, men i fritida... då brukar eg bannord. Elles må ein vera meir nøye med komma og punktum på skulen. (Mari, intervju 16.10.2008, s. 1).

Janne svarar at ho veit ikkje heilt, «alt er heilt forskjellig» (intervju 14.10.2008, s. 1).

For desse elevane kan me seia at til skrivning på skulen knyter det seg motivasjonar som å øva for å verta flinkare, få god karakter, visa kva ein kan, gjera eit godt inntrykk (perfeksjonistisk, plettfri, penare språk), gjera oppgåvene ein får. Elevane si deltaking med digitale medium i skulen er underlagd dei institusjonelle tildriva. Då eg var der, brukte elevane pc til å skriva og levera inn ein norsktekst og ein samfunnsfagprøve, medan dei vart kollektivt instruerte av læraren som stod framme ved tavla. Bruken av læringsplattforma It's Learning syner også at dei institusjonelle tildriva er styrande: Trass teknologiske moglegheiter til å fungera som eit sosialt medium (nettpratmoglegheiter, høve til å dela dokument, samskriving osv), vert det i hovudsak brukt til å levera oppgåver og ta imot karakterar. Elevane fortel at det hender at dei brukar pratefunksjonen i programmet, men det er sjeldan. Så for desse elevane kan det vera rimeleg å kalla bruken av digitale medium i skulesamanheng for ein institusjonell deltakingssjanger, ein skulsk.

Med til den skulske deltakingssjangeren høyrer kanskje også «off-topic»-bruken av pc-ane i klasserommet (Rune J. Krumsvik, Ludvigsen, & Urke, 2011, s. 36): leggja kabal, teikna bilar eller snika seg på internett etter at dei hadde levert inn tekst på It's Learning.

Eit unntak frå dette mønsteret med skilde deltakingsmåtar i skule og fritid er at Martin har lagt læraren til som facebookven. For lærarar på alle dei fire skulane representerer denne typen kontakt eit dilemma, som me skal sjå i dei neste kapitla.

Elevane skildrar skiljet mellom skrivning i skule og på nettet i fritida i motsetningar som regulering vs fridom, synleg for alle vs privat, perfeksjonisme vs avslapping. I fritida er skrivninga på nettet fyrst og fremst ein måte å halda kontakt med vener på og vera der som dei andre er, men også å prøva ut interesser og nye ting, medan ein på skulen skriv for å øva og for å syna kva ein kan. Det å skriva for å seia meininga si er ikkje noko desse elevane legg vekt på, korkje knytt til skule eller fritid. Her ser skrivning i digitale medium ut til å fylgja det etablerte skiljet mellom plikt på jobb og skule, og å vera med vener, ha fridom og privatliv, dyrka interesser og prøva ut ting i fritida, sjølv om skiljet ikkje alltid syner seg like skarpt i tekstane deira.

6.2 Lesingar

Dei fire elevane Cecilie, Janne, Mari og Martin har altså valt ut og levert tekstar dei har skrive i fritida frå nettsamfunna Biip, Nettby og Facebook, og skuletekstar frå norsk og samfunnsfag. Eit tilbakevendande funn i analysane er korleis nettsamfunn(stekstane) bidreg til å knyta saman vener frå skulen ved at dei vert nemnde og nemner einannan: Både Janne

og Mari nemner venene sine i tekstane dei har levert, og det ser ut til å vera ein viss overlapp mellom dei. Mari fortel òg om morosame ting som har hendt i klasserommet, og slik vert på ein måte klasserommet flytt over i nettsamfunnet. Martin rapporterer at han er ven med læraren (som også er fotballtrenar) på Facebook og msn, sånn at då kan han berre spørja han om det er noko han lurar på om skulen eller trening. Slik ser det ut som nettsamfunnet bidreg til å knyta (lokal)samfunnet saman, og skule og fritid saman.

Samstundes tilbyr nettsamfunnet eit potensielt publikum for den som vil venda seg til ei større ålmente. Dette gjer elevane i varierende grad, og dei gjer også strategiske vurderingar knytt til det, som Martin: «Når eg skriv til vener skriv eg dialekt men når eg skriv til andre skriv eg bokmål, for det er mest normalt» (intervju 16.10.2008, s. 1).

Som me skal sjå i analysane, ligg skiljelinene og møtepunkta mellom det skulske og ikkje-skulske ulike stader for desse fire elevane: for Cecilie er norskteksten eit møtepunkt, for Mari ikkje. Der Cecilie kan seiast å ha eit gjennomgåande skriveprosjekt i tekstane ho har levert, er det ikkje slik for Martin, som tek i bruk svært ulike kompetansar og strategiar på Facebook og i samfunnsfagsprøven. I norskteksten hans ser norskfaget meir ut til å utgjera ein konfliktsone enn eit møtepunkt, der ein i same tekst må freista gjera den karaktersetjande læraren (faget) og responsgevande klassekameratar til lags.

I denne bolken vil eg fyrst presentera ein analyse av tekstane til Janne og Cecilie, så av Mari og til slutt Martin.

6.2.1 Domeneoverskridande venskap: Janne og Cecile

Janne og Cecilie har både levert tekstar som snakkar med einannan over domenegrensene mellom skule og fritid, og tekstar som kan sjåast som parallelle. Difor prøver eg å gjennomføra analysen av dei mest mogleg parallellt og vonleg utan å kutta over samtalen.

Dei har levert ein tekst til ei profilside kvar på høvesvis Biip og Nettby, eitt blogginnlegg på Biip kvar og ein norsktekst kvar, som var resultat av same skriveoppgåve⁶⁶. I analysen vil eg sjå på korleis tekstane synleggjer og tek i bruk ulike ressursar frå *den retoriske situasjonen i den doble dialogen*, også ulike etosressursar. I analysen av profildekstane vil eg særleg tematisera etos, i bloggtekstane og norsktekstane freista fanga den retoriske handlinga som vert utført. Dessutan vil eg syna og diskutera korleis jentene i to «syskenteckstar» utfører liknande retoriske handlingar på tvers av domene og institusjonelt sett, retoriske situasjonar. Allereie gjennom desse funna vert utgangshypotesen for

⁶⁶ Eg har òg fått eit prøvesvar i samfunnsfag frå Janne, men av di eg ikkje fekk det frå Cecilie, vert det vanskeleg å få noko komparativt ut av den teksten i nett denne samanhengen.

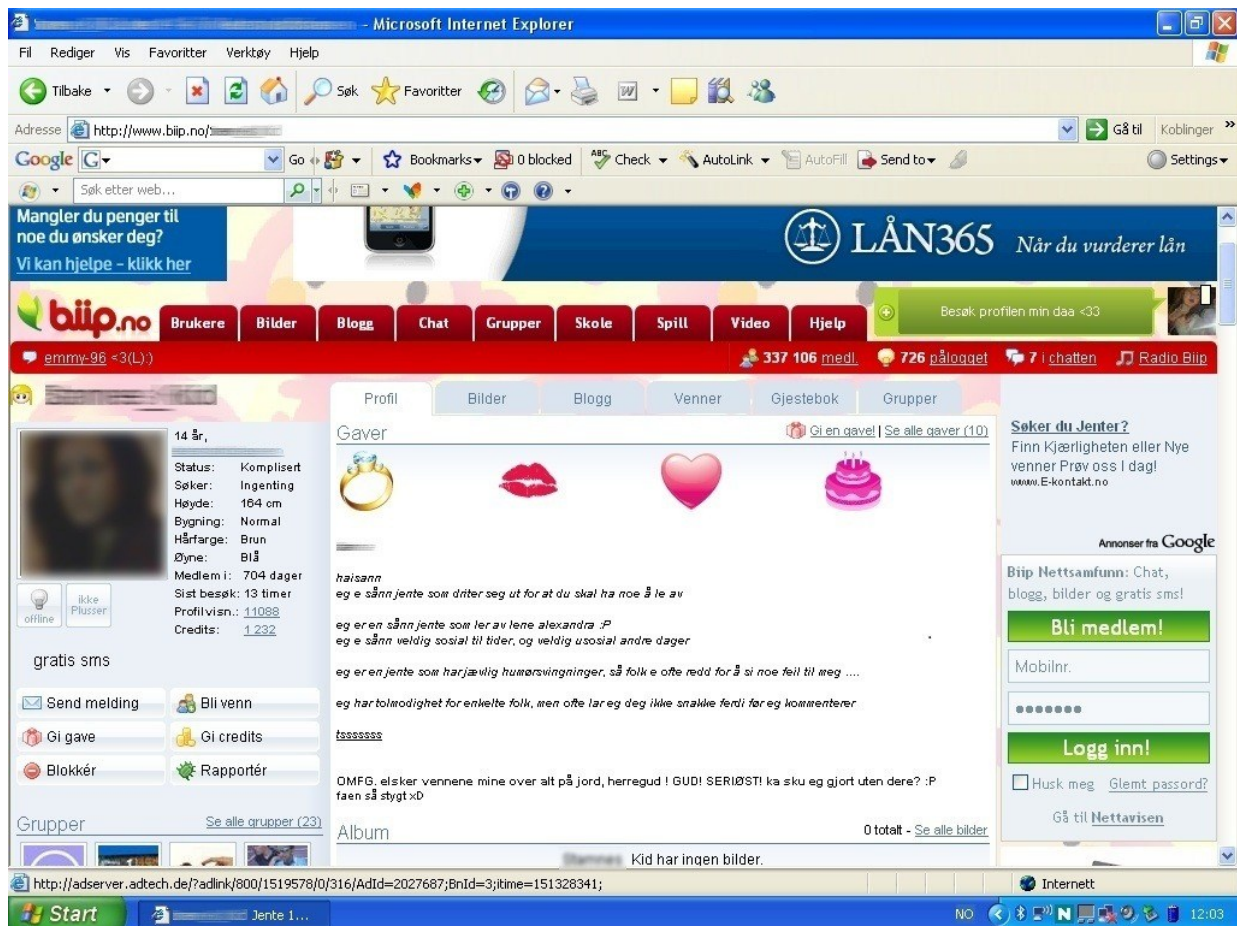
avhandlinga om skriving i skule og fritid som bundne av grunnleggjande ulike retoriske situasjonar, utfordra.

Analysetekstane frå nettet er kopierte med print screen-tasten, og såleis klypte ut frå, eller frosne fast i tid og rom. Slike tekstar er jo i den verkelege verda ikkje så statiske, det brukarskapte innhaldet kan endrast, og mange av dei ulike elementa på sida som er styrde av programmet endrar seg kontinuerleg. Noko som skil skule- og fritidstekstane er nett graden av stabilitet. Skuletekstane er – trass ein fleirledda skriveprosess – stabile og endelege i den sisteversjonen eg har fått. Nettsamfunnstekstane kan i prinsippet endrast og slettast i det uendelege, sjølv om det varierer i kva grad dei ulike tekstane og typane tekst på nettsamfunnet verkeleg vert endra.

6.2.1.1 Profilteksten til Cecilie på Biip og Janne på Nettby

I profilteksten fortel ein kven ein er. Ser ein nettsamfunnet isolert, er profilen det som styrer den innleiande etosen til ein nettsamfunnsdeltakar, og som ligg føre som bakgrunn for andre, ofte meir situasjonsbundne ytringar i nettsamfunnet. Sidan mange av dei jentene samhandlar med er vener dei kjenner frå før frå utanom nettet, har den innleiande etosen i praksis ein breiare basis. Like fullt har profilen og med det profilteksten ein sosial funksjon som etosgrunnlag i nettsamfunnet, og med profilteksten byggjer Cecilie og Janne ein innleiande etos som ligg til grunn for bloggtekstane som me skal sjå på etterpå.

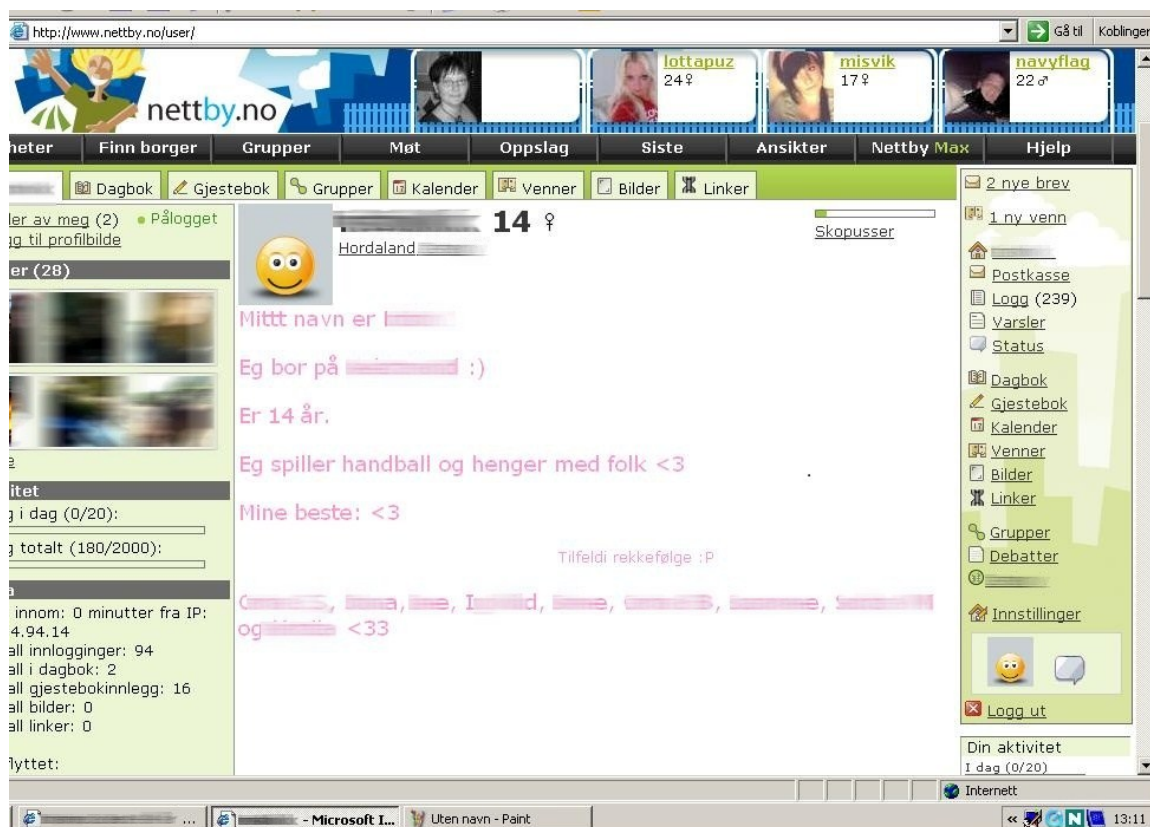
Slik ser profilen til Cecilie ut:



Bilete 2: Biip-profil Cecilie

Slik ser det ut i profiltteksten til Janne⁶⁷:

⁶⁷ Eg har anonymisert ved å «blurra» namn og stadnamn i teksten. Det går aller mest ut over siste delen, som etter «tilfeldi rekkefølge :P» er ei liste over dei beste veninnene til Janne, der Cecilie tronar fyrst.



Bilete 3: Netby-profil Janne

Me ser at skjermbiletet er litt ulikt, men feltet for profilttekst er sams. Me ser òg med ein gong at Cecilie har ein lengre tekst, løpande organisert, og om me les: meir skildrande, medan Janne sin har meir karakter av grunnleggjande personinformasjon sett opp i punktform.

6.2.1.1.1 Retorisk situasjon

Forma på nettsamfunnet antydgar at ein tilgrunnleggjande retorisk situasjon er å administrera sosiale relasjonar av ulike slag, illustrert ved venelista og vene-«funksjonane» som «bli venn», «gi gåve», «blokkér». Nettsamfunn som Biip og Netby kan forståast både som ein måte å sjå etter nye vener på, ein måte å vera saman med vener på og ein digital reiskap for å uttrykkja seg og få repons hjå eit publikum. Boyd skildrar det som å flytta skulegardens popularitetskonkurrans over på nett (2010a, s. 83). At fleire av informantane fortel at dei vart med i desse nettsamfunna fordi «alle andre var der» står opp om skildringa.

Den retoriske situasjonen til grunn for å delta i nettsamfunnet er ikkje nødvendigvis den same som ligg til grunn for profiltteksten. At nettsamfunnet har ei eiga side og eiga «publiseringshjelp» for å skriva ein profilttekst og koma med profilinformatjon, kan sjåast som ei institusjonalisering og teknologisk materialisering av kravet om å presentera seg.

Å presentera seg er ei eiga tilbakevendande sosial handling, og svar på ein konvensjonalisert sosial «trong». Det er òg ei handling som har ein del felles, attkjennelege drag på tvers av situasjonar og domene. Likevel kan det liggja fleire retoriske situasjonar til grunn for presentasjonen i eit nettsamfunn. Dersom me føreset både at det meste av interaksjonen i nettsamfunnet er med dei ein er vener med utanfor òg, og samstundes at nettsamfunnet kan vera ein stad å verta sett av og koma i kontakt med nye menneske, har me to ulike tildriv for deltakinga som ligg til grunn for kva ein gjer i profiltæksten.

Dersom me ser nettsamfunnet som eit publikum av ukjende, kan presentasjonshandlinga skildrast slik: I eit nettsamfunn med over 300 000 medlemmer må det å presentera seg nødvendigvis organiserast annleis og få andre uttrykk enn i mindre, fysiske forsamlingar. I nettsamfunnet fell det å presentera seg for ein og for alle i nokon mon saman, sidan ein ikkje kan vita kven ein talar til – kven som les akkurat no, ein eigenskap ved «networked publics» (sjå s. 125–127). Det er på mange måtar lesaren som avgjer om han vil verta presentert for Cecilie eller Janne, ved å klikka på nicket hennar og koma til profilsida. Dei kan heller ikkje presentera seg fysisk, berre gjennom (multimodal) tekst.

Dersom profiltæksten primært vender seg til dei ein er vener med elles òg, må me forstå det litt annleis. Då kan profiltæksten vera ei stadfesting av at «hei, personen bak dette nicket er meg». Han kan ha som oppgåve å gje ei bestemt, subkulturell, framstilling av personen, å syna tilknytning til vener ved å nemna namn og seia at ein er glad i dei eller liknande (som i Janne sin), eller ein kan seia noko om «kven ein eigentleg er», «uttrykkja seg sjølv» på andre måtar enn ein får gjort i skulegarden, men likevel delvis andsynes dei same menneska, som det er råd å seia om teksten til Cecilie. Truleg er båe motivgruppene aktive for profiltækstar i «halv-anonyme» nettsamfunn av typen Biip og Nettby.

Å presentera seg i nettsamfunnet er tilbakevendande på fleire måtar. Det er ei delvis gjentaking av andre presentasjonshandlingar, og det er mange som gjer same handlinga. Presentasjonshandlinga vert også «gjenteken» kvar gong nokon klikkar på profilen og les presentasjonen. Det er også relativt vanleg å arbeida med profilen og oppdatera innhaldet (boyd, 2010b, s. 42; Horst, 2010, s. 92; Medietilsynet, 2010, s. 15; Pascoe, 2010, s. 51). Det ligg ei gjentaking i den løpande dialogen mellom lesing av andre sine presentasjonstekstar og omskriving av sin eigen. Det er relativt vanleg å ha profilar i fleire nettsamfunn (Brandtzæg & Heim, 2007, s. 2), og det utgjer ei gjentaking. Alle desse gjentakingane er med og byggjer sjangeren profiltækst som svar på kravet om å presentera seg i nettsamfunnet.

For Bakhtin er det å presentera seg opplagt ein talesjanger, medan Miller reserverer omgrepet for grupper av «komplette tekstar» (Miller, 1984, s. 159; Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 1-2). Det å presentera seg er ofte del av ein annan tekst, ein større situasjon. Slik er det også med denne profiltæksten, som kan sjåast som ein faktaboks som heng ved alt Cecilie og Janne skriv under dette nicket i dette nettsamfunnet. Klikkar ein på nicket ein eller annan stad i nettsamfunnet, kjem ein til profilen deira og får lesa profiltæksten. At tæksten ikkje nødvendigvis er ein komplett tekst, gjer han ikkje mindre sjangermessig. Som me skal sjå, gjev Cecilie og Janne (og Sasan, som me kjem til i kapittel 8) ganske ulike svar på kravet om å presentera seg, men likevel med ein del element sams.

Kravet i den retoriske situasjonen som ligg til grunn for denne tæksten kan altså skildrast overordna som «Presenter deg!», men dette kan differensierast knytt til omstende og ulike publikum. Cecilie gjer også ei differensiering sjølv ved å definera kravet om å presentera seg på ein bestemt måte gjennom korleis ho gjer presenteringa: Ho fortel ikkje om interessene sine, utsjånad eller kven som er venene hennar, ho skriv ein performativ tekst som ser ut til å svara på spørsmålet: «Kven er du eigentleg? Uttrykk deg sjølv slik at me ser kven du er». Måten ho svarar på den retoriske situasjonen på er altså med på å definera han. Dette er i tråd med det Carolyn Miller seier om at retoriske situasjonar er noko me *definerer* (1984, s. 156).

Fyrste gong eg las profiltæksten til Janne tenkte eg at dette var noko ho berre hadde skrive raskt, men det skjøna eg at det ikkje var då ho fortalde at ho hadde endra profilen fleire gonger, og at: «ein gong skreiv eg alt i samanhengande tekst, no har eg sett det opp nedover». Det ligg altså nokre val og tankar bak at denne tæksten ser slik ut. At ho har skrive all tæksten i rosa, er òg eit val ho har gjort, og ein del av det å «consciously craft her profile» (boyd, 2010b, s. 4).

Tæksten hennar svarar på direktiven om å presentera seg i ei folkemengd av ukjende gjennom å koma med personinformasjon, og han svarar på eit tildriv om å stadfesta venskap gjennom å helsa til venene sjølv om ein er i nettsamfunnet, ved å lista dei opp. Samstundes vert ikkje det estetiske arbeidet ho fortel om og som me ser spor av legitimert av berre desse to tildriva. Me kan sjå føre oss at i nettsamfunnet sin invitasjon til å skriva profiltækst og førestellinga om korleis ein profiltækst i nettsamfunnet skal sjå ut, for ein sjølv og eit tenkt publikum, ligg det modellesarar som kan utgjera ein dytt for å gjera tæksten fin, morosam eller meir og mindre «slik han skal vera», og som kan utløysa eit kreativt engasjement.

Noko av spenninga med å skriva på ein blogg eller i eit («gamaldags») nettsamfunn, er knytt til at nokon du ikkje kjenner frå før kan lesa det du har laga, sjølv om det meste av

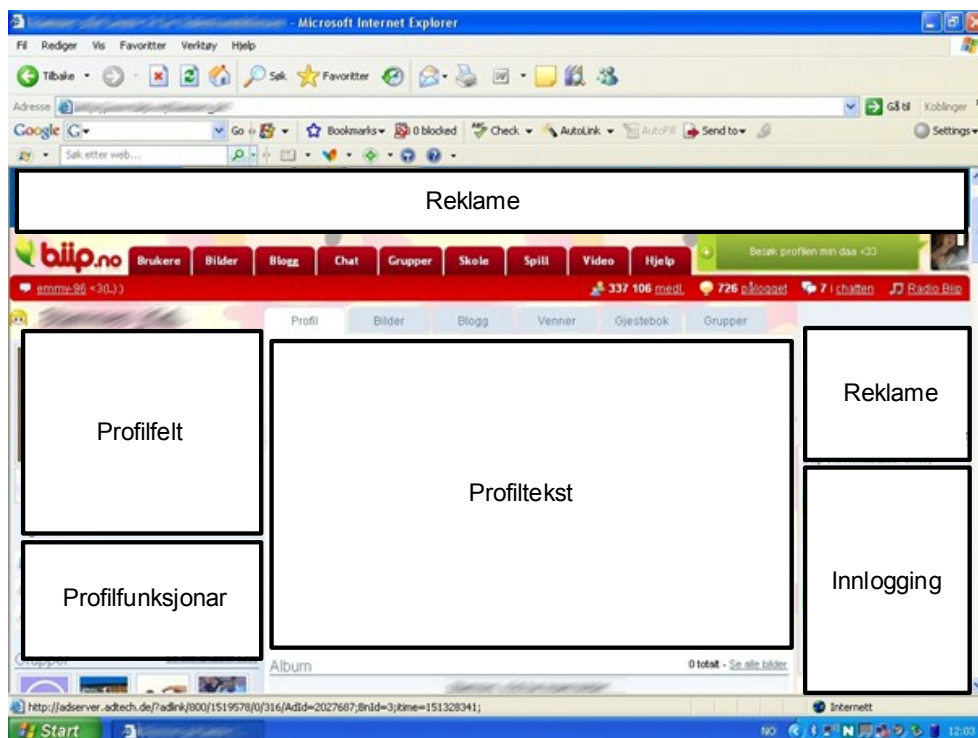
interaksjonen gjerne er mellom folk som kjenner einannan frå før. Denne mellomposisjonen mellom å vera i det kjende – skule- og venekvardagen førd vidare på nettet – og det ukjende, forklarar kanskje noko av den valdsame populariteten desse nettsamfunna hadde mellom ungdom i perioden (Brandtzæg & Lüders, 2008, s. 20).

Det kan sjå ut til at både Cecilie og Janne adresserer ein situasjon der både vener og eit publikum av ukjende skal lesa profilen og finna han av interesse, og at teksten tek opp i seg og administrerer spenninga mellom dei to retoriske situasjonane å presentera seg for eit publikum og seia hei til venene, der det å seia hei til venene kan knytast både til det boyd kallar å gjera venskap og venskapsdrivne deltakingssjangrar, og det å presentera seg for eit større publikum kan knytast både til utprøvande modusar og interessedrivne (boyd, 2010a; Horst, Herr-Stephenson, & Robinson, 2010).

6.2.1.1.2 Inn i teksten til Cecilie

Sidan dette er ein tekst som har som oppgåve å presentera skribenten, er ein av dei viktigaste jobbane han gjer, å etablere etos. Dette gjeld, om enn på litt ulike vis, både andsynes venene og det ukjende publikumet. Dette kunne vore jobben til heile profilsida, men me ser av den skjematisk teikninga at det er avgrensa plass til personleg utfolding: det er i profilttekst og profilinfo ein gjer det, resten av sida er eigedomen til nettsamfunnet, og har anten visuelt preg av nettsamfunnet eller av reklame.

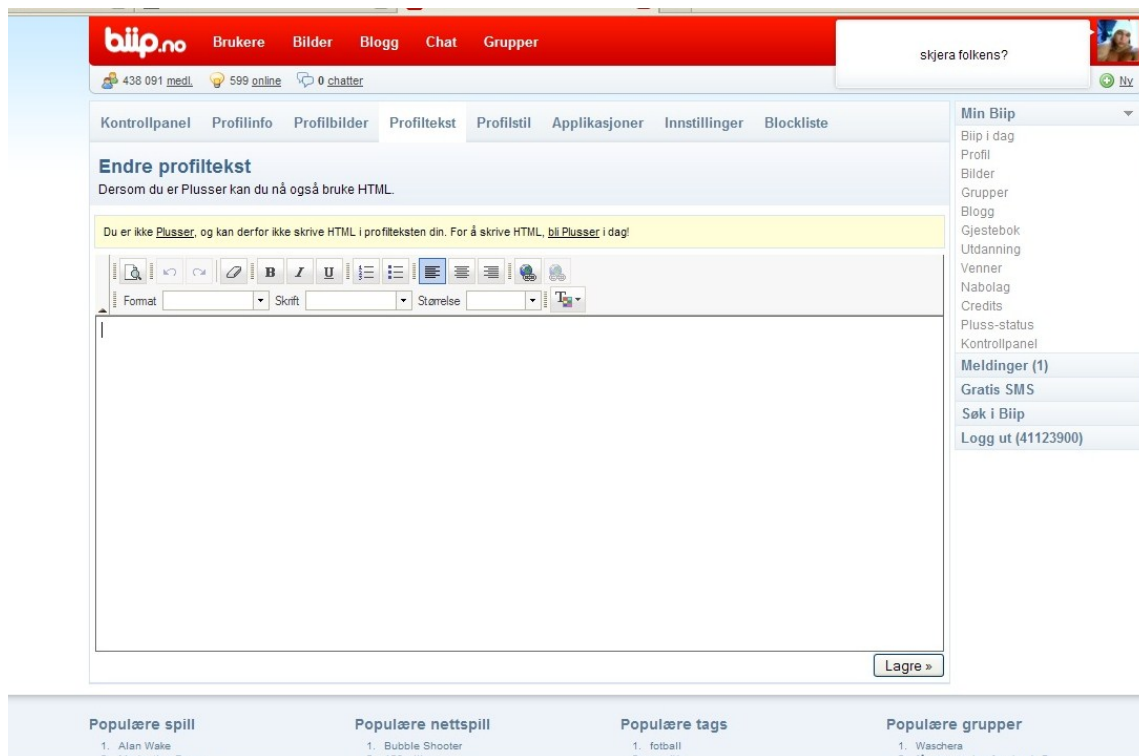
Slik er sida organisert:



Bilete 4: Organisering av ei side på Biip

Profilteksten er sentrert midt på skjermen. Til venstre er eit felt med «profilinfo», der Cecilie har sett inn eit passfoto av seg sjølv på plassen for profilbilete og fylt inn svar på desse spørsmåla: alder, heimstad, status, søker, høgd, bygning, hårfarge, augnefarge. Alle spørsmåla (utanom heimstad) er felt der ein vel mellom svaralternativ som programmet gjev. Under denne står det programgenerert personinformasjon: kor lenge ein har vore medlem, kor lenge det er sidan sist besøk, kor mange som har sett på profilen osv. i tillegg til «profilfunksjonar», som hjelper til med å administrera sosiale relasjonar: senda melding, gje gåve, blokkér, bli ven, gje credits («poeng»), rapportera. Over og på høgre side ligg element frå nettstaden som ei ramme.

Når ein skriv profilteksten, ser skjermbiletet slik ut:



Bilete 5: Skrivevindauge for profilttekst på Biip

Det er ikkje lagt opp til at ein skal leggja inn bilete og andre visuelle element (profilbiletet står til venstre for teksten som vert skriven her, jf. Bilete 2), anna enn tradisjonelle skriftvariasjonar som me finn i andre tekstbehandlingsprogram, og lenkjer. For å gjera meir må ein verta «Plusser», då kan ein skriva HTML-kode⁶⁸. Det er altså ein konkret, materiell bakgrunn for den avgrensa bruken av visuelle ressursar i profiltteksten. Gåvene som ligg rett over profiltteksten, er ikkje noko Cecilie kan leggja inn, men som ho har fått frå andre og som så vert plasserte der av programmet. Dei kan likevel seiast å vera etosbyggjande, i og med at dei er teikn på at ein har vener.

Profiltteksten rår Cecilie sjølv over innanfor visse rammer. Den har ho (med tomme liner og typografiske verkemiddel som kursivering) delt inn i tre sekvensar, der den fyrste berre består av namnet hennar. Sekvens to reknar eg som line 2–8, som er sett i kursiv og består av tekstbitar på ei til to liner om Cecilie sjølv. Som sekvens tre reknar eg line 9–10, dei to siste linene på sida, som ikkje er kursiverte (sjå s. 135–137).

Det verkar i utgangspunktet litt pussig å innleia ein løpande skriftleg tekst med namnet sitt⁶⁹, særleg for oss som les når me kan sjå namn og annan personinformasjon i

⁶⁸ Ein «Plusser» er ein brukar med utvida rettar.

⁶⁹ Som forskar prøver eg å ha ei haldning som tilseier at når me ser noko me ikkje forstår i teksten, bør me prøva å leita etter lesemåtar som gjer det rimeleg, sidan me må tenkja at skribenten i utgangspunktet er rimeleg og oppegåande. Det er eit grunnleggjande premiss innanfor ei hermeneutisk tilnærming. Me gjer det elles også

feltet til venstre. Dette feltet er likevel ikkje synleg når ein skriv profilteksten, og kan såleis ha vore ukjend i skrivesituasjonen, særleg når Cecilie har eit nick som ikkje inneheld førenamnet hennar. Det finst også fleire høve der me set namnet vårt øvst på arket, som ved innleveringar på skulen og når me fyller ut skjema. Det å setja namnet øvst i profilteksten syner at konvensjonar frå andre situasjonar der me innleier med namnet vårt, er ein ressurs i tekstproduksjonen. Når teksten startar med «Cecilie», er det såleis eit uttrykk for at skribenten har oppfatta at eit konvensjonelt krav om å seia namnet sitt også gjeld her. Trass i at nettsamfunnspresentasjonen til Cecilie, Janne og Sasan (i analysekapittel 3) er ulike, har dei det sams at namnet er med i profilteksten.

Den kursiverte sekvens 2 utgjer hovudbolken av tekst på sida. Her fortel Cecilie om kven ho er gjennom å seia *korleis* ho er, men på ein bestemt måte. Ho seier ikkje «eg drit meg ut for at du skal ha noko å le av», ho seier, «eg e sånn jente som driter meg ut for at du skal ha noe å le av».

Cecilie startar opptreden ved å seia: «haisann. Eg e sånn jente som driter seg ut for at du skal ha noe å le av». Denne replikken brukar ho til å erobra scenen og fanga merksemda vår. Det kan handla om å syna at ein ikkje er redd for å drita seg ut, at ein ikkje tek seg sjølv så høgtideleg, at det ikkje er så nøye, å seia «sjå, eg er ikkje redd for deg».

Det er òg mogleg å sjå denne startreplikken som ein måte å etablera seg som ein tillitverdige talar på: Det å syna fram eiga svakheit, uperfektheit er ein måte å syna at ein er eit ekte menneske på – eit autentisitetssignal. Cecilie handlar altså i tråd med tesen til Anders Johansen (sjå diskusjon s.109–111), ho appellerer til autentisitet som etosdygd. I dei seinare kapitla skal me sjå at få av dei andre skribentane gjer som henne.

Samstundes aktiverer handlinga til Cecilie ein bestemt klassisk etosdimensjon: *eunoia*, velvilje. Det å syna eiga svakheit er å lata maska falla – det er å fortelja dei ein talar med at me er så nære, eg har ein sånn tillit til dykk, at eg let dykk sjå dei svake sidene mine. Det er ein måte å syna velvilje på, og dermed å få velvilje. Gjennom dette legg Cecilie opp til ein nærleik mellom henne og lesaren som skal fungera som premiss for resten av teksten. Både om desse linene tøffar seg eller etablerer nærleik gjennom å syna svakheit, og truleg bae deler, adresserer dei ein stabil realitet for mange fjortisar: den underliggjande redsla for og kjensla av å stendig drita seg ut.

Dei neste to linene har Cecilie gruppert saman:

oftast automatisk: Carolyn Miller argumenterer godt for at me i utgangspunktet tillegg den me talar me ein etos som også inneber fornuft, same om han/ho er menneske eller maskin, i artikkelen «Writing in a culture of simulation: Ethos online» (Miller, 2001b)

eg er en sånn jente som ler av Lene Alexandra :P

Eg e sånn veldig sosial til tider, og veldig usosial andre dager

Det som knyter dei saman, er den nesten grammatiske utelatinga av «en jente» i andre setninga, som er ein måte å syna attende til fyrste setninga på. Erklæringa i den fyrste setninga handlar, slik eg ser det, om å ta avstand frå ein bestemt måte å vera jente på, det som vert kalla bimbo og som Lene Alexandra kunne seiast å representera i norsk ålmente i 2008⁷⁰. Det å syna at ein ler av bimbo-jenter er ein måte å peika på seg sjølv som meir oppegåande på – hevding av ein slags forstands-(fronesis)-etos: ikkje gjennom argumentasjon, men ved å distansera seg og uttrykkja forakt for bimbostilen.

Den andre setninga er ikkje innhaldsmessig knytt til den fyrste, ho er fyrst og fremst ei skildring av humør og personlegdom gjennom ei motsetning. Dette vert utdjupa i line 6 og 7, så ein kan seia at line 5, 6 og 7 utgjer ein meiningsheilskap der Cecilie skildrar humøret og personlegdomen sin:

Eg e sånn veldig sosial til tider, og veldig usosial andre dager

Eg er en jente som har jævlige humørsvingninger, så folk e ofte redd for å si noe feil til meg ...

Eg har tolmødighet for enkelte folk, men ofte lar eg deg ikke snakke ferdig før eg kommenterer

Line 5 (veldig sosial/veldig usosial) får ei forklaring i line 6: «humørsvingninger», og konsekvensane av dette vert utdjupa bak kommaet og i neste line. Gjennom klåre kontrastar i same setning og same person syner teksten fram den motsetnadfulle Cecilie ved å herma det. Også det litt trugande vert ivareteke med ellipsen bakerst i «folk e ofte redd for å si noe feil til meg ...». Det motsetnadsfulle inkluderer òg eit medvit om at alt ho fortel om seg sjølv ikkje er berre positivt: Det å ikkje lata folk snakka ferdig før ein kommenterer, er noko me oppfattar som dårleg oppførsel. Men det er også noko ein ofte ikkje sjølv merkar at ein gjer. Det at Cecilie har eit slikt medvit om samtalsituasjonen at ho får med seg dette, i alle fall summert opp i etterkant, syner eit metaperspektiv som inviterer til refleksjon over handlinga. Det er også ein måte å skapa nærleik og velvilje på gjennom å syna fram det ikkje-perfekte ved seg sjølv, samstundes som det er trugande: Ho orsakar seg ikkje om ho skulle avbryta deg. Gjennom denne sekvensen byggjer Cecilie etos på ulike måtar gjennom å ikkje berre hevda ting om seg sjølv, men å gjennom teksten syna seg fram som ein som er nær og velvillig, ikkje sjølvhøgtideleg, ikkje redd for deg, som har forstand og integritet, men samstundes litt trugande. Ho gjer det gjennom å opptre som seg sjølv – i skrift,

⁷⁰ Lene Alexandra var ein norsk artist som starta karrieren som nakenmodell, og som mellom anna hadde hiten «My Boobs are OK» i 2008.

«iscenesette sig selv som sig selv» som medieforskaren Anne Jerslev skriv med referanse til ungdom i reality-tv-program (2004, s. 105). Sistelina, *tssssss* i line 8, kan tyda latter, ein slags ertande, avfeie, det er ikkje så nøye-lyd. Dessutan fungerer det som ein måte å avslutta seksjonen på.

Heile seksjon 2 er sett i kursiv. Det har ei streng form, med det anaforiske «eg er» på starten av nesten kvar setning. Gjentakninga, verba er og har og kursiveringa medverkar til å strukturera skildringa av Cecilie som noko stillestående, eit objekt ein kan beundra. Dei ikkje-handlingsorienterte verba står i kontrast til den motsetnadsfylde skildringa av humøret til Cecilie, og er såleis med på å skapa ei spenning i seksjonen, mellom å stå stille og verta beundra og det å svinga i humøret, truga og tøffa seg.

I seksjon 3 er me «back in action»: her er det vanleg skrift, forkortingar, store og små bokstavar, engelsk og norsk, utropsteikn og meir aktive verb som elska og gjera. Som om i seksjon 2 har Cecilie laga eit stykke tekst å syna seg fram i, medan i seksjon 3 er ho attende og snakkar, her og no.

OMFG. Elsker vennene mine over alt på jord, herregud! GUD! SERIØST! Ka sku eg gjort uten dere? :P faen så stygt xD⁷¹

Kursivpresentasjonen er skriven så ålment at alle skal kunna lesa det – til dømes er det einaste namnet som er nemnt Lene Alexandra som er ein figur i den norske ålmenta, og teksten er i hovudsak skriven i fulle, velforma setningar – som ein tekst som syner kven Cecilie er til heile Biipsamfunnet, medan den siste tekstbiten ser ut som ei direkte melding til venene. Grunnar til det er den direkte henvendinga: «Ka sku eg gjort uten **dere?**» og skrivemåtar som ser ut som dei krev meir felles kontekst mellom ho og lesarane for å verta forståelege, som denne ufullstendige setninga: «:P faen så stygt xD», som kan tyda at om eg ikkje hadde hatt dykk, venene mine, ville det sett «faen så stygt» ut for meg?

Ser me på teksten som heilskap, fungerer kontrastane mellom seksjon to og tre som ei strukturering av teksten, der kursiv, stillestående, objekt, korrekt språk pregar seksjon to, medan ikkje-kursivert skrift, rørsle, handling og eit uformelt, mangfaldig språk pregar seksjon tre. Dette skaper ei tydeleg spenning i teksten som dermed òg skaper inntrykket vårt av talaren i teksten og får henne til å framstå som kontrastfylt/i spenn mellom opptreden og (sam)handling, mangfaldig, kompetent (meistrar både «objektstilen» og «actionstilen») og truleg interessant. Samstundes verkar ho ekte, autentisk, både gjennom å iscenesetja seg

⁷¹ OMFG tyder Oh My Fucking God. :P er eit andlet som geipar/rekkjer tunge, kan tyda hehe, geip eller «blæh», xD er eit andlet som ler mykje

sjølv som motsetnadsfylt og gjennom nærleiksstrategiar. Det å vera både ekte og interessant er det Hansen kallar originalitet (sjå teorikapitlet s. 109–111).

6.2.1.1.3 Inn i teksten til Janne

Profilteksten til Janne er frå Nettby, og ser såleis litt annleis ut enn Cecilie sin, sjølv om det grunnleggjande er felles. Øvst til venstre i midtfeltet ser me noko som liknar eit brevhovud: Eit bilete av eit smilefjes⁷² og nick, alder og kjønn, under det geografisk tilhøyrsløse. Nettby har ikkje felt med profilinfo til venstre for profilteksten, så informasjonen må gjevast her.

Teksten Janne har skrive (sjå s. 137) kan delast i to, ein enkel presentasjon av henne sjølv og ein «anna»-bolk, der setningane til og med «eg spiller handball og henger med folk <3» utgjer del 1 og frå og med «Mine beste» utgjer del 2.

Elementa og rekkjefylgda i del 1 er kjend for oss frå andre situasjonar, som det å presentera seg for nokon på eit framandspråk, innleiande sjølvpresentasjonar i fyrstepersonsforteljingar, brevvenlysingar. Dessutan har han førelegg i den digitale teksthistoria: frå den gamaldagse heimesida, der «egosida» inneheldt informasjon om sideinnehavaren, anten i løpande tekst eller i punkt/listeform, som her hjå Janne (Karlsson, 2002, s. 55). Det antydgar at han er sjangermessig, og at det finst ein slags sjangermessig enkel presentasjon av seg sjølv som kan takast i bruk som del av mange typar tekstar i ulike sjangrar. Det igjen antydgar ikkje berre at denne presentasjonen er konvensjonell, men òg at han sannsynlegvis har fanga nokre sentrale element i handlinga å presentera seg.

I den andre seksjonen har Janne skrive ei liste over dei beste venene sine med overskrifta «Mine beste: <3». Sjølv om lista er ein sterk mal og difor ei effektiv og styrande skrivehjelp, fylgjer ikkje denne delen av teksten «presenter deg»-malen slik fyrstedelen gjer. Hjartet, <3, ser ut til å understreka at dette skal forståast som «Mine beste: eg er glad i dykk» eller «mine beste (vener), som eg er mest glad i». Så har ho skrive ei rekkje namn, men understreka fyrst at ingen er meir verde for henne enn andre ved «tilfeldi rekkefølge : P». Skal geipen så tvil om påstanden før? Eller kanskje han berre tyder at «tilfeldig rekkjefylgje» var ei nødvendig, men keisam opplysning, eller at det var ei uvant og tung formulering, ein geip av typen «blæh og til saka»? Dei som kjenner Janne vil sjå at rekkjefylgja ikkje *er* heilt tilfeldig: besteveninna står fyrst. Me må rekna med at sidan dette er den «ikkje-obligatoriske» delen av presentasjonen, så er det ho skriv her viktig for henne:

⁷² Dette biletet er standard når ein ikkje har lasta opp noko eige bilete.

Ved å nytta denne plassen til å nemna namn på venene sine, syner ho dei (og andre) at dei er viktige for henne.

Minimumspresentasjonen i fyrste del er høfleg, informativ og funksjonell: Janne gjer det ho skal, seier kven ho er. Det er eit slags minste grunnlag for å skapa velvilje, syna «alminneleg høflegheit», aktivera *ethopoieia-effekten* (Miller, 2001b). Presentasjonen kan slik sjåast som ein funksjonell basis og eit sjangermessig visittkort for å delta i nettsamfunnet. Denne presentasjonen er det rimeleg å sjå som skriven til heile nettsamfunnet, på grunn av den standardiserte forma og at opplysningane som vert gjevne er slike som dei ho kjenner har. Det er ikkje eit veldig trykk på etos i å vera alminneleg høfleg, men det er noko som skaper tiltru gjennom velvilje. Det er også relevant i ein etossamanheng kva Janne skriv at ho likar å gjera på. At ho spelar handball er truleg ei autentisk attgjeving av ein vanleg fritidsaktivitet, men utan å leggja spesielt vekt på han, og det andre elementet, «henger med folk», får fram at ho er ikkje totalt oppslukt av idretten, ho er ei sosial jente med mange vener å hanga med.

Den andre seksjonen handlar om å fortelja venene sine at ho er glad i dei og gjennom det (til venene) at ho er ein god ven, i tillegg syner ho eit større publikum at ho er ein god ven og har mange vener. Slik syner Janne venene velvilje, som er ei tydeleg etoshandling, men hevdar kanskje også status gjennom å syna at ho har mange vener. Sosial status eller kulheit er ikkje ein eigen etosdimensjon hjå Aristoteles. Det kan tolkast som anten summen av dei tre etosdimensjonane: om du har både karakter, velvilje og fornuft, så er du kul, men det kan også forståast som noko som har med karakter eller dygd å gjera, forstått som kredibel-i-kulturen, eller i gjengen. Ein kan også sjå på det å hevda status som ein etosstrategi uavhengig av kva spesifikk etosdygd han er knytt til.

Den viktigaste etosappellen i del 2 handlar om å syna venene velvilje. Velviljen andsynes venene er meir intens enn andsynes heile nettsamfunnet. Belegget for velviljen finn eg i at i denne bolken er det fleire uttrykk for kjærleik: adjektiv skrudd opp til maks (mine **beste**), hjarta, og sjølve den aktiviteten å nemna namna – som er ein måte å syna positiv merksemd til nokon på. Den sterkaste etos-etableringa i teksten ser eg altså som fyrst og fremst retta mot dei ho kjenner frå før, eller dei som er i miljøet kring skulen og heimstaden hennar.

Måten denne kjærleiken og velviljen vert uttrykt på, vil eg knyta til ei konvensjonalisering av utveksling av erklæringar av typen «elsker deg», «gla i deg», hjarto og superlativ som Svennevig og Johansen finn i nettpat jentevenner imellom (2011, s. 15–26), og som Berit Skog knyter til Facebook og sms, sjølv om ho mest skriv om dette i

samband med flørt (2010, s. 70). I diskusjonen om bloggteksten til Janne kjem eg til å knyta dette til ein diskusjon om etos, og etosstrategien «konvensjonalisert inderlegheit». At eg kallar det kovensjonalisert tyder ikkje at eg ikkje ser det som oppriktig. Men at det er ei form for å uttrykkja venskap og venekjærleik på som eksisterer som ein konvensjon som desse jentene som skrivande har som ein felles kunnskap. Såleis uttrykkjer dei inderlege forsikringane om kjærleik meir fellesskap enn dei uttrykkjer autentisitet – som etosverdi.

6.2.1.1.4 *Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, for båe to*

I og med at Nettby har hatt om lag 800 000 medlemmer og Biip over 400 000 medlemmer, har desse tekstane eit stort mogleg publikum. Men, som både teoriar om *modellesar* og retoriske teoriar om *publikum* legg vekt på⁷³, må me òg sjå kven teksten vender seg til ved å leita i teksten og dei retoriske omstenda rundt han.

Cecilie og Janne svarar som me har sett ganske ulikt på kravet om å presentera seg, noko som syner at spørsmålet kan forståast på ulike måtar. Dessutan er det ikkje nødvendigvis klart kven som spør. Det kan vera nettsamfunnet som publikum eller som ukjend folkemengd. Det kan vera nettsamfunnet som konvensjon, materialisert i eigne skrivefelt for profildekst. Det kan vera vener du møter til dagleg som treng å vita at du er du, eller som vil sjå ein atkjeleg, truverdig versjon av deg på nettet. Eller det kan vera ein sjølv, gjennom eit indre tildriv om å uttrykkja seg sjølv. Konkurransen med vener og andre nettsamfunnsmedlemmer om å ha ein bra profil kan òg vera eit tildriv som er med å styra korleis ein forstår kravet om å presentera seg. Ein måte å gjera profilen sin bra på, i konkurranse med venene sine, er å ha ein velskriven profildekst.

Eg har freista illustrera desse ulike moglege tildriva ved å sjå tekstane i lys av modellen *den retoriske situasjonen i den doble dialogen*. Ved å setja den retoriske situasjonen som teksten spring ut frå inn i den doble dialogen mellom skrivar og lesar, tidlegare og framtidige tekstar, kan me betre få auga på samband mellom situasjon, tekst og teksthistorie, og korleis desse ulike sambanda verkar og vert uttrykt eller ikkje i den aktuelle teksten.

⁷³ Jf. at både Bitzer og Olbrechts-Tyteca og Perelman har eit kvalitativt publikumsomgrep, som inneber dei som talen vender seg til heller enn dei som er fysisk til stades. Bitzer ser publikum som dei som kan påverkast til handling av talen, medan Olbrechts-Tyteca og Perelman skil publikum i partikulært (dei eg ynskjer å påverka) og universelt (som er mi førestelling om ein prinsipielt kompetent og fornuftig lesar, som kan overtydast av mine rasjonelle argument) (Klujeff, 2009, s. 62–65), medan seinare Edwin Black tek utgangspunkt i implisitt lesar og hevdar at «i diskursens implisitte tilhører kan kritikeren se en modell af, hvad taleren vil have sin virkelige tilhører til at blive» (Edwin Black: *The second persona* s. 335, referert av (Klujeff, 2009, s. 66))

Eg har plassert teksten i sentrum av modellen (i firkanten), og så plassert tildriv og andre vilkår og ressursar for teksten i tråd med modellen eg utvikla i teorikapitlet (sjå s. 83–100). R står her for retorisk situasjon, og H for handling. Dei handlingane eg har peikt på i diagrammet er å sjå som svarande handlingar til dei retoriske situasjonane med same nummer.

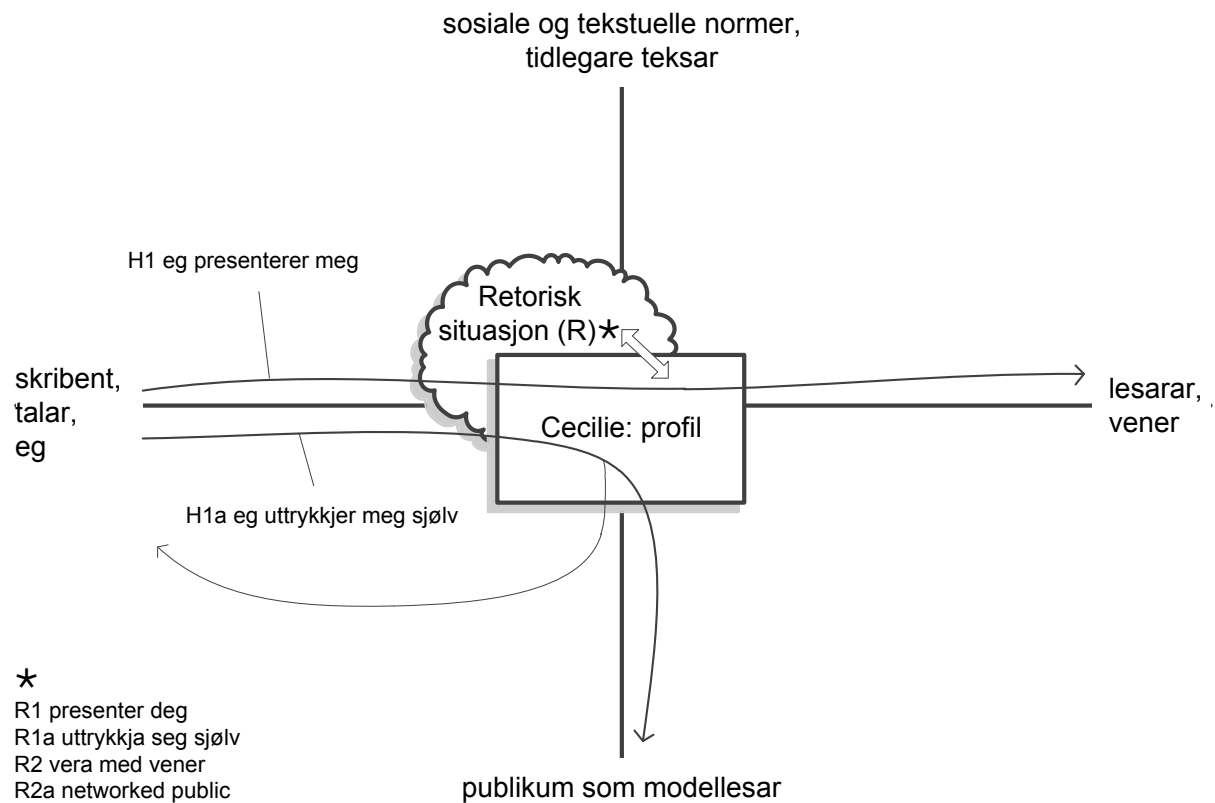


Diagram 12: Cecilie: profil

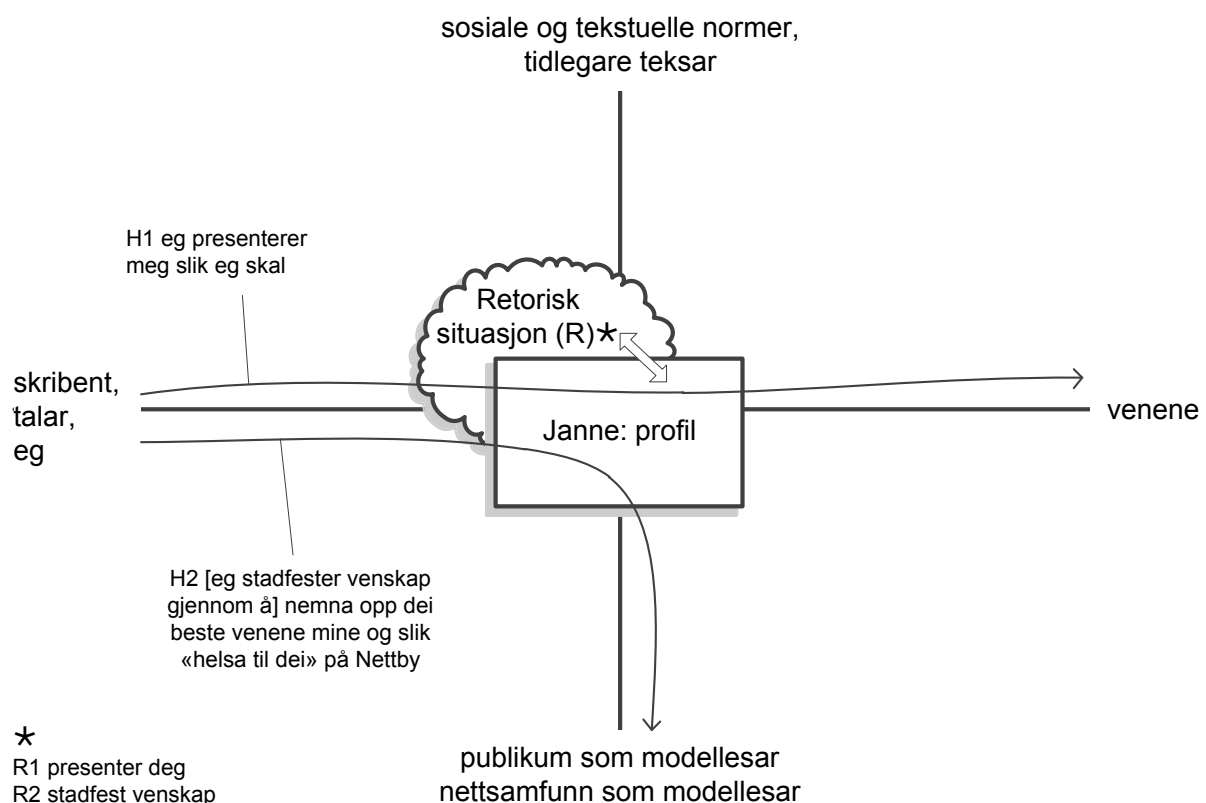


Diagram 13: Janne: profil

Janne og Cecilie svarar på krava om å presentera seg og på kravet om å «gjera venskap» også i nettsamfunnet. Det som skil dei er i hovudsak at Cecilie i tillegg til desse «obligatoriske» situasjonane brukar denne teksten til å «uttrykkja seg sjølv» og slik definerer det som ein del av kravet i den retoriske situasjonen «presenter deg».

Karianne på Småbyskulen (kapittel 7) seier i intervju at ho skriv på bloggen sin for å «uttrykke meg selv ... om ting».⁷⁴ Cecilie sin profilttekst illustrerer dette: Ho brukar sjølvpresentasjonen, ikkje berre for å presentera seg gjennom å fortelja om seg sjølv, men også til å uttrykkja seg sjølv performativt gjennom å syna, tekstleg, kven og korleis ho er. Det kan synast rart å identifisera det noko upresise «å uttrykkja seg sjølv» som eit sosialt motiv, sidan trongen for å uttrykkja seg ofte vert sett på som ein indre, individuell intensjon og at uttrykksbehovet ikkje treng å seia noko om innhaldet eller den konkrete situasjonen

⁷⁴ Eit raskt Google-søk syner skilnaden på å uttrykkja seg og å uttrykkja seg sjølv: «Uttrykke seg» gjev 323 000 treff, dei ti fyrste handlar om dugleikar, med formuleringar som: «å kunne uttrykke seg muntlig», «å kunne uttrykke seg skriftlig», «en av ti barn klarer ikke uttrykke seg korrekt muntlig». «Uttrykke seg selv» gjev 67 400 treff, og dei fyrste treffa illustrerer at denne frasen har ei meir ekspressiv tyding: «Kan han *uttrykke seg selv* og sin egen identitet?», «å utvikle alternative måter å *uttrykke seg selv* og sine følelser på», «å lytte aktivt til andre og *uttrykke seg selv*», «en lengsel etter å *uttrykke seg selv* mer i livet». Når informanten seier «å uttrykke meg selv om ting», får ho med det ekspressive som ofte manglar i «å uttrykke seg», slik at sjølv om det vert litt ukonvensjonell norsk, ligg det nært det engelske «express yourself» som inneheld tydinga til bae dei norske variantane, og dessutan også tyder å seia meininga si.

for tekstleg handling. Lell: Det kan vera rimeleg å sjå dei mange individuelle uttrykksbehova også som uttrykk for ein kulturell tilstand, slik Miller og Shepherd gjer: «The culture of self-disclosure continues to spread, creating individuals increasingly comfortable with being put on display» (2004, s. 4). Å uttrykkja seg (sjølv) er eitt av to føremål som går att når bloggarar skriv om blogging (Miller & Shepherd, 2004). Skiljet mellom å syna seg fram og å uttrykkja seg må kunna seiast å vera flytande.

Trass skilnadene er både nettsamfunn og blogg oppstått i ein kultur med denne uttrykkstrongen. Sjølv om nettsamfunn og tekstar i nettsamfunn kan ha fleire funksjonar og vera svar på fleire sosiale motiv, syner teksten til Cecilie at «self-expression» er eit mogleg motiv for tekstleg handling også i nettsamfunnet.

Å uttrykkja seg sjølv inneber eit element av sjølvkommunikasjon – ei tematisering av sjølvvet og kven ein eigentleg er, som gjer at autentisitet vert ein relevant dimensjon. Arne Melberg skriv om sjølvframstilling i litteraturen som både ein måte å syna seg fram på og ein måte å finna ut kven ein er på, og dreg liner til bloggen (2007).

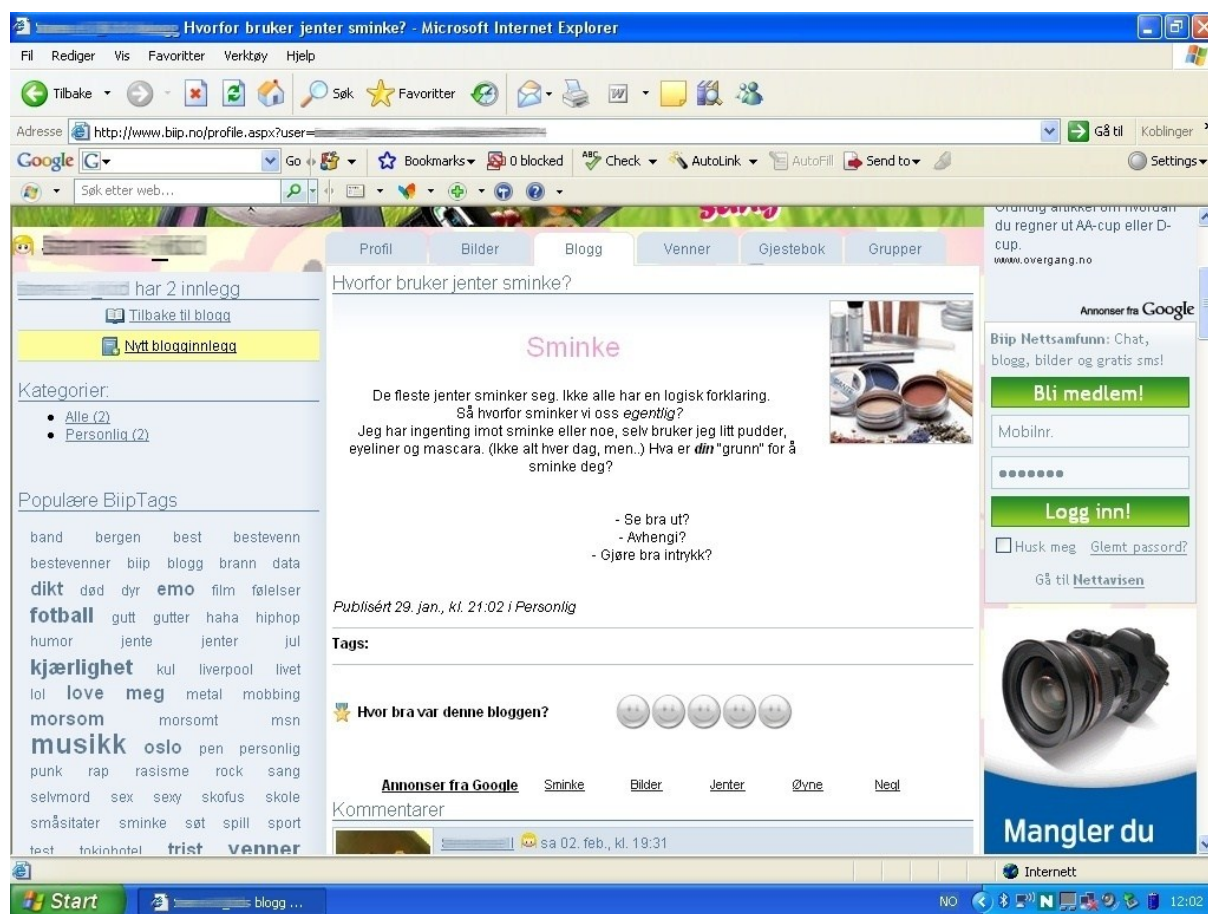
Ein kan i tråd med det hevda at det kan vera andsynes seg sjølv like mykje som eit publikum eller vener at Cecilie hevdar autentisitet. Og at det er meir å forstå som ein fylgje av sjølvtematiseringa enn ein underliggjande fellesverdi/dygd. For Janne som informerer om, meir enn å uttrykkja, kven ho er, kan det vera så sjølvtsagt at ho er den ho seier at ho er, at ho ikkje treng å hevda det som verdi eller dygd.

Ein kan ana noko kompetitivt ved teksten til Cecilie i fliden som det estetiske arbeidet er gjort med, at teksten ber på eit mål om å vera bra nok til å hevda seg i konkurranse med heile Biip-samfunnet om å ha ein velskriven profil, og såleis hevda etosdygda skills/fronesis. Janne hevdar på si side i hovudsak velvilje. Det finst likevel nyansar i denne: ein mild velvilje som kan knytast til kravet om å presentera seg høfleg for ukjende og ein sterk velvilje som handlar om å syna kjærleik til venene.

6.2.1.2 Bloggteksten til Cecilie

Teksten «Sminke» er publisert i bloggfunksjonen til nettsamfunnet Biip, som eg forstår meir som blogginspirert enn som blogg. Når ein er på «bloggen» og les, er det heile tida tydeleg at ein ikkje er på ein blogg, men i eit nettsamfunn, mellom anna på grunn av arkfane med sider og funksjonar som ligg svært synleg rett over siste post.

Som med profilttekstane, og som på ein blogg, er den brukarskapte teksten plassert på eit «ark» midt på skjermbiletet, arkfana fortel «Blogg». Her ser venstresida av skjermbiletet annleis ut enn i profiltteksten, bloggfunksjonane er samla her.



I denne teksten dreg Cecilie i langt større grad nytte av ulike modale ressursar enn i profiltteksten. Overskrifta, Sminke, er rosa – ho brukar farge til å uttrykkja meining. Øvst i høgre hjørna har ho sett inn eit foto av noko sminke, som kan vera frå eit jenteblad eller reklame. Dei ikkje-skriftlege modale ressursane Cecilie nyttar, kjenner ein att frå jente/dameblad: rosa overskrift, det harmoniske, fargeavstemde, litt duse biletet av ulike typar sminke. Det er mogleg å sjå tilhøvet mellom bilet- og fargeressursane frå jentebladverda og verbalteksten som at det verbale er ein reflekterande kommentar over det bileta syner, eller eit spørsmål til lesarane for å reflektera i fellesskap over det bileta syner. Det kan skildrast som ein tema-remarelasjon der biletet er tema, og verbalteksten er ein kommentar til det. Sett slik liknar det funna Anna-Malin Karlsson gjorde på nittitalet om den personlege heimesida, der ein del undersider var organiserte på den måten, med eit bilete og så ein verbaltekst som stod til og hadde ein kommentar- eller remafunksjon (2002, s. 112–113). Det er likevel ikkje godt å seia om denne likskapen skuldast sjangerelement frå heimesida som har levd vidare i nettsamfunnet eller om dette rett og slett er ein vanleg tekstproduksjonsstrategi for enkle multimodale tekstar.

6.2.1.2.1 Retorisk situasjon

Då eg spurde Cecilie om kvifor ho hadde skrive teksten, sa ho at ho ville skriva noko som mange las og kommenterte. Ho sa òg at det var vellukka, ho hadde fått kommentarar frå mange, over 40. Me kan då sjå ynske om respons som eitt element i ein retorisk situasjon, men også kunnskapen om moglegheitene for respons, og nemna det R1 (sjå diagrammet).

Men denne teksten kan vanskeleg lesast berre som ein invitasjon til kva som helst slags respons. Han har eit tema: sminke og kvifor me brukar det, og stiller opp eit spørsmål som han inviterer til svar på og diskusjon rundt. Ei moglegheit er å sjå det retoriske prosjektet som å stilla eit «filosofisk spørsmål» for å setja i gang diskusjon i form av kommentarar på bloggen. Då vert reservasjonane i tredje line lettare å forstå. «Jeg har ingenting imot sminke eller noe, selv bruker jeg ...» fungerer som ein reservasjon mot tolkingar (av spørsmålet «hvorforsminker vi oss egentlig») som «sminke er skikkeleg teit, kvifor held me på med det», eller «eg sminkar meg ikkje, kvifor gidd de andre gjera det?», og slik som ei presisering av spørsmålet som eit reelt diskusjonsspørsmål der svara ikkje ligg fast føreåt. Samstundes er det ei setning som understrekar eigen etos: «eg er normal, eg er ein av dykk (ikkje ein slik som ikkje sminkar seg)», men på ein performativ måte, ved å syna fram seg sjølv som sminkebrukar gjennom å fortelja kva slags sminke ho plar bruka.

Teksten før denne personlege reservasjonen verkar å hevda ein meir logostilknytt etos – ikkje kunnskap, men forstand (fronesis): Eg har forstand, for eg kan stilla dette kritiske spørsmålet. Teksten sluttar med eit spørsmål med fleire svaralternativ til lesaren, ei tydeleg oppmoding til interaksjon og ein måte å syna velvilje (eunoia) andsynes lesarane.

6.2.1.2.2 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Men kvar kjem sjangerressursane til dette spørsmålet frå? Det filosofiske spørsmålet om kvifor me gjer som me gjer er nemnt. Her vert spørsmålet stilt på ein slik måte at Cecilie tek ei programleiar/moderator-rolle: Ho vert den som stiller spørsmålet som får alle til å diskutera og den som legg premissane for ordskiftet. Samstundes er det å stilla spørsmål på slutten eit vanleg grep for å få kommentarar, som Cecilie og fleire andre informantar syner kunnskap om (intervju med Cecilie 16.10.2008 s. 1, intervju med Karianne 03.03.2009 s.1, intervju med Silje 28.01.2011 s. 22–23). Det å setja i gang ein kritisk diskusjon om sminke, men samstundes halda det så ope vendt til alle (ved å skriva om sin eigen sminkepraksis) må i alle fall sjåast som ei kompetent retorisk handling.

Her har eg plassert teksten inn i modellen *Den retoriske situasjonen i den doble dialogen*. Ein kan sjå at eg har definert fleire retoriske situasjonar som teksten svarar på og fleire handlingar som han utfører:

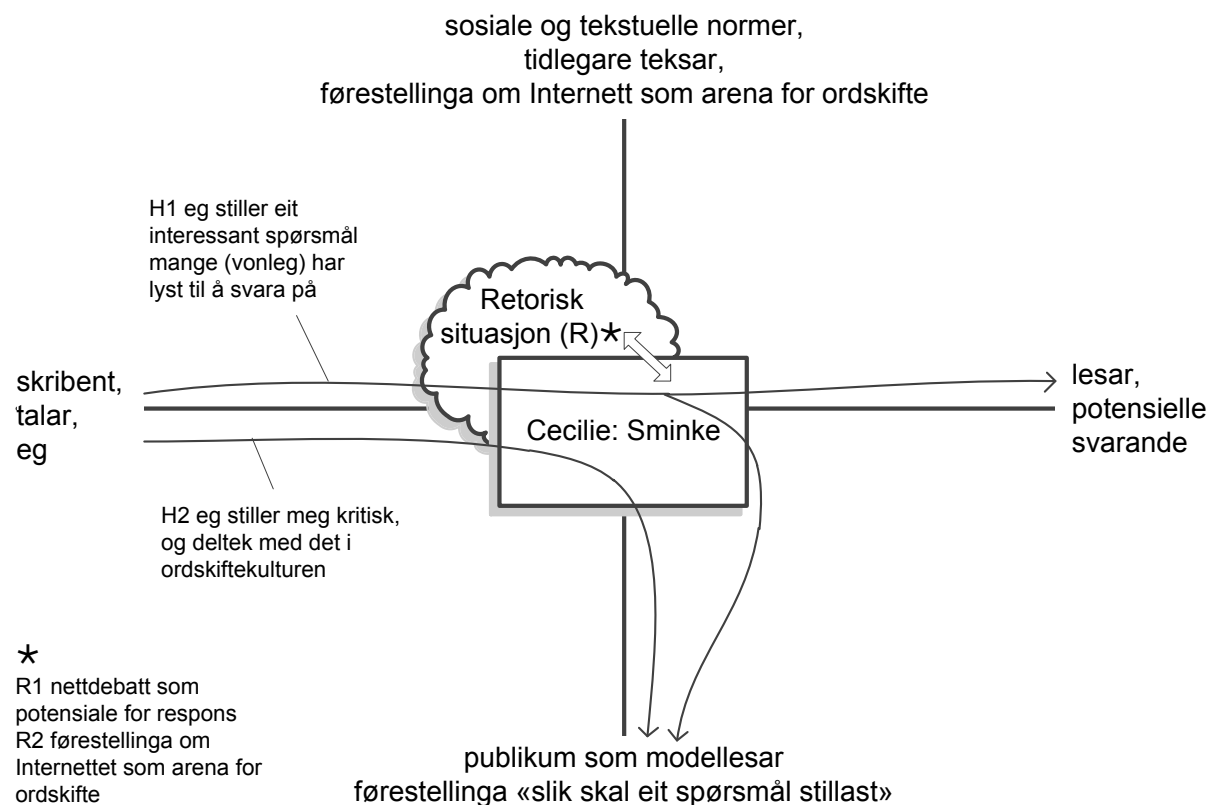


Diagram 14: Cecilie: Sminke

Rettberg skriv at ein blogg er ein subjektiv logg over eller syn på noko (Rettberg, 2008, s. 21). Teksten til Cecilie kan ved fyrste augnekast sjå ut som eit «syn på» – men Cecilie svarar faktisk ikkje på spørsmålet ho stiller i lenkjeoverskrifta «Hvorfor bruker jenter sminke?», ho gjentek det i staden: «Så hvorfor sminker vi oss *egentlig?* ... Hva er *din* ‘grunn’ for å sminke deg?»

Trass i at teksten handlar om sminke, ser den sosiale handlinga teksten utfører ut til å ha lite med sminke å gjera. Tekstens sosiale handling ser ut til å vera «å setja i gang ordskifte» og å lyfta den private praksisen (sminke) ut av det private og gjera til gjenstand for ein kollektiv refleksjon i ei slags ålmente. Ålmenterettinga vert understreka av at det ikkje er innforståtte meldingar til vener i denne teksten, og han er på normert bokmål. Ho vert også understreka av bruken av *din*, som (i og med den generelt formulerte multiple choice-aktige passasjen etterpå) ikkje er eit *din* knytt til eit personleg, kjend og individuelt du. Det er heller reklamens eller bloggans du, det du-et du vert invitert inn i gjennom å ta del i teksten, ikkje eit du som har eit forhold til skribenten frå før. Med denne teksten prøver Cecilie å skapa ein retorisk situasjon ved å stilla opp spørsmålet «hvorfor sminker vi oss *egentlig?*» som noko som krev eit svar.

Det finst ei førestelling om Internett som ei diskuterande ålmente og liknande førestellingar om nettsamfunnet, dette var mellom anna materialisert i at Nettby hadde grupper der ein kunne diskutera ulike emne (Brandtzæg & Lüders, 2008, s. 21). Denne teksten gjev kanskje best meining sett som skriven for eit internett eller nettsamfunnet forstått som diskuterande ålmente. Då kan me skildra det som eitt element i den retoriske situasjonen (R2), som saman med ynsket om respons kan ha utløyst ein tekst av denne typen. I diskuterande ålmenter er det òg slik at ein ikkje berre er nøydd til å seia ja eller nei til ting, men kan stilla seg kritisk og invitera til refleksjon, som det kan synast som handlinga Cecilie gjer her best kan skildrast som.

I analysen av denne teksten ser me at «ethos dwells in the rhetorical situation» (Smith, 2004, s. 16). Cecilie sitt ynske om å oppnå brei respons får uttrykk i å satsa på ein etosstrategi knytt til det å vera ei «ordinary girl», noko Mia Lövheim skildrar som ein dominerande strategi hjå svenske, unge, kvinnelege toppbloggarar (2011a). Lövheim skildrar det å understreka at ein er ei vanleg jente som ein måte å sameina delvis motstridande ideal som fridom og tradisjonelle kvinnelege verdiar, og som ein kompensierende strategi når ein gjer noko som bryt med tradisjonelle kvinneideal. Ein kan seia at Cecilie gjer nytte av ein slik strategi. Ho stiller spørsmål ved ein etablert kvinneleg

praksis, og det kan sjåast som ei konfronterande handling med potensiale til å stilla den konfronterande utanfor det ho konfronterer, men Cecilie kontrar dette ved å samstundes understreka si eiga ordinary girl-heit ved å fortelja om eigne sminkevanar.

Dette kan også sjåast som ein autentisitetstrategi, der ho framstår som ekte ved å fortelja at ho gjer ting (sminkar seg) utan å vita heilt kvifor. Etosarbeidet framstår også som knytt til det å syna tekstlege og pragmatiske skills nok til å få repons frå nettsamfunnet som diskuterande ålmente, ikkje berre frå sympatisk innstilte vener. Den etosdygda kan ein kalla kompetanse eller praktisk kunne-i-kulturen, og strategien å hevda denne dygda knyter saman og peikar på både dei to definerte (elementa i) den retoriske situasjonen.

6.2.1.3 Bloggteksten til Janne

Denne teksten synte Janne meg den siste dagen eg var på skulen:

mitt alt <3

den viktigste i mitt liv .. Hadde ikkje vert det samme uten <3 Vi har vert bestevenner så lenge eg kan huske.. e så forbanna viktig .. Du aner ikkje kor masse ett menneske betyr deg .. Det e ubeskrivlig kor masse betyr .. og eg har så masse tilfelles at ingenting kan komme mellom ..xD Uansett kor masse du prøver å komme mellom oss, kommer du aldri til å klare det <3 Vi har opplevd så jævla masse sammen .. Du aner det ikkje .. Elsker mest av alt .. har den største plassen i hjerte mitt .. Visst eg mister på en eller annen dramatisk måte dreper eg meg sjøl .. Oss for allti <3 Vet ikkje ka mer eg kan skrive ..

+ = For allti <3 Ingen kjenner meg så godt som Absolutt ingen .. kjenner meg 2 good .. og bestevenner i evigheten <3

Til fra:

du er finest uansett ka andre sier .. Du e viktigst uansett <3 Du e fæn meg helt perfekt <3 Ver takknemlig for den du e <3 Ikkje mere syting å klaging noo <3 ;) Du e helt perfekt og det kommer du allti til å vere <3 Elsker deg ubeskrivelig masse <3 Du, mitt, alt <333 xD

Publisert 13. apr., kl. 16:38 i Teknologi

Tags:

Hvor bra var denne bloggen? (5 stars)

Annonser fra Google

Biip Nettsamfunn: Chat, blogg, bilder og gratis sms!

Bli medlem!

Mobilnr.

Logg inn!

Husk meg [Glemt passord?](#)

Gå til [Nettavisen](#)

Mangler du penger til noe du

75

Bilete 7: Janne: Cecilie <3

Tidlegare hadde ho synt meg profilleteksten, og eg hadde intervjuja henne. Ho hadde nemnt litt seinare at ho hadde ein annan tekst som eg kunne få sjå om eg ville. Eg fekk inntrykk av at det var ein tekst som var viktig for henne, og at det var ein grunn både til å syna han fram og til å nøla.

Teksten er ei venskapserklæring til besteveninna med den romantiske kjærleikserklæringa som tydeleg sjangerressurs. Det å høgstemt og inderleg erklæra

⁷⁵ I teksten er personnamn blurra av personvernomsyn.

venskap og kjærleik er ikkje noko nytt, det nye er at nettet gjev oss alle høve til å gjera det offentleg på ein annan måte enn før. Trass førelegget i den romantiske kjærleikserklæringa kan denne typen kjærlege formuleringar også knytast til den nære venskapen mellom jenter (Bellander, 2010, s. 117; Svennevig & Johansen, 2011, s. 15–26).

Stoltheita til Janne over teksten indikerer at ho ser på han som eit objekt, eit ferdig arbeid som ein kan sjå på og beundra, og ikkje berre ei rekkje av spontane ytringar.

6.2.1.3.1 *Inn i teksten*

Øvst til høgre, ved sidan av overskrifta, er eit fotografi der Cecilie og Janne poserer, det står skrive bestevener på biletet⁷⁶. Janne kyssar Cecilie på kinnet og ser fjernt rett fram i ei anna retning enn kameraet (poserande), medan Cecilie snur seg mot kameraet. Ho brukar raud overskrift på «Cecilie <3». I denne samanhengen er det ganske opplagt at fargen raud tyder kjærleik. Hjarta <3 har eit visst tydingsrom, men tydingane ligg innanfor kjærleik, eg elsker deg, eg er glad i deg. Då kan overskrifta lesast som «Cecilie, eg elsker deg». Tydinga «kjærleik» vert uttrykt gjennom andre ressursar enn alfabetisk skrift – hjarta og raudfarge – medan objektet for kjærleiken, Cecilie, får namnet sitt skrive. Dei ulike modalitetane bidreg slik med ulik tyding til heilskapen. Lenkje/sideoverskrifta er «Cecilie mitt alt <3», og her er kjærleiken, som i resten av teksten, òg uttrykt gjennom skrift. Hjarta går att nedover teksten, og det siste avsnittet er skriven med rosa skrift. I tillegg til å uttrykkja kjærleik, får hjarta og ein setningsavsluttande funksjon i teksten på line med punktum, ropeteikn og liknande.

Janne har delt inn brødteksten i tre avsnitt med blankliner mellom. Det kan sjå ut som om avsnitt 1 er skriven fyrst, og avslutta av di: «Vet ikkje ka mer eg kan skrive», medan avsnitt 2 og 3 kan vera skrivne når ho kom på meir. At avsnitt 2 og 3 er meir tematisk avgrensa enn 1, og såleis er organiserte etter andre prinsipp, styrkjer denne antakinga: avsnitt 2 handlar om at Cecilie og Janne er bestevener og kor nære dei er, medan avsnitt 3 er ulike komplement frå Janne til Cecilie.

Me kan få ein peikepinn om kva som står på spel i avsnitt 1 om me set det opp litt annleis, til dømes slik:

Cecilie <3

Cecilie den viktigste i mitt liv ..
Hadde ikkje vert det same utan Cecilie <33
Vi har vert bestevenner så lenge eg kan huske ..
Cecilie e så forbanna viktig ..
Du aner ikkje kor masse ett menneske betyr for deg ..

⁷⁶ Denne billetteksten forsvann i blurringa.

Det e ubeskrivlig kor masse Cecilie betyr
 Cecilie og eg har så masse felles at ingenting kan komme mellom ...xD
 Uansett kor masse du prøver å komme mellom oss, kommer du aldri til å klare det <33
 Vi har opplevd så jævla masse sammen ..
 Du aner det ikkje

 Elsker Cecilie mest av alt..
 Cecilie har den største plassen i hjerte mitt.
 Visst eg mister Cecilie på en eller annen dramtisk måte dreper eg meg sjøl ..

 Oss for allti <33
 Vet ikkje ka mer eg kan skrive ..

Då kan me sjå «Cecilie den viktigste i mitt liv» som ein påstand som vert legitimert gjennom setningane som kjem etterpå, og der kvar setning er eit eige moment i «argumentasjonen»: det hadde ikkje vore det same utan, me har vore bestevener så lenge eg kan hugsa, ho er *forbanna* viktig, osv. Setningane sluttar med ... eller hjarta, det skaper ein pause som er større enn punktum, og som passar med uttrykkskrafta i dei, og som vert endå tydelegare om dei står på kvar si line. Mot slutten byggjer det seg opp til to større bylgjer: ei organisert kring «ingenting kan komme mellom oss» og ei bygd opp mot «dreper eg meg sjøl», før det ebbar ut med «Oss for allti <33 Vet ikkje ka mer eg kan skrive».

Fyrste bylgje er bygt opp kring gjentakningar av felles/sammen og mellom oss (sjå fyrste hakeparentes i sitatet). Andre bylgje har ein gjentakande stigning-struktur (sjå andre hakeparentes i sitatet): elsker mest av alt → største plassen i hjarta → om eg misser henne, drep eg meg sjølv, som eit dramatisk høgdepunkt. Etter det konkluderer teksten om både venskapen og skriveprosessen: «Oss for allti <33 Vet ikkje ka mer eg kan skrive ...»

Dei to neste avsnitta fungerer som tilføyingar og utdjupingar. Den fyrste seier at Cecilie og Janne er bestevener for alltid. Det ganske korte avsnittet byrjar med «Cecilie + Janne = For alltid <33» og sluttar med «Cecilie og Janne bestevenner i evigheten». Det er nesten same utsegn, og er sett på dei mest synlege plassane i avsnittet – først og sist. Me skjønar at det er viktig, at Janne vil seia, svært tydeleg, at ho og Cecilie er bestevener og at det ynskjer ho at dei alltid skal vera. At Cecilie kjenner eg-personen best fungerer meir som ei utdjuping av den sentrale påstanden: det evige bestevenskapet.

Det siste avsnittet har eiga overskrift og eigen farge, noko som skil det frå resten av teksten. Det ser òg annleis organisert ut. Tittelen «Til Cecilie fra Janne:» kan indikera at dette er å forstå som ein slags replikkar, dei er i alle fall lette å høyra føre seg som replikkar: «Cecilie, du e finest uansett ka andre sier ..» «Du e viktigst uansett» Og særleg det humorfylte stilbrotet: «Ikkje mere syting og klaging noo <33 ;)» gjev det heile eit munnleg, replikkaktig preg. Likevel vert avsnittet avslutta og avrunda slik at det knyter an til

heilskapen med: «elsker deg ubeskrivelig masse <33» og til lenkjeoverskrifta med «Du, mitt, alt <333 xD». I denne bolken er det ikkje som i førre, Cecilie + Janne det handlar om, men i større grad berre Cecilie, gjennom Janne sine kompliment. Sjølv om dette ser ut som ei samling replikkar, er teksten også strukturert etter prinsippet om aukande intensitet: «Finest uansett ka andre sier ... viktigest uansett ... faen meg helt perfekt».

Gjentakingane, kombinasjonen av trykk- og uttrykkstunge setningar og lange pausar, skildrande ord skrudd på på det sterkaste: *jævla masse, faen meg, ubeskrivelig*, absoluttar: *ingenting, ingen, i evigheten*, og sterke ord for kjærleik: *elsker, største plassen i hjertet, mitt alt ...* gjer det til ein på ein gong inderleg og bråkete tekst. Denne inderlegheita har ikkje noko enkelheitsideal, snarare det motsette, eit slags maksimalistisk stilideal.

Teksten hentar etos frå dette: Dette er ekte fordi eg seier det så mange gonger og fordi eg seier det med sånt trykk. Dessutan frå biletet: sjå på biletet at det eg seier er sant – biletet som ein «dokumentasjon» av det teksten talar om som dermed kan fungera som underbygging og forsterking av teksten. Dessutan: alle kan vel sjå at denne teksten er full av kjærleik når det er strødd hjarto ut over alt?

Det er lett å tenkja at teksten er slik han er fordi det er slik kjenslene er når ein er i ungdomsskulealder. Utan å tvila på oppriktigheita i teksten, er det grunn til å minna om at han også er eit estetisk objekt: Eitt aspekt er det openberre i å nytta skrift i ulike fargar og hjarte, eit anna er at når Janne skriv «Cecilie har den største plassen i hjerte mitt», så er det ikkje berre inderleg, men òg ei formulering ho har henta frå ein stad, ein estetisk konvensjon som seier at det er ein fin måte å uttrykkja kjærleik på. Ei anna setning som understrekar objektpreget, er «Visst eg mister Cecilie på en eller annen dramtisk måte dreper eg meg sjøl» Det er også ein konvensjonalisert måte å uttrykkja kjærleik på, som me finn i både høg og låg litteratur. At Janne produserer ei slik formulering, syner at ho nyttar teksthavet kring seg som ressurs i å laga eit estetisk objekt som uttrykkjer kjærleik til Cecilie.

6.2.1.3.2 Den retoriske situasjonen

Ei av dei sosiale handlingane Janne gjer med denne teksten er å uttrykkja og stadfesta venskap. Venskap krev stadfesting, og som Boyd skriv kan sosiale medium ha intensivert dette kravet for ungdom (Boyd, 2010a, s. 93–94). Teksten kan sjåast som eit svar på den tilbakevendande stadfestingskrevjande situasjonen som bestevenenskap er, men også som eit svar som freistar motverka uvissa knytt til bestevenenskap – frykta for at det skal gå over, endra seg, at den andre ikkje kjenner det same osb.

Teksten svarar òg på nettsamfunnet sitt tilbod om å blogga. Nettsamfunnet sitt tilbod om å blogga må, som retorisk situasjon, forståast både konkret, «materielt», som ei oppmoding om å ta i bruk funksjonane i programmet og fylla ut dei blanke arka, men og som ei oppmoding om å gjera det ein gjer når ein bloggar, som altså viser til førestellingane om kva ein skal skriva som ligg i det me knyter til ordet blogg. Kan hende bloggmerkelappen på nettsamfunnet kan skapa ei slags produktiv sjanger-uvisse. Ut frå teksten kan me oppfatta bloggstadene på nettsamfunnet som ei oppmoding om «her kan du skriva ein tekst om noko du er oppteken av», slik me kan med innhaldssida på heimesida, eller eventuelt, her kan du laga og syna fram ein tekst (om noko du er oppteken av). Sjølv om det ikkje er det typiske for bloggen som sjanger, er bloggen som oppbevarings- og framsyningsstad for tekstobjekt også ein dimensjon ved bloggteknologien (Grüters, 2011, s. 148–152).

I tillegg adresserer denne teksten ynsket om å uttrykkja seg (sjølv) gjennom å laga noko fint, å uttrykkja kjenslene for veninna gjennom å laga ein fin ting om og til henne.

6.2.1.3.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

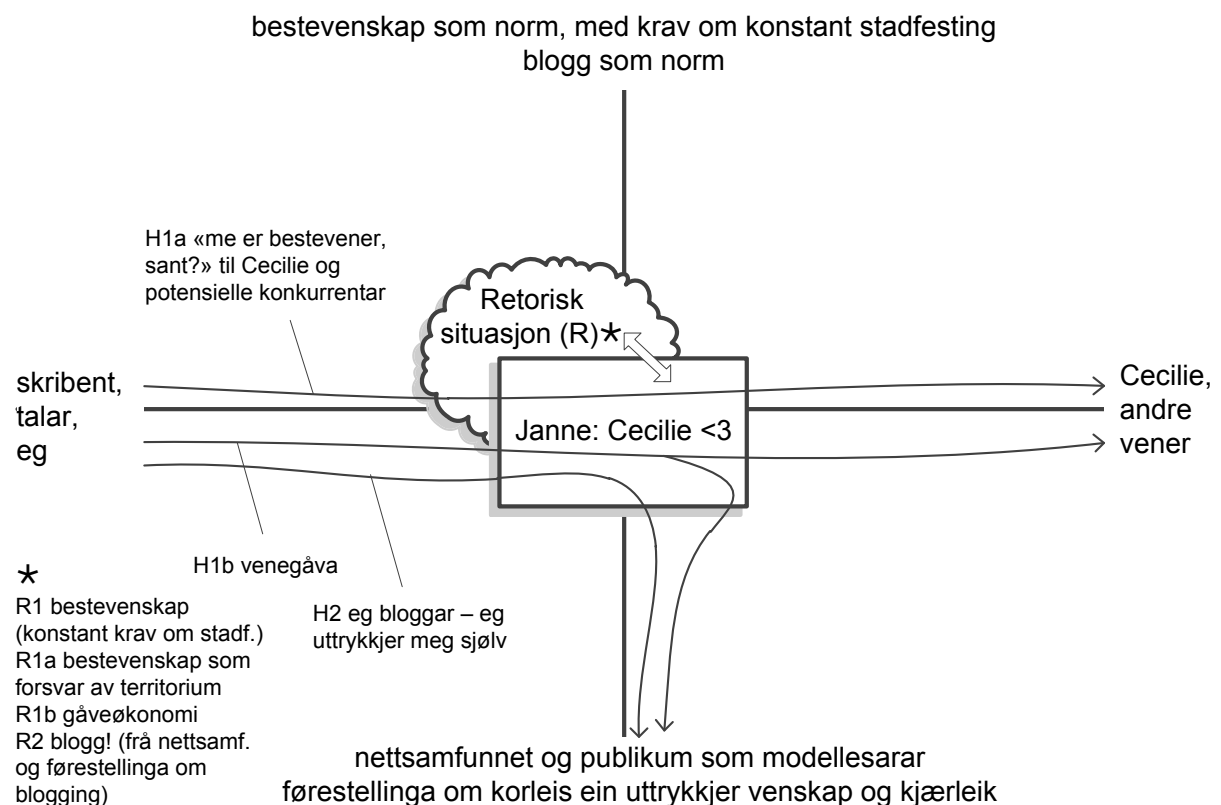


Diagram 15: Janne: Cecilie <3

I diagrammet ser me at bestevenenskap (R1) og kravet om å blogga (R2) er dei grunnleggjande retoriske situasjonane. I bestevenenskapen som retorisk situasjon finst det også eit konstant underliggjande trugsmål om at det kan ta slutt, og ein slags gåveøkonomi knytt til stadfesting. I denne situasjonen gjer Janne handlinga å stadfesta venenskap (H1) gjennom å laga eit vakkert tekstobjekt som ei venegåve til Cecilie (H1b), og slik syna fram kjærleiken og «eigedom retten» til Cecilie for all verda (H1a).

Isolert sett kan den retoriske situasjonen i den doble dialogen skildrast som i dette diagrammet. Men det er også fruktbart å sjå denne teksten i dialog med Cecilie sin «venegåve»-tekst, skriven som skuleoppgåve, som eg gjer på s. 170–173.

«Bloggen» på nettsamfunnet inviterer truleg til andre tekstar enn bloggprogramma gjer. Ein skilnad på nettsamfunnet og bloggen er at bloggen er organisert i tid, med løpande oppdateringar, noko som ikkje er eit strukturerande prinsipp for nettsamfunnet (sjølv om bloggfunksjonen i nettsamfunnet gjev høve til det). Nettsamfunnet er i større grad organisert i rom med ulike sider der ein kan gjera ulike ting ved sidan av einannan, som dei ulike arkfanene syner og som ein kan sjå av den skjematisk teikninga av profilsida til Cecilie (s. 140). Det kan gjera bloggsida i nettsamfunnet til ein invitasjon til å skriva eller publisera ein tekst som ein er nøgd med og vil syna fram, meir enn ein stad å rapportera løpande frå livet. Det gjer at nettamfunnsbloggen har ein del sams med «innhaldssida» på gamaldagse heimesider (Karlsson, 2002, s. 64–65).

6.2.1.4 Skuletekstane

I tillegg til nettsamfunnstekstane, har eg fått ein skuletekst kvar frå Janne og Cecilie. Teksten vart skriven i norskfaget, og i fleire omgangar, men dette er endelege versjonar. Tekstane slik eg har fått dei, ser slik ut:

Anonym

No skal eg fortelja deg om ein person. Ingen navn, just guess who ;)

Denne personen har akkurat no mørk hår, vanlegvis har (ho) rød-blondt hår med krøller. Ho har fregner i andletet, som minner meg om stjernedryss. Denne jenta har eg kjendt sidan eg starta på barneskulen, og no går me i same klasse. Denne knalltøffe baben bur på samme sted som meg, så eg er ofte med ho. Eg kjenner damo veldig godt, og ho kjenner meg bedre en eg sjølv gjer. Ho har brune auge. Ho er litt lågare en meg, men avogtil er me like høge, det varierer.

Denne ”anonyme personen” er snill, men ho kan bli veldig sint. (Og då ville eg ikkje vert i nærheten hvis eg var deg;)

Ho er alltid seg sjølv. Eg har blitt ganske avhegi av ho, for eg har alltid hatt ho. Ho er veldig sporty, og heldt på med håndball og turn. Ho er veldig sterk, og kan ta mange gutar i handbak. Ho pleier ikkje å være den som snakkar mest, men hvis ho har noko å seie, så kan det komme mykje.

77

Bilete 8: Cecilie: Anonym

⁷⁷ Elevtekstane har eg gjort uidentifiserbare ved å blurra eller sletta person- og stadnamn

Tidleg Morgon

Først på morgon står eg opp klokka 06.30, eg er veldig trøyt så eigentleg vil eg gå sta å leggja meg att, men det kan eg ikkje når eg må rekkje ein buss for å komma presis på skulen.

Eg går på badet og vaskar meg. Eg går tilbake på rommet, eg ser senga og har utruleg lyst å leggja meg igjen, eg kviler meg litt. Klokka blir 06.45 då må eg tvinga meg sjølv opp.

Når eg endeleg har stått opp slår eg på lyset og tar opp rullegardina. Eg sminker meg kler på meg og går ned for å ete. Når eg har sotte meg til bordet finner eg meg 3 skiver, 2 av skivene smørjer eg på og pakker med meg på skulen, og den siste et eg heime.

Når eg har ete går eg opp igjen på badet og pussar tenna mine, eg går ned tar på meg sko og jakke (visst det er kaldt). Visst eg har god tid går eg ned på ----strand til bussen, visst eg har dårleg tid sykklar eg ned på ----strand til bussen.

På bussen er eg veldig trøytt, eg pleier somoftast snakke med vennane mine, og visst eg ikkje gjer det søv eg eller høyrer på musikk. Bussruta tar ca 20 min. Når eg er komen på skulen er det 10 min til skulen startar. Dei 10 minutta går eg rundt p på skulen med veninner og kompisar.

Klokka er 08.30 og skulen startar lærarane kjem inn og eg er ferdig å skrive om morgon min.

Skrivet av ... 9GH

Bilete 9: Janne: Tidleg morgon

Samanlikna med nettekstane kan skuletekstane sjå nakne ut. Dei er skrivne i Microsoft Word og leverte til læraren på It's Learning. Dei er overleverte oss i Word og ikkje i ei slik ramme som skriveflata i nettsamfunnet er plassert innanfor, og nyttar seg i liten grad av modale ressursar som fargar og bilete. Tekstane er likevel ikkje monomodale: Dei nyttar seg

av dei grafiske moglegheitene knytt til skrifteikn: I teksten til Cecilie finn me to smiley-ar og ei understreka overskrift⁷⁸. Janne har i staden for å streka under overskrifta, valt å gjera henne stor, og laga avsnitt ved hjelp av blankline, som kan sjåast som ei meir visuelt basert organisering av teksten på sida enn det mindre tydelege tradisjonelle innrykksavsnittet.

Ser me tekstane som elevtekstar i norsk, vert me ikkje slått av nakenheit. Tekstane er skrivne i ein stiltradisjon der løpande tekst utan bilete og annan dekor er idealet.

6.2.1.4.1 Retorisk situasjon for norsktekstane

Det mest påtrengjande problemet som skal løysast ved denne teksten, er å gjera oppgåva ein har fått. «Eleven skriver stil fordi han *må*» (Berge, 1988b, s. 19). Det er eit problem som høyrer til skuleinstitusjonen og som er stabilt tilbakevendande, på den måten at situasjonen «skriv ein stil som syner at du er flink» er like imperativ kvar gong han gjentek seg, og læraren skal kvar gong bevegest til å vurdere det som godt eller godt nok.

Tildrivet til å skriva ein tekst i norskfaget kan forståast både som ein mangel, krav eller spørsmål (Bitzer, 1968, s. 6–7) og som eit sosialt motiv som gjev høve til å ta ordet og reiskapar til å vita kva som skal seiast og korleis (Miller, 1984, s. 157). Noko som er spesielt med den retoriske situasjonen norskstil, er at sjølv om det retoriske kravet er å skriva ein god tekst, gjev det i seg sjølv i liten grad ressursar til å svara: det seier ikkje så mykje om *kva* som skal skrivast og er også knapt når det gjeld informasjon om *korleis*, anna enn at det skal vera godt. Skuleinstitusjonen freistar avhjelpa denne grunnleggjande uklårheita med faktaark, oppgåveformuleringar og liknande, men det er då å sjå meir som ein slags omstende, *constraints* (Bitzer, 1968, s. 8), som set nokre vilkår for korleis den retoriske oppgåva kan utførast, meir enn å definera henne. Eleven kan freista løysa dette ved å skriva ein tekst som let som om denne underliggjande premissen («å skriva stil») ikkje er til stades, og heller svarar på faktaark og oppgåveformuleringar, og/eller i større eller mindre grad etablerer ein eigen retorisk situasjon *i* teksten. Det å etablere ein eigen retorisk situasjon i tekstane kjenneteikna dei gode eksamenstekstane i KAL-materialet (Berge, 2005b, s. 186). Oppgåveformuleringane som elevane har fått i norskboka uttrykkjer altså ikkje det grunnleggjande tildrivet i skuleskrivesituasjonen, men er meir å sjå som vilkår.

Elevane har fått i oppgåve i norsk å skriva desse tekstane, og gjera dei ferdige og «skriva dei inn» på pc denne dagen. Dimed vil det å ikkje skriva ein slik tekst vera å ikkje

⁷⁸ Smiley-ane er laga med semikolon og parentesteikn, men dei har likevel meir karakter av å vera «visuell kommunikasjon» enn alfabetskrift, sidan meininga er knytt til det visuelle: at dette liknar eit smilande andlet, heller enn den typen «kode» som skrifta vår er.

svara på oppmodinga som ligg i situasjonen. Elevane skulle velja seg ei oppgåve frå ei liste i norskboka. Deretter skulle dei skriva eit utkast som dei fekk attendemelding på frå andre i klassen og brukte råd frå norskboka for å betra, og til slutt skriva den endelege versjonen i Word på pc på skulen og levera til læraren i It's Learning. I tillegg til læraren som publikum som skal bevegast til handling, er også responsgjevande medelevar eit potensielt retorisk publikum. I skriveråda frå norskboka stod det mellom anna at dei skulle variera språket, og variasjonen i referentkjeda jenta-knalltøffe baben-damo i teksten til Cecilie er eit resultat av desse råda og Cecilie sin samtale med læraren om dei.

Oppgåva Cecilie valde lyder:

5 Gi ei skildring av eit menneske du kjenner godt. Skriv om korleis han eller ho ser ut, men også korleis personen er, og korleis han eller ho ter seg. Ikkje skriv namnet. Er det nokon som kjenner igjen personen du har skildra? (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006, s. 118)

Ved å velja denne oppgåva og skildra bestevenen, etablerer Cecilie sin eigen retoriske situasjon som handlar om venskap, i tillegg til skulestilsituasjonen. Det å skriva ei venskapserklæring er òg å skapa ein retorisk situasjon – ho krev ei gjengjelding eller avvising. Denne erklæringa kan også sjåast som eit svar på den retoriske situasjonen som vert skapt i Janne si erklæring på bloggen hennar, eller på andre, tidlegare venskapserklæringar me ikkje får lesa.

Oppgåva Janne valde ser slik ut:

3 Tidleg morgon

Skriv kva du gjer frå du vaknar og til du kjem på skulen om morgonen. Skriv gjerne ned dei tankane og kjenslene du får medan du gjer deg klar til ein ny dag. (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006, s. 118)

Teksten til Janne tematiserer også den retoriske situasjonen til grunn for skrivinga og definerer delvis sin eigen, som me skal sjå i den vidare analysen.

6.2.1.4.2 Inn i teksten til Cecilie

Sjølv om denne teksten ved fyrste augnekast kan sjå lite skulsk ut, på grunn av bruk av engelsk og smilefjes, ser ein ved nærare ettersyn at han er tilrettelagd slik at han skal vera råd å lesa for ein lærar. Teksten erklærer venskap, men gjer det gjennom ei nøktern skildring av ein person, utan bruk av ropeteikn og med lite emotikon og forkortingar. Samanlikna med erklæringa nedst i profiltteksten: «OMFG. elsker vennene mine over alt på jord, herregud! GUD, SERIØST! Ka sku eg gjort uten dere? :P Faen så stygt xD», har Cecilie i skuleteksten gjort ein del stilval som gjer han høveleg i skulen. Teikn på det skulske er bruken av nynorsk, som fleire elevar tematiserte som eit skulespråk (sjå s. 132),

at teksten i hovudsak er skriven i fulle setningar og med eit «gjennomsiktig» språk forståeleg for ein vaksen lesar. Det nøkterne kan knytast til eit ideal i øvinga «skildring» om å vera nøyaktig og presis. Den beherska tonen kan også vera uttrykk for «det offentlege sjølv» Cecilie syner i fagsamanheng, og såleis ein del av hennar faglege etos. Eller han kan koma frå idealet i gåta/gisseleiken om å ikkje røpa seg gjennom uttrykk for affeksjon, sjølv om Cecilie i praksis røper kven ho snakkar om alt i dei fyrste linene.

På denne måten vert det ein viss motsetnad, eller det vert opna eit rom mellom det som vert sagt og måten det vert sagt på, og det er vel i slike rom ting som ironi, underleggjering og språkleg undergraving finn stad, utan at den språklege leiken til Cecilie eintydig kan plasserast i ein av dei tre av kategoriane. Å skapa slike rom syner ei meistring og eit sjølvstende som kan knytast til Hansens originalitetsetos (sjå s. 109–111).

Performativ autentisitet er òg ein viktig etosstrategi i teksten, altså å syna fram seg sjølv som autentisk i staden for å påstå det. Med orda «(Ingen namn, just guess who;)» etter «No skal eg fortelja deg om ein person» syner ho seg som nær og innforstått med desse markørane: blunkesmiley, ufullstendige setningar, imperativ, engelsk. Litt seinare er forfattaren så nær både oss og det skrivne at ho kjem til syne i ein parentes: «(Og då ville eg ikkje vert i nærheten viss eg var deg)» Med dette fortel ho implisitt at ho har vore så nær at det har vore ubehageleg. Ved å gå til sida for tekstobjektet og liksom kviskra oss i øyra ein kommentar til det som vert sagt, syner også forfattaren fram seg sjølv som eit ekte og nært menneske ved sidan av (sjølv om det faktisk er i) tekstobjektet sitt. Å gjera eit innskot inn i teksten slik, er også ein måte å peika på seg sjølv på.

Det performative er òg tydeleg i denne setninga: «Ho er litt lågare enn meg, men avogtil er me like høge, det varierer.» Her fortel skribenten også noko om seg sjølv, om likskap og nærleik mellom objekt og betraktar. Samstundes peikar denne opplysninga på at ho og veninna heng så mykje saman at dei til ei kvar tid veit kor høge dei er i høve til einannan. Her går òg forfattaren ut av rolla som skildrar og inn i tekstobjektet/biletet ved å peika på seg sjølv og veninna saman: ved sidan av kvarandre som like høge, og dette hoppet inn i teksten gjer det «nært og ekte». Ein kunne seia at ho går inn i teksten frå setninga: «Denne jenta har eg kjend sidan ...», men det er på ein måte meir konvensjonelle opplysningar som fortel om nærleik meir enn å spela det ut.

6.2.1.4.3 *Inn i teksten til Janne*

Denne teksten er ei skildring eller gjennomgang av morgonrutinane til Janne, i fyrste person, frå ho står opp klokka 0630 til det ringjer inn til fyrste time på skulen klokka 0830.

Ein likskap mellom denne og fritidstekstane hennar, er måten ho startar rett på brødteksten som eit gjentakande framhald av overskrifta. Profiltæksten startar med «Mitt namn er Janne!» rett under overskrifta som består av brukarnamnet. Bloggtæksten med overskriftene «Cecilie <3», startar slik: «Cecilie den viktigste i mitt liv». Og skuleteksten med overskrifta «Tidleg morgon» startar med «Først på morgon ...». Er dette eit teikn på lite planlegging?

Teksten består i all hovudsak av setningar som uttrykkjer handlingar. Det er ikkje så rart – morgonrutinar er handlingar, tilbakevendande handlingar. Då er det kanskje sjølve handlingane som er verdt å nemna, ikkje partikulære kjensler eller hendingar knytte til dei. Dette gjev ein nøktern tone. Unntaket er i line 5: «eg har utruleg lyst til å leggja meg att...» Men nett det er ei sterk kjensle som godt kan koma att kvar morgon. Teksten gjev inntrykk av å vera nøyaktig: han gjev presise nedteikningar når det gjeld tid (0630, 0645 osv), stad (på badet, på rommet osv) og avvik/variasjon («visst det er kaldt». «Visst eg har god tid»). Det kan sjå ut som om skribenten gjer seg flid med å vera nøyaktig i gjennomgangen.

I siste setninga endrar teksten karakter. Då er me brått ikkje lenger i «kvar gong», men midt i setninga kjem me inn i «nett no» på ein slik måte at heile denne setninga, bakfrå på eit vis, vert gjort til nett no: «klokka er 0830 og skulen startar lærarane kjem inn og eg er ferdig å skrive om morgon min.» Det er eit grep som gjer at teksten ikkje berre vert ei kronologisk «bed-to-bed-story» (berre frå seng til pult) (Wilkinson, Paramour, & Worsley, 1986, s. 122; Skjelbred, 1999, s. 52). Det er eit effektivt og overraskande skifte i tidsperspektiv som gjer at teksten plutselig er ein annan stad enn han var i stad. Det at teksten gjer denne rørsla og slik endar i eit «no», gjev han ein slags litteraritet, fordi han skaper ei underleggjering ved å peika på seg sjølv som grep, som Viktor B. Sjklovskij har lært oss (1991 [1916]).

6.2.1.5 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

I diagram 16 og 17 ser me at ein premissleverandør og samtalepartnar for tekstane til Janne og Cecilie i stilskrivesituasjonen (R1) er læreboka, noko dei har sams med svært mange andre elevarbeid i norsk skule (Skjelbred, 2012). Båe syner også spor av andre tildriv enn det skulske kravet om å levera ein tekst.

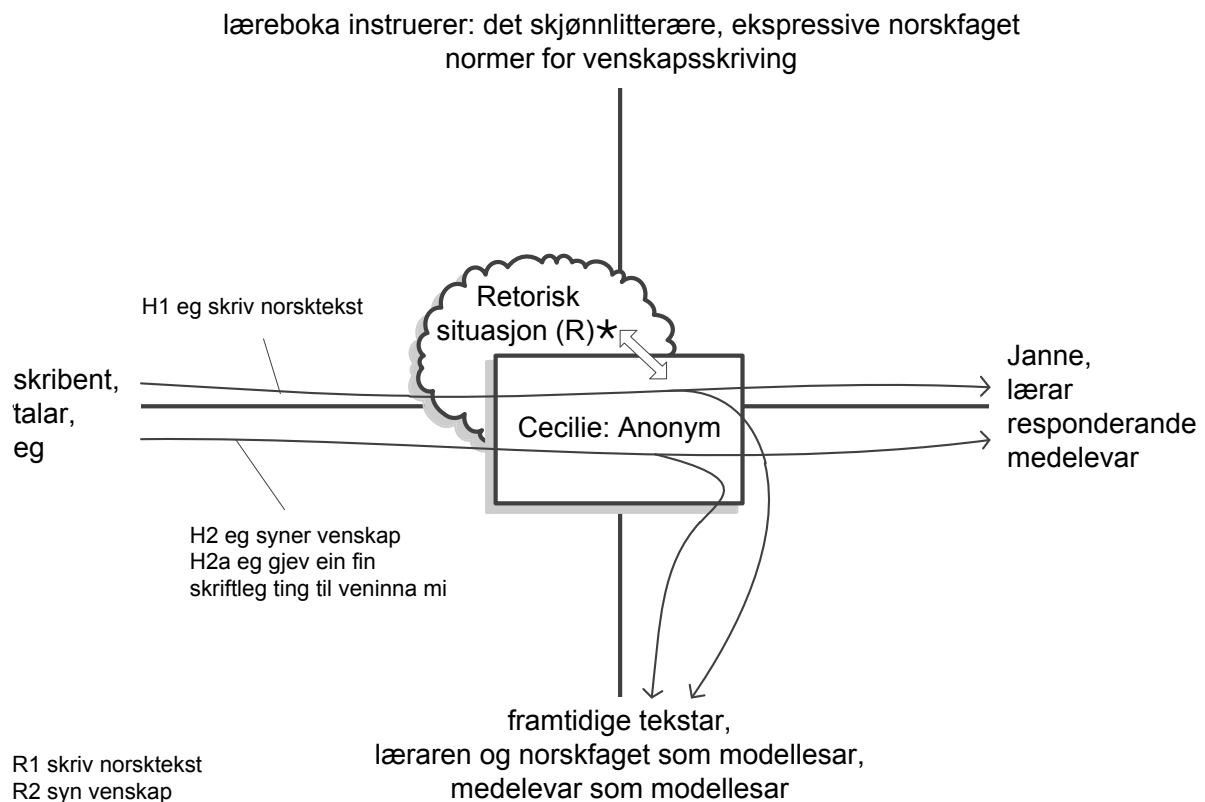


Diagram 16: Cecilie: Anonym

I teksten til Cecilie vert det i tillegg til ein leik med oppgåva som kan knytast til originalitetsetosen frå Hansen, drive eit venskapsarbeid. I teksten vert venskap stadfest både ved at Cecilie eksplisitt skriv at ho har blitt ganske avhengig av veninna og ved at teksten kan sjåast som ei «venegåve» av same slag som bloggteksten Janne skreiv. Sambandet mellom desse to tekstane vert utdjupa i neste bolc. Venskapsarbeidet dreg teksten inn i den retoriske situasjonen venskap (som krev stadfesting), som såleis kan kallast R2. Det å berre sjå på desse to prinsipielle retoriske situasjonane, kan ikkje i seg sjølv forklara teksten sitt preg av litterær leik. Men i norskfaget og i venskapsærklæringa forstådd som i tradisjon med den romantiske kjærleikserklæringa, finst det nokre delvis overlappande element. Den skjønnlitterære dominansen i norskfaget knytt til ein ekspressiv skriveideologi er ein ressurs for dei som, som Cecilie, greier å gjera seg nytte av han (Berge, 2005b, s. 188–189). Det å skapa vakre uttrykk for venskap og kjærleik er ein levande tradisjon, både i «det mykje skrivne» og det institusjonelt litterære. I denne teksten nyttar Cecilie seg av litterære ressursar både frå det skjønnlitterære norskfaget og ein folkeleg venskapskultur, og sameinar dette i ein tekst som kan passera i baa domene. Sidan Cecilie i denne teksten både handlar i skuledomenet og venskapsdomenet som ikkje nødvendigvis deler etosideal, og gjer hovudsakleg ulike handlingar i dei ulike domena, krev han ein avansert etosbalanse.

Det å pendla mellom leik og insisterande «prov» på nærleik og ektheit, kan vera ein måte å balansera dei ulike ideala teksten må forhalda seg til.

I teksten til Janne ser me ein flid og nøyaktigheit i skildringa av morgonrutinane som kan knytast til det å svara ordentleg på oppgåva og ei litt anna haldning som kjem til uttrykk i siste avsnittet, som peikar attende på sjølv skritesituasjonen. Dette er ulike og noko motstridande etosstrategiar, som kan sjåast som to ulike svar til R1, stilskrivesituasjonen.

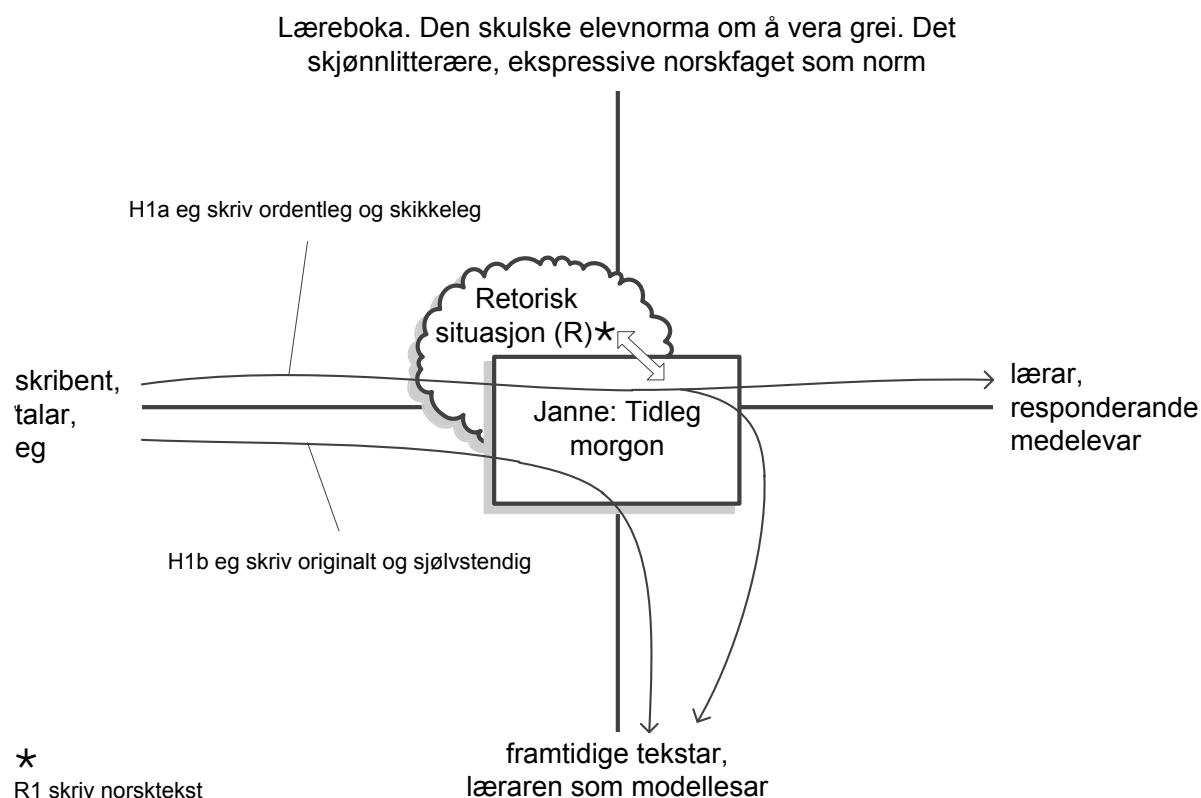


Diagram 17: Janne: Tidleg morgon

Det å skildra presist og nøktert kan sjåast som uttrykk for den skulske forventninga tolka av eleven om å gjera jobben, svara på oppgåva, gjera det ein skal, gjera seg flid. Me har sett Janne utfalda seg i eit heilt anna og kjensleladd språk i bloggteksten, så me veit at det er ikkje berre «slik ho skriv» eller at det er «dette ho kan». Eg les denne nøkternheita og fliden som ei inntuning til skulens forventningar og ein måte å byggja ein etos i teksten som er ei slags spegling av forventningane ho oppfattar til seg som skrivande elev saman med slik ho sjølv tykkjer det er greitt å framstå i skuletekstar. Ein flidsetos, kallar eg det. Den siste setninga, som peikar på skrivinga av teksten om morgonen i staden for sjølv morgonrutinane, tek eit sprang inn i noko anna. Det er uklårt om teksten fortel at Janne skreiv han akkurat no før læraren kom eller berre at no er teksten ferdig. Likevel er det ei handling som peikar ut over fliden og syner fridom og evne til å byta perspektiv, som kan

knytast til ein originalitetsetos. På denne måten kan ein seia at Janne gjer to ulike svarande handlingar i møtet med kravet frå skulen om å skriva ein tekst. Ho gjer lojalt jobben i høve til ein skikkelegheits- eller flidsetos. Men inni eller som eit svar til denne, gjer ho eit perspektivskifte i teksten som kan knytast til ideal som sjølvstende og originalitet.

6.2.1.6 Oppsummering og diskusjon om to venskapserklæringar

I desse seks tekstane gjer Cecile og Janne mange ulike handlingar: byggjer venskap, deltek i offentleg ordskifte, syner seg fram for eit publikum, opptrer som lojale elevar og originale skribentar, og prøver ut ulike etosstrategiar, nært knytt til dei ulike retoriske situasjonane dei handlar i. Ein nærare diskusjon av dei to venskapserklæringane i materialet, «anonym» av Cecilie og «Cecilie <3» av Janne, skriven til einannan, men «publisert» i høvesvis skulen og nettsamfunnet, kan seia noko om avgrensingar og moglegheiter for retorisk handling i og utanfor skulesituasjonen.

I *Genre as social action* legg Carolyn Miller vekt på at sjanger ikkje berre er noko som har med *form* å gjera, i det at sjangrar er svar på ulike tilbakevendande situasjonar er dei sette saman av både form og «innhald»:

A particular kind of fusion of substance and form is essential to symbolic meaning. Substance, considered as the semantic value of discourse, constitutes the aspects of common experience that are being symbolized. ... Form is perceived as the way in which substance is symbolized.... Form shapes the response of the reader or listener to substance by providing instruction, so to speak, about how to perceive and interpret ... Seen thus, form becomes a kind of meta-information, with both semantic value (as information) and syntactic (or formal) value. (Miller, 1984, s. 159)

Sjanger kan såleis vera ein «form-informasjon» som både fortel om form og «innhald». Kjærleikserklæringa (eller venskapserklæringa) til Janne og Cecilie kan illustrera det. Når me les båe tekstane: Cecilie <3 og Anonym, kjenner me att *innhaldet* i venskapserklæringa, m.a. at dei båe uttrykkjer *avhengigheit* av den andre og at den andre *kjenner ein (svært/for) godt*: Cecilie skriv: «Eg har blitt ganske avhengi av ho, for eg har alltid hatt ho» medan Janne skriv: «Cecilie den viktigste i mitt liv ... Visst eg mister Cecilie på en eller annen dramtisk måte dreper eg meg sjølv». Cecilie skriv: «Eg kjenner damo veldig godt, og ho kjenner meg betre enn eg sjølv gjer.» medan Janne skriv: «Ingen kjenner meg så godt som Cecilie ... Absolutt ingen .. Cecilie kjenner meg 2 good».

Då kan me seia at det å uttrykkja kjærleik/venskap er «the aspect of common experiences that are being symbolized»⁷⁹, medan både: *avhengigheit* og *kjennskap* er

⁷⁹ Med understrekinga si av at motiv er noko sosialt og noko anna enn intensjon, er det råd å hevda at Miller ikkje nødvendigvis ville gå god for å snakka om retoriske sjangrar her. Samstundes meiner eg me må kunna seia at sjølv om det partikulære venskaps- eller kjærleiksforholdet er individuelt opplevd og difor knytt til

innhald, men òg former som kulturen let oss uttrykkja kjærleik/venskap innanfor. Eit anna form/innhald-element i erklæringa kan vera det å koma med kompliment for utsjånaden. Cecilie skriv: «Ho har fregner i andletet, som minner meg om stjernedryss». Janne skriv: «Cecilie, du er finest uansett ka andre sier»⁸⁰

Me ser at desse tekstane uttrykkjer/gjer på lag same handling: uttrykkjer venskap/kjærleik og dei har ein del felles element (uttrykkja avhengigheit, kjennskap, kompliment for utsjånad). Det er ganske interessant at denne sjangeren (og dermed ein slags felles utgangssituasjon) kan opptre når tekstane er skrivne innanfor to svært ulike *institusjonaliserte* situasjonar, to ulike domene. I literacyforskinga vert det jo sagt at me har ulike literacies – ulike skriftkunner eller (for å ta med også den meir instrumentelle valøren av ordet) skrivekompetansar knytte til ulike domene.

Samstundes er det ikkje fullt så enkelt. Tekstane uttrykkjer venskapet på ganske ulike måtar. Det er stor forskjell på å skriva: «Eg har blitt ganske avhengi av ho, for eg har alltid hatt ho» og «Visst eg mister Cecilie på en eller annen dramtisk måte dreper eg meg sjøl». Desse skilnadene er sjølv sagt mogleg å tilskriva det at skribentane føler det ulikt, at når Janne føler at ho kjem til å drepa seg sjølv om ho misser Cecilie, så føler Cecilie berre at ho er «ganske avhengig», men det er òg mogleg å leita etter andre grunnar. Dersom me tek desse jentene på ordet og føreset at dei er bestevenner og difor ynskjer å uttrykkja ei slags gjensidigheit eller likevekt, kan me sjå «ganske avhengig» som ein understatement og «dreper eg meg sjøl» som det motsette, å ta i litt.

I tekstkulturar der det nøkterne og beherska er eit ideal høver det med understatements. Karikaturversjonen er tilknepte britar, men det er òg ein figur som høver godt med (det tradisjonelle) saklegheitsidealet i skulen og academia. Hyperbolen «dreper eg meg sjøl» er passande innanfor ein tekstkultur der idealet er, eller der det i alle fall er aksept for, å ta litt i. Det er det råd å seia om «den folkelege nettskrivekulturen» og om veninneskriving i sosiale medium (Svennevig & Johansen, 2011). No er ikkje dette den

individuelle intensjonar, er kjærleikserklæringa ei sosial og kulturell handling me kjenner att når me ser henne, og me kjenner att retoriske situasjonar som inviterer til kjærleiks- og venskapserklæringar (kanskje betre i film og tv-seriar enn i våre eigne liv, men tv og film er òg gyldige kulturelle erfaringar).

⁸⁰ Å vera fin kan både vera å vera ein bra person og å sjå fin ut, og det er vanskeleg å vita kva som er meint her. Det finst også nokre regionale skilje, der fin kanskje har vorte brukt meir om utsjånad på Vestlandet enn Austlandet. Utveksling av kompliment for utsjånad ut frå teksten til Cecilie ser ut til å vera ein del av venskapsarbeidet. Setningane som står rundt denne kan også bidra til at dette ser ut som svar på at Cecilie til dømes har klaga på at ho er stygg (som ein kanksje kan seia er ein alminneleg jenteaktivitet utan referansar), som «du e faen meg helt perfekt», «ver takknemlig for den du e», «ikkje mere syting å klaging no», sjølv om setninga som står rett etter: «Du e viktigast uansett» handlar om venskap og ikkje utsjånad. Difor forstår eg setninga «Du er finest uansett ka andre sier» som noko som i alle fall delvis handlar om utsjånad.

einaste staden me finn sjangerressursar til teksten til Janne: til dømes det at livet er ikkje verdt å leva utan den ein er glad i er eit motiv i kjærleiksdiktinga som har vore med oss ei stund og framleis er aktuelt.

Publikum for b e tekstane (diskursivt forstått jf innleiinga) er i nokon mon overlappande. Ein intendert lesar for b e tekstane er nok veninna. Men tekstane har ogs a fleire publikum. Gleda over det språklege uttrykket antydar skribenten sjølv som modellesar ved b e tekstane. For Cecilie er læraren/skulen eit publikum, kan henda instansen skule meir enn personen læraren sidan teksten i liten grad vender seg direkte til læraren, men heller syner medvit om eit nøkternt og litterært ideal. Vener og klassekameratar er sannsynlege empiriske lesarar, men det er få spor av dei som modellesarar. For Janne er «alle dei andre»/potensielle vener og k rastar eit publikum som vert adressert med fastslåinga av og «prova» på at det er me to.

Dette syner at retoriske situasjonar (og dimed sjangrar, eller i alle fall dei fleste av dei sjangerkonstituerande trekka for tekstar) kan finnast på tvers av domene, men domenet som vilkår styrer korleis den sosiale handlinga er *passande*   utf ra. Jentene syner denne retoriske kompetansen:   skriva ei venskaps-/k rleikserkl ring på ein slik måte at det er passande i dei aktuelle institusjonaliserte situasjonane. Teksten til Janne ville truleg ikkje vore passande som svar på ei skuleoppgåve, medan teksten til Cecilie nok hadde vore akseptabel som ein nettsamfunnsbloggtekst (som eit tekstleg objekt   syna fram, om enn litt rar som innlegg på ein «vanleg» blogg utan introduksjon, og litt uproporsjonal som «svartekst» til Janne sin). Når det gjeld akkurat desse to tekstane, er det Cecilie som syner evne til   skriva passande i skuledometet, men skuleteksten til Janne har  g mange av dei same skulske trekka: nøktern og beherska tone, ideal om nøyaktigheit, ideal om korrekt nynorsk språkbruk, fulle setningar. At ein norsktekst her vert brukt til venskapsarbeid fortel om eit norskfag som, i alle fall i denne klassen og for denne eleven, er ope for utanomskulske tildriv og andre enn dei skulen har f rehandsdefinert, noko som samsvarar med funna i KAL om rausheit og ideal om symmetri hjå sensorane (S. Andersson & Hertzberg, 2005). Når det gjeld denne teksten, kan me leggja til, så lenge det vert gjort på rett måte: Konvensjonalisert inderlegheit og leikande autentisitet kan som etosstrategiar knytast til ulike domene. Konvensjonalisert inderlegheit finn me i det nære veninneskapsrommet, medan ei leikande og på den måten gardert utøving av autentisitetsidealet kan knytast til meir offentlege domene, som skulen og ei breiare  lmente.

6.2.2 Mari: å vera ein forteljar, i og utanfor faga

Mari har levert eit utdrag frå nettdagboka si på Nettby, ein samfunnsfagsprøve og ein norsktekst (tilsvarande Janne og Cecilie, men Mari har valt ei anna oppgåve frå lista i norskboka: «Veggen»). Både norskteksten og samfunnsfagsprøven var skrivne i Word i klasserommet, og leverte på It's Learning. Ved fyrste augnekast kan det sjå ut som om Mari syner uvisse om grensene mellom fritids- og skuledomenet med dei ikkje-skulske formuleringane og etosstrategiane ho tek i bruk i samfunnsfagsprøven, men me skal sjå at desse har ein heilt bestemt funksjon, som kanskje til og med understrekar skiljet. Norskteksten til Mari er interessant som perspektivering av den norskfaglege skriveideologien om norskfaget som ope for ressursar og tekstelement frå personleg og kreativ skrivning, og dimed inviterande andsynes elevane sine utanomskulske erfaringar og språk. Janne og Cecilie har teke i mot denne invitasjonen i tekstane sine, og svarar med «originalitet». I norskteksten til Mari vert ikkje denne invitasjonen svara på – anten han ikkje vert oppfatta, ikkje oppfatta å gjelda henne, eller berre ikkje svara på.

6.2.2.1 Nettdagbok, Mari

Mari har levert 14 postar frå nettdagboka si på Nettby, posta frå 11.07 til og med 29.09.2008. Nemninga nettdagbok knyter an til den tidlege bloggsoga, som ein av forløparane til bloggen (Rettberg, 2008, s. 22-30), men også til den personlege heimesida frå nittitalet som kunne ha ei nettdagbok (Karlsson, 2002, s. 66), og den gamaldagse, personlege dagboka. Mari fortel at ho skriv «Om det har hendt noko morosamt, sånn at andre kan lesa kva eg har gjort ... Eller når eg dummar meg ut» (intervju 16.10.2008, s. 1). På same måten som med andre dagbøker seier det seg ikkje sjølv om denne nettdagboka skal lesast som ein tekst eller som ei tekstsamling, båe kan vera adekvate lese måtar. I staden for å diskutera kva som er best gjer eg her båe deler: å lesa dette som historier eller rapportar som både utgjer tekstar for seg sjølv og saman utgjer ein heilskap som dagbok⁸¹.

⁸¹ Det er noko uvisst om det som ligg føre er heile nettdagboka til Mari eller «berre» dei tre siste månadene av henne. Me veit ikkje om ho starta å skriva 11.07 eller om ho har halde på lenger. Men det er ikkje eit sjangerkrav i dagbøker å eksplisittera og tematisera sin eigen start og slutt, dei kan likevel lesast som ein tekst.

Bilete 10: Mari: nettdagbok

Mandag 29. september 2008, 11:29

skal på hyttetur i dag, så i morgen skal vi padle kano =/ me and my whole famely! :O .. blææ

[Kommentarer](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Fredag 26. september 2008, 17:13

umm, og satt i timen og snakka om hiv og aids osv, så plutselig begynte HIV OG AIDS, SNART ER SKATTEN VÅR, NÅ KAN VI TA DET ROLIG DE NESTE HUNDRE ÅR. LATTEKRAMPE.

[Kommentarer](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Søndag 21. september 2008, 15:38

& på tur i går, det va bekmørkt, skikkelig ekkelt, så skulle jeg sende en mld, så stod bak meg, åsså snudde jeg meg, så var hun ikke der, så gikk jeg ett steg fram, og der satt hun på bakken og lo av meg, mens jeg klarte og snuble over henne og sprengte lighteren i lommen min!xD poff sa det xD jævlig tidig ;)

[Kommentarer \(1\)](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Torsdag 18. september 2008, 17:11

Hun derre busskjærringen ville ishe ha meg på bussen i dag, jeg hadde liksom glemte korte :S! fæg. xp tusen takk, for at jeg fikk låne penger ;D hvis ikke hadde jeg sikkert vært i våjen enda! ;O Tusen takk, du e kul! ;)

[Kommentarer \(1\)](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Onsdag 17. september 2008, 17:27

I dag, på rikskonserten. og dumme seg. det såg seriøst ut som han fyren VOLDTOK den stakkar felem, meg og late liksom som me e interisert, så plutselig sei : , tenk kossen damo hans har da i senge! HELVETTE! Klar øve kor latterkrampe, og kor mange ekle bilda eg fekk opp i håvve nett då?! xD saatan .. xD lal. me e stupdumme!

[Kommentarer \(2\)](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Onsdag 17. september 2008, 17:26

Faen vi rular kunst og håndverk laangt oppi skyene. forklarer hva vi skal gjøre, selvfølgelig med vår pult oxo. : se, den lille leireklompen ser ut som en bæsj! * prøver og putte i munnen* : DA, ÆSJA BÆS!, !!! mens han forklarte, så alle hørte det^^ * LATTEKRAMPE* vil ikke påstå at jeg er veslevoksen da? ; P

[Kommentarer \(2\)](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Tirsdag 16. september 2008, 16:49

Gårsdagen: sitter inne og kjeder seg, helt til hun ringer til , vi bestemte oss for og reise på og ri, idet vi kommer opp er det jo ikke noe problem, helt til jeg tryner heftig av dino mens jeg har totalt latterkick. jada, så når jeg skal reise meg har jeg ingen følelse i hånden, hva faen liksom? Joda, så ler jeg bare mere, og og ler de også. Når jeg omsider kommer meg opp og hjem, må jeg til røntken midt på natten, skikkelig stress. Når jeg kommer dit, og jeg skal ta viser det seg at jeg ikke hadde brekt. HELVETTES BOMTUR. Får ikke skrive på skolen, utrolig morsomt! jadda. haha. jeg har forstrekket, muligens slitnet noen seener, og mye tull. Har ikke følelse i fingrene.. STRESS!

[Kommentarer \(1\)](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Mandag 8. september 2008, 21:08

altså jeg logger meg inn på nettby, liksom 100 nye varsler, tenker: ojj, hvem som har fritidsproblemer? så er det om at andre har kommentert!? hallo!? blir jo sinnssykt innbilsk av dette greiene;) dette sugde, noen enige!?

[Kommentarer \(2\)](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Mandag 1. september 2008, 16:10

at jeg nesten sovnet på skolen i dag, kan ha noe med at jeg har sovet en tre timer i natt, Ir noe = P!

[Kommentarer](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Onsdag 27. august 2008, 21:00

vet du at du er søt når du ler,
og at jeg smugkikker når du ikke ser ?
vet du at jeg elsker å høre ditt skratt,
og at jeg drømmer om deg hver natt ?
vet du hvor ofte jeg tenker på deg,
og at du med glede fyller hele meg ?
vet du hvor søt du er selv når du er lei,
og at jeg er så glad i deg ?
vet du at jeg alltid kommer til å tenke på deg,
og at jeg elsker deg ? <3

[Kommentarer \(3\)](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Mandag 11. august 2008, 13:12

jeg kom hjem fra kl ett i går natt, sovna, så klokka 3 ringte noen ;b

: hallo?

dem: Hei vi ringer på sjult nr vi, for me elska da!

ok?

Dem: hadebra da, sove godt!

ehm ? dytdytdytdyt..

Så fikk jeg ikke sove før seks,,, er trøtt :|

[Kommentarer](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Søndag 10. august 2008, 21:27

&, spillte hei knekt i dag, så skulle kongen være : sann at du tok deg i hode, roper : HEI KNEKTT ØHH KONGE ! Så slår hun seg selv midt i trynet kjempe hardt! * au *

[Kommentarer](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Søndag 10. august 2008, 00:43

OKEI ,! meg og va i stallen i dag, så kommar det noen oslo folk : kan vi ri? : ja selvfølgelig, sett deg oppå hesten du! moren til jenta roper : så flink du er !

jeg : ehk takk?

Moren: datteren min heter !

: å faen ! haha, viste ikke jeg da!

moren: men flink du også-

EVIG PINLIG.

[Kommentarer \(1\)](#) [Rediger](#) [Slett](#)

Fredag 11. juli 2008, 22:44

& dusjer, felles campingplass dusj, der du må putte en tier innpå for og få varmt vann.

varmt vann.

vi stod altså i hversin dusj.

: , hvorfor er vannet kaldt?

: ehm, har du putta på tiem?

: wuuups..

: *babler i vei om alle stygge folkene på campingplassen*

sender du sjampoen over?
jaah, vent da..
ojj satan, det er noen der ute !!!
wuuups,, var det hun me det stygge røde håret kanskje?
ja,,! hun hørte deg!!
senere,, skal ut av dusjrommet.
SATAN! jeg hadde glemte og låse døra.. !!

82 83

Dagboksblada er i hovudsak (alle utanom to) korte rapportar frå morosame (inkludert pinlege og irriterande) kvardagshendingar.

6.2.2.1.1 Retorisk situasjon

I og med at kvar post er ein rapport frå ei hending som fann stad den aktuelle dagen (utanom ein som fortel kva ho skal, to som fortel kva som hende i går og eitt dikt), står denne Nettby-nettdagboka nærare den konvensjonelle dagboka enn Biip-bloggane til Janne og Cecilie. Slik er det sjølv om det i hovudsak er same funksjon Nettby kallar nettdagbok som Biip kallar blogg: postar i omvend kronologisk rekkjefylgd med høve til å kommentera, men ramma inn av nettsamfunnet. Det kan såleis sjå ut som om kva ein kallar skrivinga er med å styra korleis ein skriv – i alle fall har Mari oppfatta det slik at dette er ei dagbok, berre offentleg og på nett, der Janne og Cecilie må ha oppfatta det dei skriv som noko anna, sidan det ikkje er rapportar frå dagen. Miller og Shepherd understrekar at kva noko vert kalla, heng saman med kva det er som sjanger: «When a type of discourse or communicative action acquires a common name within a given context or community, that's a good sign that it's functioning as a genre» (2004, s. 1). Dagboka som konvensjon for form og innhald (jf Miller) er altså ein del av sjangerinformasjonen som vert aktivert av nemninga, og såleis ein del av den retoriske situasjonen.

Samstundes er ikkje denne sjangerinformasjonen nok til å forklara fellesdraga i tekstane, som openbert er knytt til noko som er tilbakevendande og situasjonelt, men altså meir enn berre «skriv i dagboka». Av di tekstane for det meste skildrar morosame og

⁸² Mari klypte ut frå Nettby og limte inn i Word før eg fekk dokumentet, difor ser det slik ut som det gjer. Tekstane framstår difor ikkje i dei «opphavlege» Nettby-omgivnadene sine, men samstundes ligg det ein viss autentisitet i sporet av praksisen å klyppa ut teksten og lima han inn i word, anten det var for å gjera det lettare å skriva ut eller for å unngå å oppgje personinformasjon til meg.

⁸³ Alle person- og stadnamn i teksten er blurra.

pinlege episodar, kan me tenkja oss at den retoriske situasjonen til grunn for desse tekstane i tillegg til det dagboksmessige, også har med det Mari seier sjølv å gjera: ein trong (hjá seg sjølv) eller eit krav (frå andre) om å fortelja noko morosamt, dumt eller pinleg som har hendt. Situasjonen kan også sjåast som eit krav om å svara på spørsmålet «ka skjer?» med ein premiss om at svaret skal vera interessant, og eitt kriterium for interessant er då morosamt. Kravet om morosamt kan då sjåast som ei form for omstende eller vilkår, etter Bitzers constraints (1968).

6.2.2.1.2 Inn i teksten

Historiene i nettdagboka til Mari finn ein klangbotn i sjølvkarakteristikken til Cecilie: «Eg e en sånn jente som driter seg ut for at du skal ha noe å le av.». Det er 14 postar fordelt på tre månader, og dagboka har såleis ikkje postar for kvar dag. To postar skil seg ut: onsdag 27.08 som er ei attgjeving av eit vandredikt⁸⁴, og den siste posten, 29.09, som fortel om noko Mari skal.

Fleire av historiene har klassiske humorelement som tabu: bæsje (17.09.), sex (17.09., 26.09.) og å le av folk som fell og slår seg (10.08., 16.09., 21.09.). Det er ikkje alltid det er Mari sjølv som gjer dei morosame tinga som utgjer sluttpoenget, det kan like gjerne vera ei veninne⁸⁵. Men Mari *var der*, anten som med-bråkmakar (same kven som har replikken som utgjer humoren), den som vert utsett for ting eller drit seg ut, eller som tilhøyrar.

Retorisk gjer desse dagboksblada altså mykje det same, sjølv om dei er ulikt bygde opp som tekstar. Dei to eldste, frå 11.07. og 10.08., og den fjerde frå 11.08., har form som replikkvekslingar, ei form Mari så forlet. Postane 10.08., 11.09. og 08.09. er svært korte, frå ei til to liner, men alle har nok element til å vera ein rapport frå ei morosam (pinleg) hending. 16.09 er ei relativt lang og innfløkt utgreiing om kva som hende henne i går, med eit «stemningsspor» av latter og frustrasjon. Dei to postane 17.09 er rapportar frå ein episode kvar på skulen: morosam replikk som utløyser «forboden» latterkrampe i skuletimen. 18.09 er ein minimalistisk rapport frå ein episode, med ei evaluering (setninga «tusen takk [namn], for at eg fikk låne penger» er både ei løysing og ei slags evaluering, i og med «tusen takk», sjølv om resten av evalueringa held fram i neste setning: «Viss ikkje hadde eg sikkert vært i Våjen enda»). 21. sep er òg ein rapport frå ein episode, men ikkje

⁸⁴ Google fortel at dei to fyrste linene av diktet er publisert av over tjue bloggar, profilar og liknande (15.06.2012)

⁸⁵ Det vert nemnt ganske mange veninner bak dei blurra felta, det er ikkje slik at det er ei veninne som går att i kvar historie.

med replikkhumor, her er det fall og sprenging som skal utløysa latteren. 26. sep fylgjer same mønster som 17. sep: morosam utløysande replikk og latterkrampe i skuletimen. I retrospekt kan det sjå ut som ho finn ei slags form i siste del av september som ho held på gjennom fleire tekstar: løpande tekst i staden for replikkveksling, litt tjukkare (adjektiv, uttrykk for ekspressivitet, avanserte emotikon) og lengre enn dei knappaste rapportane, men likevel historier som kunne vore fortalde i friminuttet om morosame, pinlege eller andre oppsiktsvekkjande ting som har hendt henne.

Sjølv om det er stor konsistens i det retoriske prosjektet til dei ulike postane, er det fleire element som peikar i ulike retningar. Eitt slikt element er språknormvariasjonen: Teksten/ane har ein valdsam variasjon frå det bokmålske «jeg» og «ikkje», til tradisjonell lokal dialekt som «me», «våjen» (tradisjonell, lokal uttale av Vågen), «øve» (for over), over variantar som «vi kommar», «vi rular», «ishe», som ikkje finst i bokmål, men ikkje nødvendigvis er knytt til lokal tradisjonell dialekt, men der ein kan tenkja seg at bergensk ligg til grunn, og til og med austlandsinnslag, som «dem» i subjektsform og «tiern». Tekstens sentrifugale krefter vert altså synlege i den uortodokse normeringa (Bakhtin, 1990 [1934/35], s. 271–272). Mari fortel sjølv at ho skriv bokmål. Når berre størstedelen av utdraget og ikkje alt er på bokmål, så er ikkje det av di Mari ikkje kan bokmål, men av di ho prøver ut ulike måtar å uttrykkja seg på i det språklege landskapet ho skriv i, som er prega av ulik domenetilhøyrsløse, identitetar og til ein viss grad konkurranse mellom lokalt talemål, bergensdialekt, nynorsk og bokmål, som ei slags skriftleg kodeveksling (Røyneland, 2008, s. 48)⁸⁶. Og der bokmål har ein dominerande posisjon, trass i at nynorsk er nærast einerådande som hovudmål på skulen hennar. Denne omgangen med språknormer er retorisk og handlar om etos, for det seier noko om kven Mari vil framstå som og kva ressursar ho opplever å ha til rådvelde for å gjera det (Berge, 1988a, s. 16). Som elevane også har fortalt, ser det ut til at bokmål gjev signal om ei slags ålmente, slik ein uttrykkjer seg for å nå alle, medan dialektinnslag fortel til venene at ein er ein av dei. Sosiolingvisten Brit Mæhlum skildrar dialekt og standardtalemål som sosiale symbolsystem (2007, s. 55–60), og ein kan seia at Mari spelar ut desse i nettdagboka si. Å nytta bokmål konsekvent i sosiale medium ville kanskje signalisera ei orientering bort frå lokalsamfunnet, som det ikkje er sikkert Mari er interessert i sjølv om ho har valt bokmål som hovudmål på skulen. Den mangfaldige og ekspressive teiknbruken med store og små bokstavar, eit mangfald av emotikon kan sjåast som ungdomsspråksmarkørar.

⁸⁶ Sjå også til dømes Skog (2010) og Eiksund (2011) om bruk av dialekt og bokmål i sosiale medium.

6.2.2.1.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen og etos

Me sirkla på s. 176-177 inn den retoriske situasjonen som både det å skriva nettdagbok, eller kravet frå nettdagboka om å skriva i henne (og korleis ein skriv), og noko som har med å få folk til å le å gjera. Dette vert i diagram 18 nemnt R1 og R2:

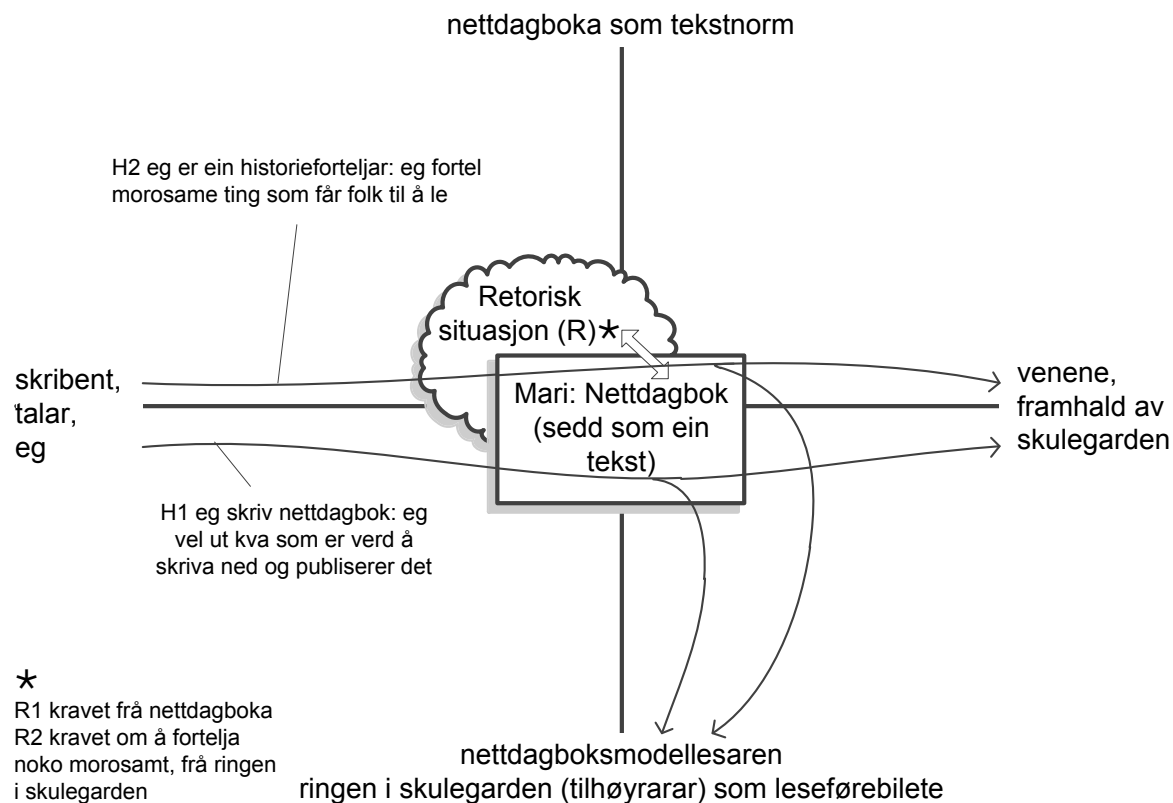


Diagram 18: Mari: Nettdagbok

Samstundes kan det vera fleire dimensjonar i tildrivet. Dagspostane nemner namn på deltakarane (jamaldringar, lærarar, stader) på ein ikkje-introdusert måte, slik at det ser ut til at teksten føreset at lesaren kjenner til at [mannsnamn] er kunst- og handverkslærar, at skulen hadde besøk frå Rikskonsertane den dagen, at Xxxstad er ein stad i området der det finst hestar osv. Denne nettdagboka er altså skriven til folk som er i miljøet, og byggjer fellesskap ved å nemna dei. «Ungdomsspråksmarkørane» syner at teksten er vendt til ungdom. Dette er skriving for å vera ein fjortistekst mellom fjortisar, og spesielt fjortisar som kjenner einannan og kjenner til dei indre forholda på skulen og i lokalsamfunnet, altså dei Mari snakkar med til dagleg. Me kan tenkja oss at ein modellesar er ringen av tilhøyrarar i skulegarden i starten av friminuttet når ein kjem ut av timen med latterkrampe og fortel kva som hende der inne, eller når ein fortel kva som hende i går. Det å møta venene i skulegarden er òg ein situasjon som inviterer til å fortelja kva som har skjedd ein, og spesielt om det er noko artig, pinleg eller fælt. Så om me kan skildra situasjon R2 som

skulegarden som historiegenerator, så kan me tenkja oss at han genererer akkurat desse historiene, meir enn eit ålment ynske om å få folk til å le. Denne situasjonen ber med seg ei mild oppmoding om å fortelja noko som kan framkalla latter. Situasjonen inviterer òg til å prøva seg som talar og historieforteljar, og ein kan sjå desse historiene som dagboksblad som ei utprøving og undersøking av det å vera i posisjonen som forteljar av morosame historier, gjennom å attfortelja historiene i skriftleg form.

I tråd med dette kan det sjå ut som Mari gjer to ulike handlingar. Ho skriv nettdagbok i tråd med dagbokas krav om å vera rapportar frå dagen, og gjerne episodar som kvalifiserer til utveljing. Denne delen av handlinga kan sjåast som mest vend til skrivekonvensjonen nettdagbok, å gjera det slik ein skal. Den andre handlinga er å fortelja morosame ting og opptre som historieforteljar. Denne har òg ulike publikum: det å nemna namn på venene ho var med er ein måte å venda seg til dei på, som inviterer dei inn som interaksjonsdeltakarar. Samstundes ser modellesaren for det å fortelja om desse tinga ut til å vera ringen i skulegarden.

Når me ser føre oss Mari i ringen, anten det er i røykjehjørna eller ein annan stad i skulegarden, forstår me både noko om ringen og om Mari ved å sjå korleis ho framstiller seg som ein som får latterkrampe og lagar uro i timane. Her vert det ikkje bygt ein flidsetos, men ein karakter som syner integritet ved å velja fridommen i latterkrampen framfor lojalitet mot skuleinstitusjonen. Av dei åtte nyaste postane, inneheld tre ordet latterkrampe og ein ordet latterkick, og all latterkrampen skjer på skulen. Mari syner seg fram som ein som ler, og som ser det morosame i ting, også i det å dumma seg ut – som er ei evig frykt når ein er ungdom. Å tulla i timane og fortelja om pinlege ting ho gjer kan vera ein måte å syna seg fryktlaus på. Den språklege pendlinga mellom det lokale og det «ålmenne» er òg ein del av etosbygginga til Mari, som seier «eg er ein av dykk» samstundes som det også syner ei orientering bort frå det lokale.

Me kan òg sjå føre oss andre, meir partikulære motiv knytt til dei ulike historiene. Det kan vera å seia høgt det som er for pinleg, så vert det mindre pinleg. Det kan vera å få sympati og nyhendeinteresse for at ein har skadd seg, og at andre vert imponert for at ein ikkje sutrar. Det kan også vera motiv for å skriva kvart einskilt dagboksblad, men systematikken i det som er valt ut og skrive ned, vitnar om eit utval og såleis om eit medvite skriveprosjekt. Det ligg òg truleg eit slags intertekstuell tildriv i at Mari har starta på dette prosjektet med å skriva ned morosame episodar, som utgjer ei oppmoding til å halda fram i same spor. Det ser ut til at i møtet mellom krava om rapportar og kontinuitet frå

nettdagboka og skulegardens krav om å fortelja noko morosamt, vert det skapt ein retorisk situasjon som inviterer Mari til å vera ein historieforteljar, også fest i skrift.

6.2.2.2 Samfunnsfagprøve

Medan eg var på Bygdeskulen hadde elevane prøve i samfunnsfag:

Prøve i samfunnsfag oktober 08, 9GH.

1. Korleis vil du med eigne ord forklara ”den amerikanske draumen”? (2p)
2. Kva er ”dei gylne 20-åra”? Tips: Næringslivet går godt, ny livsstil. (3p)
3. Fortel det du veit om den store krisa som skjedde i USA. (5p) Tips: Korti den skjedde, kor, kva det var som skjedde, kva det fekk å sei for arbeidrarar. Satsar du høgt vert det forventa at du seier noko om den økonomiske nedgongsspiralen og klarar å dra samanlikningar mot det som har skjedd i verda den siste tida.
4. Kva vart gjort i kampen mot krisa? (4p) Tips: Roosevelt, New Deal, fireside chats. Siktar du høgt bør du kunna sei litt om korleis det vert kjempa mot krisa i dag.
5. Fortel om USA. (3p) Tips: Kjente byar (gjerne kor dei ligg), natur, klima.
6. Ekstra som vil kunna telja positivt: Frå 1920-1933 var det eit spesielt forbod i USA. Korleis var kvinnene i forhold til dette forbodet? Tips: Økta me hadde sist; arbeid med kjelder.

Lukke til!!

Skriv inn alle spørsmåla i dokumentet på PC-en.

Dette er svaret til Mari:

Prøve i samfunnsfag oktober 08, 9GH.

1. Hvordan vil du med egne ord forklare ”den amerikanske drømmen”? (2p)

Svar: den amerikanske drømmen var i utgangspunktet at folk fra europeiske land, jødiske land osv kom tomhendt til Amerika, for og tjene penger og sånn. For eksempel noen som ikke hadde noe, altså at de var fattige, kunne reise til Amerika og tjene penger. Det var jo ingen som eide landet, så de ble lovet ”gull og grønne skoger”, det ville jo alle ha, dette var den amerikanske drømmen.

2. Hva er ”de gyldne 20-årene”? Tips: næringslivet går godt, ny livsstil (3p)

Svar: De gyldne 20-årene var i 1920. Det var da USA trakk seg ut av krig, og overlot det til europeerne, USA lagde varer som våpen og mat, som de krigførende landene trengte for og overleve, dette tjente de masse penger på. Flere og flere skaffet seg arbeid, og det kom stadig nye ting på markedet, som for eksempel kjøleskap, vaskemaskin og lignende. Flere og flere fikk råd til og kjøpe disse tingene. Derfor gikk priser opp, og de tjente mer penger. Børsen gikk kraftig ned så aksjer som ble kjøpt for eksempel 50 dollar i 1921, var verdt 200 dollar i 1929.

det var dette de gyldne 20-årene var. I tillegg kom ”Henry Ford” med de første bilene på rullebånd, og det var mye bedre tider for USA.

3. Fortell det du vet om den store krisen som skjedde i USA. (5P) tips: Korti den skjedde, hvor, hva det var som skjedde, Hva fikk det og si for arbeidere. Satser du høyt blir det forventet at du sier noe om den økonomiske nedgangsspiralen og klarer og dra sammenligninger om hva som skjer i dag.

Svar: Den store oppgangen i 1920-åra, tok en brå slutt i 1932. Børskrakket kom. Nå måtte de si opp flere og flere arbeidere, og folk tjente mindre penger, derfor fikk de ikke råd til kostbare ting lenger, (som kjøleskap og bil osv osv) Den økonomiske nedgangs spiralen var begynt ; etterspørsel etter varer minket. Og bedriftene kan ikke lenger gå med ”overskott”. de måtte si opp flere og flere, sånn som jeg nevnte tidligere. Nå ble selvfølgelig gapet mellom fattig og rik mye mer synlig, og MYE større. Det som skjer i dag, er det samme som skjedde i

Amerika, men ikke akkurat det samme. Vi må begynne og betale mer skatt og høyere rente, eller foreldrene våre må... Så får ikke vi de "dyrebare" tingene som vi fikk før. Som merkeklær og lignende. Vi merker det litt, men andre land merker det bedre. Noen banker har tilbudt lån til enkelte osv. Er det vi står ovenfor ett nytt Børskrakk? Umulig og si før det skjer.

4. Hva ble gjort i kampen mot krisen? (4p) Tips: Roosevelt, New deal, fireside chats. Sikter du høyt, bør du kunne si litt om hvordan det blir kjempa mot krisen i dag.

Svar: Kampen mot krisa: roosvelt kom fram med en slags ny politikk, som han kalte "New deal". New deal gikk ut på at alle måtte vertfall først få seg arbeid igjen. Selfølgelig, dette prosjekte kostet staten veldig masse penger, staten tok opp lån fra regjeringen for og få råd til det. Og, New deal gjorde jo ikke sånn at alle fikk arbeid, men en del fikk det mye bedre i amerika etterpå at Roosevelt kom inn med dette geniale forslaget. Litt før krigen var det vertfall enda 6.Millioner som var arbeidsløse. Men USA kom seg langt opp igjen etter den store krisen, men; nå hadde staten veldig masse lån de ikke hadde betalt til regjeringen, derfor måtte de ta seg ekstra betalt for alt, slik at de hadde rå til og betale tilbake.

5. Fortell litt om USA. (3p) Tips: kjente byer (gjerne hvor de ligger) natur, klima.

Svar: USA har 52 stater, noen kjente stater er New York, Florida, caleformia, Hawaii, Washington. Og så kommer jeg ikke på mer. Naturen i USA er jo ikke så mye natur akkurat da. Det er mange byer og stater, men de har nok fin natur der som andre steder vil jeg tro. Klimaet er vell omtrent som vårt. De har snø om vinteren, regn om høsten og sol om sommeren.

6. Ekstra som vil kunne telle positivt: Fra 1920 til 1933 var det ett spesielt forbud i USA. Hvordan var kvinnene i forhold til dette forbudet? Tips: økten vi hadde sist; arbeid med kilder.

Svar: I 1920 kom det alkohol forbud, det vil si at ingen fikk lov og kjøpe\ drikke alkohol. Dette var det kanskje flest kvinner som var imot, det ble mye surr i denne tiden. Damene hadde jo lange kåper og sånn som var moderne i den tiden, dette utnyttet noen av de. De tok bukse med lommer på siden, og tok kåpen over, sånn at ingen såg at de smuglet. Det ble helt sikkert masse drap og sånn i denne tiden, for når de smuglet og eventuelt ble tatt, så kanskje var de villig til og drepe for og få alkohol. Det førte også til at folk begynte og prpdusere mer ”Hjemmebrent” og hjemmebrent er farligere enn kjøpe alkohol. I tillegg, siden de ikke fikk kjøpe alkohol, produserte de jo ikke bare LITT hjemmebrent heller da, nei, de produserte masse når de først var i gang! Dette var faktisk skadelig. Men så fikk kvinner stemmerett, og i 1933, forsvant forbudet.

6.2.2.2.1 Retorisk situasjon

Dette er ein samfunnsfagsprøve, ein variant av den retoriske situasjonen innlevering på skulen/skuleoppgåve. Prøvesituasjonen har ein del sams med stilskrivesituasjonen (sjå s. 164–165), nemleg kravet om at ein leverer inn tekst, og der føremålet er at læraren skal vurdera han som god eller god nok. Samfunnsfagsprøven skil seg frå norskteksten ved at saksinnhaldet er viktigare: Å meistra faget handlar om godt ein forstår og evnar å bruka relevante omgrep (Overrein & Smidt, 2010, s. 231). I spørsmålsformuleringane ser me at læraren nemner sentrale omgrep og knyter dei til hendingar, og slik lagar ein inngang til at elevane kan gje att både stoff frå læreboka og ting dei har jobba med i klassen.

Elevane fekk spørsmåla til prøven utdelte på eit eige ark, og skulle skriva spørsmåla og svara på desse inn i Word på dei berbare pc-ane som hadde lege på pultane sidan skuleslutt dagen før. I feltnotatet vert dei klasseromsomgjevnadene ved starten av prøven skildra:

Elevane tek opp pc-ane. Læraren ser at det er ein som spelar kabal, han seier at det er det som er problemet på vgs, der alle elevane skal ha eigen pc, læraren står framme og snakkar medan elevane gjer på alt anna enn å høyra på. «Opplegg som i går: de får nokre spørsmål, som de skriv inn på pc-en fyrst. Prøven skal leverast på It's Learning, på samfunnsfag. Etterpå, når de er ferdige med prøven, kan de få gjera andre faglege ting». Ein elev spør om dei kan spela kabal, læraren svarar at dei kan spela litt kabal.

Lærar og assistent deler ut ark med spørsmål. Elevane byrjar arbeida. Stille, tasting. Den same guten bakerst som i går spelar flipper. Assistenten kjem bort og bed han arbeida med prøven.

(0847) Læraren seier han må få avbryta litt og bed dei lagra dokumentet medan dei skriv så det ikkje skal verta borte. ...

Me ser at læraren brukar noko tid på å forklara instruksjonen og setja alle elevane i gang med det dei skal gjera.

6.2.2.2.2 *Inn i teksten*

Mari utfører her handlinga å ha samfunnsfagprøve ved å gjenta og omsetja dei gjevne spørsmåla og svara på dei, eitt for eitt, og svara er fyldige og resonnerande.

I samband med og etter innføringa av Kunnskapsløftet er det vorte vanleg å peika på at å læra eit fag inneber å læra å snakka, lesa og skriva slik ein gjer i faget (Berge, 2005a, s. 2; Maagerø mfl., 2006, s. 9), og gjerne med referanse til slagordet «Educational failure is linguistic failure» (Halliday, 2004 [1969], s. 279). I artikkelen «Begrep og makt – begrepslæring og samfunnsbilder i samfunnsfag» skildrar Per Overrein og Jon Smidt samfunnsfaget i skulen som ein formidlar mellom vitskaplege og spontane omgrep, med referanse til Vygotskij (Overrein & Smidt, 2010). Dette kan forståast som ei nyansering av slagordet, og eit vegval i tilknytning til det. Overrein og Smidt skildrar vegen mot elevfaglegheit som noko som går gjennom å knyta saman faglege og kvardagslege tenkjemåtar, meir enn gjennom å dykka ned i eit «fagbad» utan samband til kvardagstenkinga. Tilnærminga til Overrein og Smidt har òg noko å seia om prøvesvaret til Mari, som pendlar mellom faglege omgrep som «de krigførende landene» (i oppgåve 2) og spontane som «alle måtte vertfall først få seg arbeid» (som nemning for arbeidslivspolitikken i New Deal, i oppgåve 4).

Oppgåvene 2, 3 og 4 er prega av faglegheit på den måten at det ser ut til å vera kjernestoff frå læreboka som vert attfortalt (utanom parallellen til samfunnet i dag i oppgåve 3), og i svara syner Mari at ho har ei viss forståing av dei sentrale omgrepa i spørsmålsformuleringa: Ho veit kva dei viser til og kan seia noko om dei.

Oppgåve 5 og 6 er ikkje like knytt til kjernestoffet om USA i 20- og 30-åra. Oppgåve 5 er ei generell geografioppgåve, og oppgåve seks vert markert som mindre sentralt av læraren med formuleringa «ekstra som vil kunne telja positivt» på prøvearket. I svaret på oppgåve fem ser me ikkje spor av fagforteljing. Mari nemner det ho veit, og går deretter over til gissing og omtrentlege formuleringar, som: «det er mange byer og stater, men de har nok fin natur der som andre steder vil jeg tro». Oppgåve 6 ser ut til å vera ei oppgåve der det er meininga å trekkja inn ting dei arbeidde med siste timen. Mari svarar på det direkte spørsmålet, og syner såleis at ho veit kva det vert sikta til og kan noko om det.

Etter kvart ser det ut til at det skuletileigna kunnskapslageret om dette spørsmålet er tomt, og ho grip til ein «skriv det du veit»-strategi, der truleg også kunnskap frå uformelle læringssituasjonar, særleg om heimebrent, vert dregen inn. Dette oppgåvesvaret skil seg også ut ved å bringa inn ein anekdote som har fest seg, nemleg om smugling i bukselommene, medan svara på spørsmål 2, 3 og 4 ikkje inneheld historiske anekdotar, men attfortel sentralt lærestoff. Det ser eg som eit resultat av at det faglege arbeidet som ligg til grunn for svaret på spørsmål 6 er eit anna enn for dei andre svara.

Pendlinga mellom det faglege og det kvardagsnære ser ut til å vera systematisk knytt til kor mykje fagstoff Mari har å fortelja som svar på dei ulike spørsmåla. I oppgåve 5 ser me det kvardagsnære i formuleringar som: «Og så kommer jeg ikke på mer», «De har nok fin natur der som andre steder vil jeg tro». Det uformelt ekspressive er mest tydeleg i svaret på spørsmål 6: «I tillegg, siden de ikke fikk kjøpe alkohol, produserte de jo ikke bare LITT hjemmebrent heller da, nei, de produserte masse når de først var i gang!». Det finst og døme på kvardagsnære formuleringar i dei andre oppgåvene, som «dette tjente de masse penger på» (Oppgåve 2) og «MYE større» (oppgåve 3). Skilnaden er at i desse oppgåvene finst desse elementa mest på formuleringnivå, medan i oppgåve 5 og 6 utgjer tekstelementa som peikar bort frå det skulske ein større del av svaret.

6.2.2.2.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

I diagram 19 er den retoriske situasjonen til grunn for prøvesvaret til Mari (R1) skildra som ein situasjon med to krav i seg, som kan gje ulike vilkår for faglegheit i ulike tekstbolkar i ein prøve, noko me såg resultat av i dei ulike oppgåvesvara til Mari.

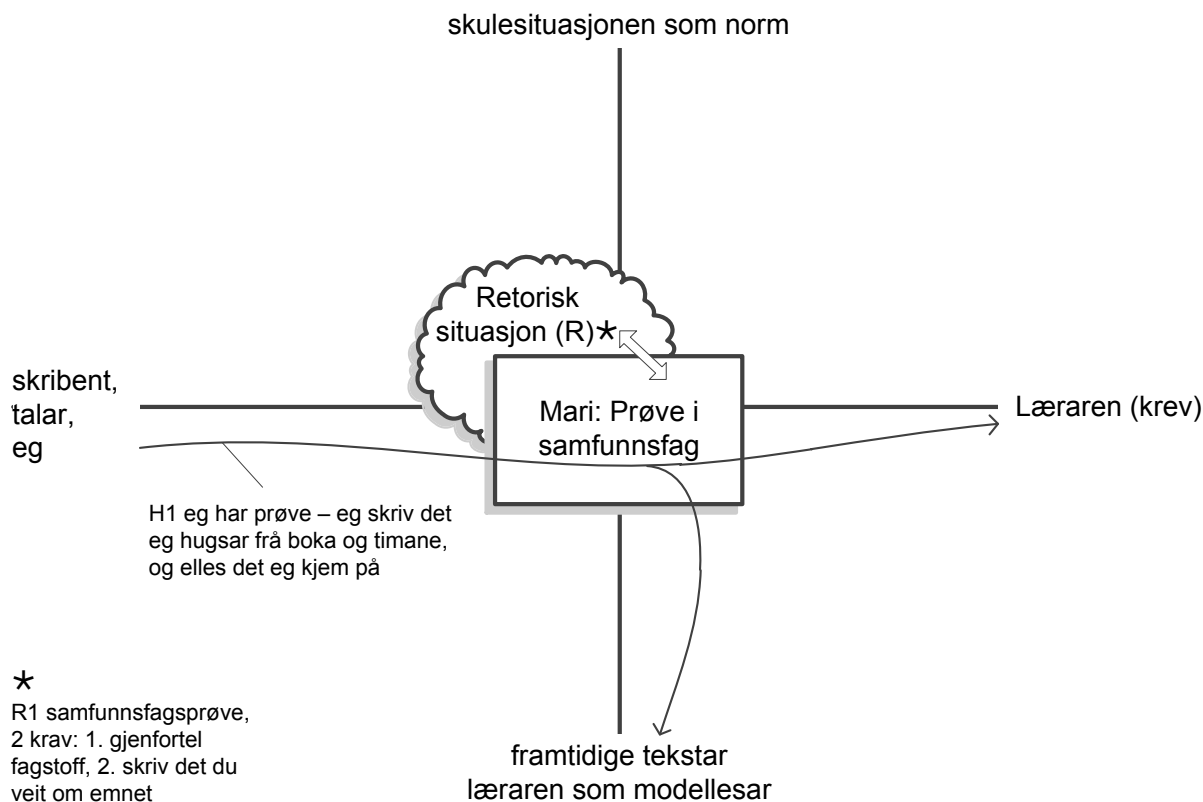


Diagram 19: Mari: Prøve i samfunnsfag

Samanlikna med norsktekstar har gjerne samfunnsfagprøvar fåe lesarar, både empiriske og modellesarar. Det er truleg mindre vanleg å lesa prøvesvar høgt for klassen enn norsktekstar, og responsarbeid med skrivinga er truleg ei mindre etablert arbeidsform i alle fall ved prøver i samfunnsfaget enn når det gjeld skriving i norsk. Teksten vart skriven på pc i timen og så levert inn til læraren. Han har såleis ikkje gått gjennom nokre andre lesarar enn Mari sjølv før innlevering, og det er i utgangspunktet ikkje så sannsynleg at han vert lesen etter innlevering, om det då ikkje skulle vera særskilde grunnar til å ta han fram att, som at Mari skulle vera misnøgd eller spesielt nøgd med karakteren. Me ser spor av læraren som modellesar gjennom måten teksten til Mari definerer prøvesituasjonen på: som ein situasjon der det gjeld å hugsa kva som stod i læreboka og kva dei hadde om i siste time, og som ein situasjon der det er lov å uttrykkja seg uformelt, bruka versalar og avsløra kunnskap om skilnaden på heimebrent og kjøpealkohol. Dette ymtar om at teksten har ein modellesar som er ein person ein gjennom teksten er i ein personleg interaksjon med, og som ein kan ha ein uformell tone med. Det er læraren, og kanskje meir bestemt førestillinga om nett denne læraren, som er ein jovial type. Det er også råd å sjå Mari sine omsetjingar til bokmål som ei ytring retta mot læraren. Samstundes er det råd å sjå attforteljinga av det sentrale

lærebokstoffet som også retta mot ein annan instans, læreboka eller ei førestelling om kva som er rett i faget.

Pendlinga mellom det meir og mindre skulefaglege i elevteksten kan også forståast som ei pendling mellom å venda seg til ulike modellesarar: faget, eller læraren som fagdommar, og læraren som samtalepartnar. Men denne pendlinga kan også, som Smidt og Overrein gjer, forståast som ein del av den limboen mellom faglege og kvardagslege måtar å snakka om ting på, som ein er i som elev i samfunnsfag, og som ein kjem ut av når ein greier kopla desse to på adekvate måtar.

I denne limboen står altså ressursar frå det ikkje-skulske Mari der lærebokkunnskapen ikkje rekk. Det hjelper henne til å svara på alle spørsmåla, men medverkar samstundes til å dra teksten ut av det skulske domenet og såleis gjera han mindre adekvat som fagtekst.

Denne pendlinga syner også att i etosstrategiane. Tekstelement som ser småpratande ut, som «det ville jo alle ha», «ikke bare LITT heller da», «vil jeg tro», kan sjåast som del av ein avvæpningsstrategi. Formuleringar som «jo», «vil jeg tro» er modalitetsmarkørar som ofte vert kalla demparar, og kan sjåast som ledd i å syna velvilje, men også nærleik. Det småpratande kan også sjåast som noko opprørsk, ein måte å ikkje innordna seg den skulske måten å snakka på, men bruka eigne ord og eigen stil same kva ein snakkar om. At denne typen språkbruk klyngjer seg saman i teksten der fagforteljinga er mindre til stades, peikar bort frå den forklaringa, og står heller forklaringa som er lansert om at dette er del av ein avvæpnande strategi som Mari tek i bruk der ho ikkje har nok fagleg kunnskap til å framstå som ein fagforteljar. Der Mari greier å halda fagforteljinga i svevet, spesielt i oppgåve 2, 3 og 4, er det mindre av denne språkbruken. Desse brota med det skulske har altså ikkje noko med at Mari ikkje har skjønna kva slags situasjon ein samfunnsfagsprøve er eller korleis ein overtyder der, det har heller med å trekkja inn reservar å gjera.

6.2.2.3 Norsktekst

Norskteksten til Mari er, som Janne og Cecilie sine, eit resultat av at elevane valde ei skriveoppgåve frå ei liste med 101 oppgåver i norskboka. Mari valde den fyrste, som lyder slik:

1 Sjå på veggen der du sit. Gi ei detaljert skildring av det du ser. Skriv gjerne ned dei tankane som dukkar opp medan du studerer veggen. Du kan ta til slik om du vil: Eg sit her og stirar på ein vegg. (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006, s. 118)

Veggen

Jeg sitter og stirrer på en vegg. Veggen jeg stirrer på er blå, den var vertfall det, før folk skrev med både kulepenn og sprittusj på den. Malingen har begynt og flasse av, og det ser ut som noen har klistret en kjempe stor, grå tyggegummiklyse på veggen. Men sannheten, jo den er at noen har forsøkt og skrape av den blå malingen, de som gjorde det likte tydelighvis ikke fargen. Veggen er vertfall ikke pen lenger.

På veggen, er det noen som har skrevet "hei" med svarte og store bokstaver. Skriften er skev og ujevn. Ikke engang ett strøk maling kunne reddet den blå veggen på rom 247.

Jeg sitter og stirrer, stirrer på veggen, som engang var blå og nymalt. Mens jeg stirrer på veggen, suser en tanke gjennom hodet mitt; Hvem skrev på veggen, og hvorfor? Var det fordi jeg skulle ha noe og skrive om, i den meningsløse norsk oppgaven min? Det er vell mest sannsynelig ikke derfor noen har valgt og herpe den, men det er ingen som noen gang kommer til og finne ut, så hvorfor gruble på det.

Veggen er blå, grå, svart og litt hvit. Veggen er "mindre pen". Folk legger ikke merke til denne veggen heller, ingen andre enn meg som tenker over det. Den blå veggen i klasserommet mitt betyr ingenting. Å tegne på vegger er stygt. Stakkar den blå veggen, i klasserommet vårt.

Bilete 12: Mari: Veggen

6.2.2.3.1 Retorisk situasjon

Den retoriske situasjonen til grunn for denne teksten/oppgåva har mykje sams med den retoriske situasjonen til Janne og Cecilie sine tekstar, og det institusjonelle ved han er skildra i tilknytning til dei (sjå s. 164–165). Teksten som innleier til lista over oppgåver, startar med: «Det er kjekt å skrive» (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006, s. 118). Lista med oppgåver inviterer til skriveglede og utfalding.

Oppgåveformuleringane er eitt av omstenda i den retoriske situasjonen. Ein kan velja den fyrste av 101 oppgåveformuleringar av di det er den mest interessante, eller av di denne stod fyrst. Når Mari sidan i teksten kallar oppgåva meiningslaus, tek eg det til inntekt for at ho valde den fyrste og beste oppgåva. Ho har truleg ikkje investert mykje i dette valet.

6.2.2.3.2 Inn i teksten

Mari startar slik oppgåveformuleringa tilbyd: «Jeg sitter og stirrer på en vegg», og svarar elles på oppgåva: skildrar veggen detaljert og skriv ned dei tankane som dukkar opp

undervegs. Teksten startar nøkternt skildrande, så vert skildringsbolken avrunda med «Jeg sitter og stirrer, stirrer på veggen, som en gang var blå og nymalt», før me kjem til punktet for «tankane som kjem medan du studerer veggen»: «Mens jeg stirrer på veggen, suser en tanke gjennom hodet mitt; Hvem skrev på veggen, og hvorfor? Var det fordi jeg skulle ha noe å skrive om, i den meningsløse norsk oppgaven min?» Midten av teksten handlar altså om meningsløyse, og aller mest den spesifikke meningsløysa knytt til ei meningslaus skuleoppgåve. Denne kjernen av meningsløyse vert avslutta med «så hvorfor gruble på det», før teksten i tredje avsnittet vender attende til skildringa, men no med sterkare verdilading. Spørsmålet om veggen vert omtala med «legger ikke merke til», «ingen tenker over det», «betyr ingenting». Den estetiske (og empatiske?) vurderinga av veggen kan sjåast som ei oppsummering og avrunding av den tidlegare skildringa: målingsflass, skribling, spor etter skraping. Den absolutte negativiteten i ikkje, ingen, ingenting er ikkje eit logisk framhald av veggskildringa, men kan knytast til det bastante i «den meningsløse norsk oppgaven min»: norskoppgåva er meningslaus og det er verkeleg spørsmålet om denne veggen òg. Trass i at teksten sluttar med å seia at det er stygt å teikna på vegger og stakkars veggen, som kan forståast som ein slags empati, så vert «den bastante negativiteten» ståande som teksten si dominerande haldning andsynes seg sjølv, objektet veggen og situasjonen, på grunn av den store plassen det tek i midten og på plassen for konklusjon, og på grunn av intensiteten i «meningsløs», «hvorfor gruble på det», «ikke», «ingen», «ingenting» kontrastert med den nøkterne skildringa som teksten andre stader er prega av.

Den bastante negativiteten eg finn i teksten ser eg som eit nei takk-svar til norskboka og faget sin invitasjon til skriveglede og originalitet gjennom overraskande oppgåver, samstundes som Mari i teksten gjer det ho skal og på det viset syner aksept for å gjera oppgåva.

6.2.2.3.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

Den viktigaste funksjonen denne teksten har, er å syna at Mari har gjort det ho skal og skrive ein tekst. Det ser me i diagram 20 av handlinga «eg skriv stil (til læraren)» (H1).

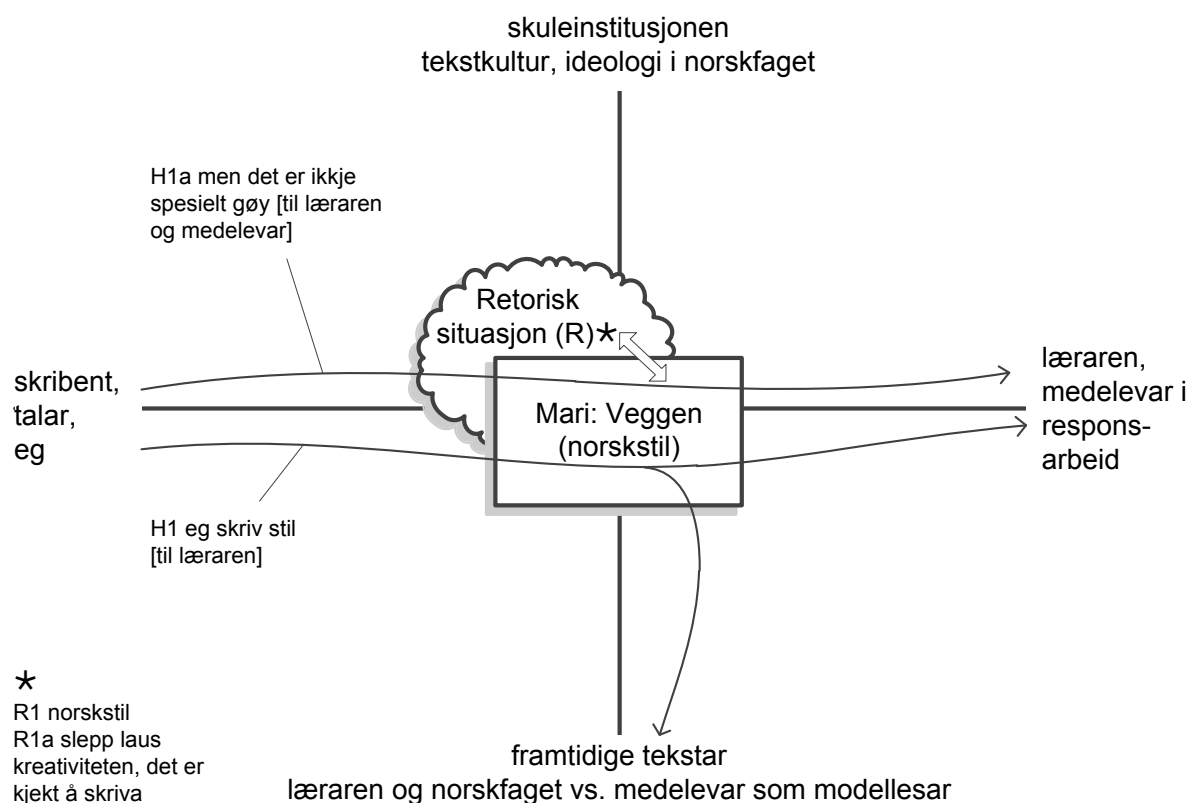


Diagram 20: Mari: Veggen

Denne teksten svarar på det å vera ein stil og på instruksane i oppgåveformuleringa, og han vart levert til læraren til rett tid. Teksten ser ordentleg ut og er ikkje slurvete sett opp, noko som samsvarar med at Mari seier at på skulen vil ho at det ho skriv skal vera plettfritt (intervju 16.10.2008). Alt dette syner at Mari forstår og svarar på den retoriske situasjonen å skriva ein norsktekst.

I tillegg til å skriva ein tekst og levera inn, inviterer norskboka eksplisitt til å gle seg over skrive- og responsarbeidet, noko som inneber å finna meining i det. Det siste svarar denne teksten avvisande på. Men denne avvisinga er henvendt: Teksten har også medelevar som publikum, sidan dei arbeidde med å gje einannan respons før denne endelege versjonen. Avvisinga av invitasjonen til skriveglede må forståast som noko som delvis vert gjort framføre klassekameratane, dette er ikkje berre ein tekst mellom Mari og læraren.

Denne oppgåva uttrykkjer ein «eg har gjort jobben»-etos, men ser ikkje ut til å satsa på verdsette norskfaglege strategiar som å hevda autentisitet og originalitet. Å seia at ei oppgåve på skulen er meningslaus, kan vera å hevda ein viss integritet, sidan det uttrykkjer manglande lojalitet til norskfagets prosjekt, men det er ikkje å påstå at ein er original: meningslause skuleoppgåver er ein velkjend topos, også for skuleelevar.

6.2.2.4 Oppsummering, samanlikning

I samfunnsfagprøven nyttar Mari etosstrategiar og kunnskapslager frå det ikkje-skulske der den skulske kunnskapen ikkje strekkjer til, medan ho opptrer som fagforteljar der ho kan. I nettdagboka har ho eit anna skriveprosjekt: Ho skriv ned morosame episodar – historier som retorisk gjer same handling sjølv om dei er ulike i oppbygging. Ein kan tenkja seg det som eit arbeid som dreier seg om å opptre som og utvikla seg som Forteljar, og det kan sjåast som eit personleg læringsarbeid, der dagboksnotata er tekstar der læring finn stad (sjå s. 28–32). Nettdagboka hennar har fellestrag med lokalhistoriske samlingar av lokale, morosame episodar, men kan vera vel så relevant å knyta til standupkomikarar der ei tilbakevendande form (ein topos) er å fortelja morosame og pinlege ting som hende i går. Utviklings- eller læringsprosjektet er også relevant i samanlikninga med stå-opp-komikaren, sidan han eller ho også lever med eit sjangermessig tildriv om å utvikla seg gjennom å levera stendig nye og minst like morosame vitsar.

Trass læringa som skjer ligg denne folkelege forteljartradisjonen som Mari plasserer seg i med nettdagboka lenger unna den ekspressive norskfagsideologien enn bloggtekstane til Janne og Cecilie. Morosame episodar med grunnleggjande humor knytt til tabu eller å falla og slå seg vert ikkje sett som teikn på originalitet. Forteljargleda til Mari vert då heller ikkje aktivert av skriveoppgåva om veggen, utan at det tyder at avstanden er like stor mellom alle deler av norskfaget og dei forteljartradisjonane Mari har gått inn i i bloggen. Ut frå desse fåe tekstane tykkjest like fullt Mari si interesse for forteljing og norskfaget sin skriveideologi lite kompatible, men utan at det tyder at Mari manglar forståing for korleis og kvifor ein skriv skulsk, noko samfunnsfagprøven hennar syner.

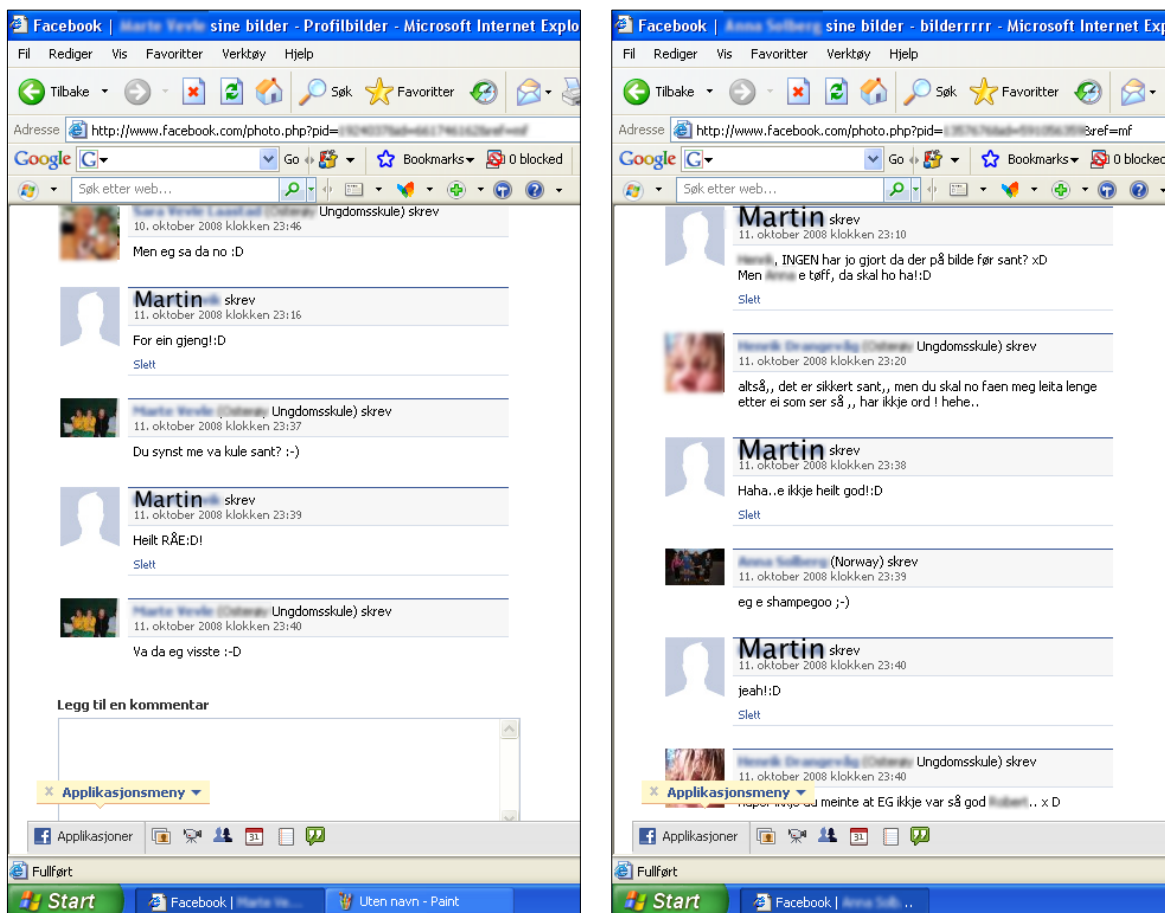
6.2.3 Martin: strategisk faglegheit og distansert deltaking

Martin går òg i 9GH på Bygdeskulen. Martin seier han ikkje skriv på nettet, berre Facebook og msn, slik som alle gjer, fordi dei andre gjer det (intervju 16.10.2008). Fritidstekstane han har levert, er kommentarar i to kommentartrådar på Facebook, og skrivinga han gjer der, er ei heilt anna enn skuleskrivinga hans.

6.2.3.1 Fritidstekstane til Martin på Facebook

Martin har levert utdrag frå to kommentartrådar til kvart sitt bilete på Facebook, der Martin har skrive nokre av kommentarane, og der det ser ut til at dei som har skrive dei andre

kommentarane i hovudsak er skulekameratar frå Bygdeskulen⁸⁷. Facebook ser på den måten ut til å fungera som eit framhald av skulegarden, jamfør (boyd, 2010a, s. 84) .



Bilete 13: Martin: Facebook

6.2.3.1.1 Inn i teksten

Den fyrste tråden ser ut til å ha oppstått ved at Ingrid (ein skulekamerat) har lagt ut eit morosamt bilete av seg sjølv og ein eller fleire andre, og så har Martin og i alle fall ei til utanom Ingrid sjølv kommentert. Desse ytringane er ikkje å rekna som fullstendige tekstar, korkje frå ein essensialistisk eller deltakarnormorientert ståstad (Askeland mfl., 1996, s. 11; Berge, 2002b, s. 236). Dei har ofte ikkje start og slutt, og informantane oppfattar dei ikkje som tekstar, som eg skriv i metodekapitlet (s. 52–56). Dei er ytringar av typen kommentarar eller replikkar: «For ein gjeng! :D».⁸⁸ Emotikona tydeleggjer at dette er skriftlege replikkar (vanskeleg å uttala «:D»), men det å kalla dei replikkar syner likevel slektskapen til det munnlege. Sidan det Martin har skrive her er avhengig av det andre har skrive og publisert før og etter, må me sjå replikkane hans i samband med desse for å få meining ut av dei.

⁸⁷ Fordi fleire har (Bygdeskulen ungdomsskule) bak namnet sitt i utdraget.

⁸⁸ D-en i uttrykka «:D», «-D», «xD» syner ein munn som gapskrattar.

Gangen i trådutdraget tykkjest å vera at Martin såg biletet og kommenterte «for ein gjeng», som kan innehalda båe tydingane «her såg de skikkeleg duste ut», «de er skikkeleg crazy som legg ut slike tullebilete av dykk sjølve». Ingrid svarar (sjølvironisk) med «Du synst me va kule sant? :-)». Martin fylgjer opp med «Heilt RÅE :D!», og Ingrid konkluderer «Va da eg visste :-D» og speglar latterteiknet.

Den neste tråden har liknande struktur: Her er det ei anna jente, Hanna, som har lagt ut eit bilete som har generert ein kommentartråd der Martin og Joakim, som truleg er kompisen hans, deltek, i tillegg til Hanna sjølv. Martin skriv: «Joakim, INGEN har jo gjort da der på bilde før, sant? xD Men Hanna e tøff, da skal ho ha! :D» (altså, at det som anna gjer på bilete er noko som mange har gjort før, og som sikkert er flaut, sidan Martin skriv at ho er tøff). Henrik svarar. Martin svarar «Haha.. e ikkje heilt god!:D». Ut frå dei mange latterteikna hjå gutane forstår me at dei tykte dette var skikkeleg morosamt. Hanna svarar Martin, sjølvironisk tullete: «eg e shamegoo ;-))» og Martin svarar lattermildt, tvetydig stadfestande «jeah! :D»

Desse trådane liknar, og det Martin gjer i dei liknar: Han skriv korte kommentarar til andre sine bilete, og deltek i samtalen som oppstår rundt dei. Å leggja ut bilete av seg sjølv på sosiale medium kan vera eit risikabelt prosjekt på fleire vis enn det som gjeld formelt personvern. Ein risikerer at nokon seier ein er stygg eller ser dum ut. Det å leggja ut tullete bilete kan dempa risikoen ved at ein kan seia at det var berre tull, eller auka spenninga og risikoen, sidan ein ikkje veit korleis venene vil reagere: Vil dei tykkja det er morosamt, eller vil dei berre tykkja det er teit? Kommentaraner til gutane, spesielt i utdrag to, kan sjå ut til å ta opp i seg denne ambivalensen: det er ikkje heilt eintydig om det er ein venskapleg leande respons, eller om det også ligg ei viss avstandstaking i formuleringar som «men du skal no faen meg leita lenge etter ei som ser så , , har ikkje ord! Hehe..», «hanna e tøff, da skal ho ha» og «Haha.. e ikkje heilt god!:D»

Dette må også sjåast i samanheng med korleis Martin opptre på Facebook. Det ligg ein kontrast mellom eksponeringa til desse jentene og hans eiga ikkje-eksponering ved å opptre utan profilbilete. At han ikkje har profilbilete, kan også syna at han ikkje er ein veldig dedikert Facebookmedlem, han har ikkje teke seg bryet med å lasta opp eit bilete. Han skriv på dialekt, men lokal i motsetnad til bergensk, det er i tråd med det han seier i intervjuet. Kommentaraner hans er «in tune», dei skil seg ikkje ut. Dei andre som skriv, har ei liknande normering som han, liknande teiknbruk, og i den andre tråden verkar Martin og Joakim synkrone i måten dei speglar einannan sine replikkar på, Hanna er også med på denne speglinga: Når Joakim avsluttar med «hehe», speglar Martin ved å starta med «haha».

Når Martin held fram med «ikkje heilt god», speglar Hanna med å svara «eg e shampego» og Joakim med «håpar ikkje du meinte at EG ikkje var så god». Dette ser eg som teikn på at Martin opptrer på ein funksjonell måte, og at replikkane hans vert svara på og tekne opp som det. Dette å spegla den andre er også eit etosarbeid som handlar om å syna velvilje og fellesskap med dei ein snakkar med. Der Martin med å ikkje ha profilbilete syner desinteresse andsynes Facebook, syner han velvilje og fellesskap andsynes venene sine, men samstundes kanskje ein viss fråstand, markert ved å gjera andre val når det gjeld sjølveksponering.

6.2.3.1.2 Den retoriske situasjonen

Det å leggja ut eit morosamt bilete på Facebook innbyd til kommentarar, til å syna at «ja, det var morosamt. Sjå, eg ler», og kan såleis forståast som ein retorisk situasjon i seg. Ein dummar seg for at nokon skal le, ein syner fram bilete for at nokon skal sjå dei og koma med ein svarande reaksjon. På Facebook er provet for denne svarande reaksjonen kommentarar⁸⁹.

Til drivet at eit morosamt bilete krev kommentar, har her som føresetnad at Facebook er eit framhald av skulegarden (boyd, 2010a, s. 84), der Martin og desse jentene truleg heng saman og såleis har gåande ein samtale eller samvere også når dei ikkje er fysisk saman.

Bitzers krav til den retoriske situasjonen om at han inneheld eit publikum som skal bevegast til handling, er noko Miller ser ut til å leggja mindre vekt på (Bitzer, 1968, s. 6; Miller, 1984), men er ein god tankefigur for å få auge på fleire dimensjonar av det situerte ved ytringar, sidan han inviterer oss til å sjå etter kva svar som er venta. Det aller enklaste svaret på det i denne situasjonen er nettopp «eit svar». Ved å syna at ein ler når nokon har sagt eller synt fram noko morosamt, syner ein at ein er i rommet og til stades for samtale, ein stadfestar at ein er tilgjengeleg, og at relasjonen ein har utanom også gjeld her. Og med det inviterer ein også til (sjølv om ein langt frå krev) eit svar attende.

6.2.3.1.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

I diagram 21 ser me at den retoriske situasjonen (R1) til grunn for desse tekstlege handlingane til Martin er at nokon har lagt ut morosame bilete på Facebook, og såleis invitert til å kommentera.

⁸⁹ I alle fall før likar-knappen på Facebook kom.

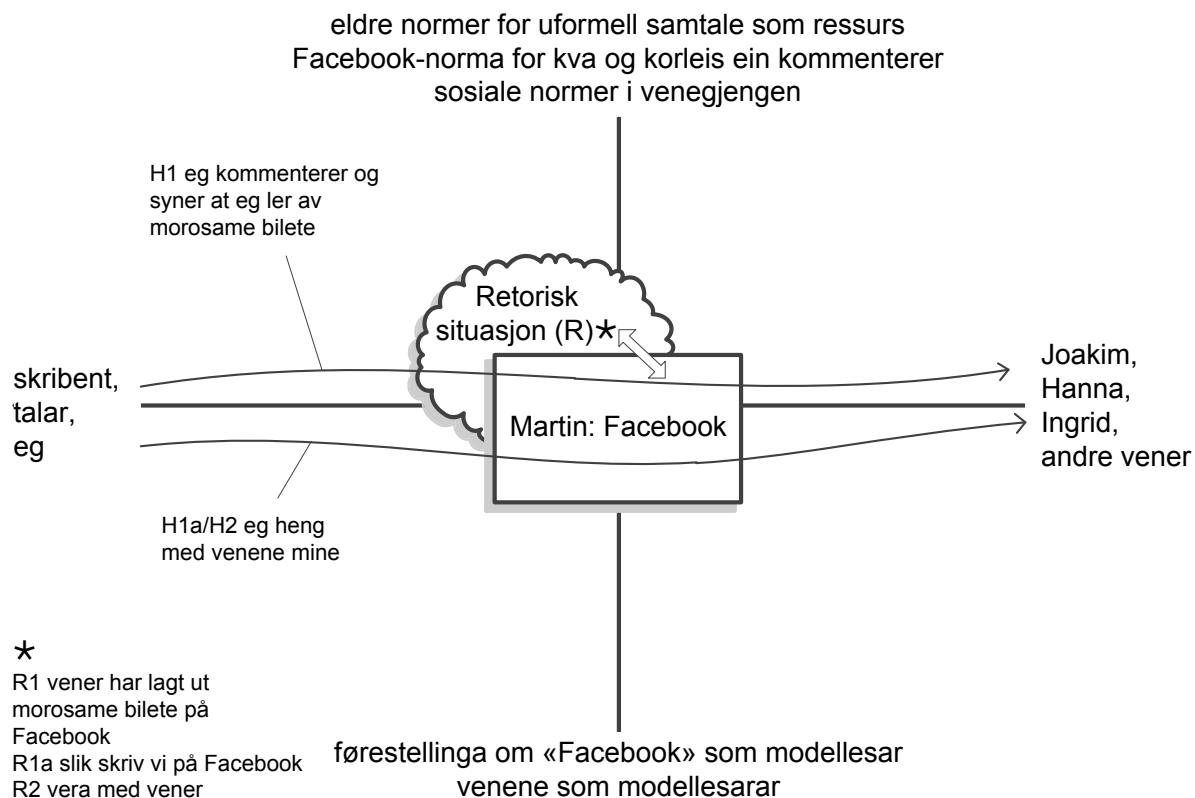


Diagram 21: Martin: Facebook

Men førestellingane om korleis me skriv på Facebook og kva me kommenterer, og det at Facebook her fungerer som eit framhald av skulegarden, er viktige omstende som både regulerer handlingsrommet og gjev handlingane mening. Såleis gjer Martin to handlingar, eller handlingar på to «generaliseringsnivå» med desse kommentarane. Han kommenterer og syner slik at han ler av vitsen som vart fortald (H1), og på det meir generelle nivået heng han med vener (H2).

Kommentarane er direkte vende til dei jentene som publiserte bileta og til eventuelle andre i tråden, spesielt kompisen Joakim, men verkar samstundes å føresetja gjengen/skulegarden som arena. Eitt teikn på det er at fleire av kommentarane er så korte og generelle at dei opnar for at fleire kan hengja seg på med tilsvarande kommentarar, som replikkane «For ein gjeng» og «Heilt rål:D». Kommentarane til det andre biletet kan verka meir lukka, i alle fall den fyrste kommentaren til Martin, som ser ut som eit direkte svar til noko Joakim har sagt og dessutan vender seg direkte til han. Den neste kommentaren «ikkje heilt god» er meir open. Ingrid og Joakim svarar på han, men det hadde vore mogleg for fleire. Denne skriftlege interaksjonen mellom to-tre personar verkar altså medviten om at han vert skriven i eit rom med fleire potensielle deltakarar, og det indikerer at sjølve Facebook som eit sosialt rom kan forståast som ein modellesar.

Det kan også, men treng slett ikkje, vera eit element av flørting i det å leggja ut bilete og vona på kommentarar frå dei rette, og i det å syna (avgrensa) interesse ved å kommentera og slik oppretta kontakt. I dei tilfella det er slik, er eit svar endå meir enn eit svar.

Martin brukar velvilje som etosstrategi gjennom å skriva slik at det er ope for at andre kan henga seg på og gjennom å spegla ytringane til dei han snakkar med. Sidan det er dei han ser til dagleg, ville det kunna ha kosta å ikkje syna velvilje også. Samstundes kan det å ikkje ha profilbilete vera eit teikn på desinteresse eller fråstand andsynes Facebook. Spørsmålet er om han syner fråstand eller hevar seg over desse jentene ved å le av dei, men ikkje eksponera seg sjølv på liknande vis.⁹⁰ Det er mogleg å sjå som ei hevdning av etosdygda integritet.

6.2.3.2 Samfunnsfagprøven

Martin hadde same samfunnsfagsprøven som Mari, og leverte også på It's Learning, som henne. Dei ytre vilkåra kring prøven var dei same. Martin har likevel svara på prøvesituasjonen litt annleis enn Mari: Han har i noko større mon definert situasjonen gjennom korleis han har bygt opp prøvesvaret sitt. Sannsynlegvis er solid fagkunnskap ein føresetnad for at han har kunna gjera dette.

⁹⁰ Her føreset eg at når han ikkje har lasta opp profilbilete, er det lite truleg at han har lagt ut tullebilete av seg sjølv.

Prøve i samfunnsfag oktober 08

1. Korleis vil du med eigne ord forklara "den amerikanske draumen"?

Dei fleste innvandarane som kom til Amerika på 1500-talet og utover, kom for å oppnå den amerikanske draumen. Den gjekk ut på å oppnå stor rikdom. Dei fleste som innvandra, kom med tomme hender men oppnådde med hardt arbeid, blodslit og ikkje minst trua på seg sjølv den amerikanske draumen, nemleg rikdom. Det store amerikanske kontinentet låg ope for alle, så mange kunne ta seg til rette. Det var ingen adel eller overklasse som åtte jorda.

2. Kva er "dei gylne 20-åra"?

Oppgangen i USA starta i etterkrigsåra til Europa. Under krigen selte USA blant anna våpen til Europa. Etter krigen var mykje av Europa øydelagd, og USA visste å utnytte dette ved å selje varer som Europa trengte. Etter kvart begynte næringslivet å gå bra i USA og det vart produsert mange nye varer som bil, kjøleskap, radio og mange heimar fekk elektrisitet. Folk som hadde råd skaffa seg dette på avbetaling, og det gjekk godt for bedriftene og prisen på aksjane steig veldig. Ingen tenkte på kva som kunne skje visst aksjeprisane gjekk nedover.

Det utvikla seg ein ny livsstil i USA på 20-talet. Ungdommane utvikla sine eigne ord og oppførte seg annleis. Foreldra fekk nye bekymringar som dei aldri hadde hørt før og det vart snakka om ei generasjons kløft.

3.

På slutten av 20-talet hadde dei som hadde råd, skaffa seg dei nye varene på avbetaling, men dei fattige i Amerika hadde framleis ikkje pengar å kjøpe varer for. Så lenge aksjeprisane steig hadde folk råd til å betala tilbake låna sine, men når alle som hadde råd hadde kjøpt varene, helst på avbetaling, sank aksjeprisane, fordi det vart mindre etterspørsel etter varene. Marknaden var metta. Når aksjeutbyttet sank hadde ikkje folk råd til å betala tilbake låna sine og bankane sette ein tidsfrist der alle lån måtte vere tilbakebetalt. Fristen var 24.oktober 1929. Då fekk mange aksjeeigarar panikk og selte

aksjane sine i frykt den 29.oktober. Fordi så mange selte aksjane sine samtidig, rasa prisane nedover. Det vart eit børskrakk på børsen i New York. Folk hadde ikkje råd til å betale låna sine, og mange bankar gjekk konkurs. Dette var ikkje bra for arbeidarane. Bedriftene gjekk ikkje med overskot og måtte kutte ned på utgiftene, noko som gjorde at arbeidarar måtte ned i lønn og mange vart oppsagt. Vi opplever noko av det same i verda i dag. I september gjekk ein amerikansk bank konkurs, noko som rysta heile verda. Bankar set opp renta og boligprisane synk og boligbyggjinga kan stoppe opp. Eit stort selskap, AIG, som er hovudsponsor i Manchester United, var veldig nær ved å gå konkurs, men fekk ei redningspakke. AIG er så stort at det ville ramma heile verda. Eit land som slit veldig for tida er Island. To store europeiske bankar på Island, Glitnir og Kaupthing bank, slit økonomisk, og går dei konkurs får det følgjer. Økonomar trur nedgangstidene på børsen kjem til og fortsette ei stund til.

4.

Det gjekk nokre år før noko vart gjort med krisa. Under ein presidentvalkamp i 32, tala Franklin Delano Roosevelt til folket. Han lova ein "New Deal". Det tuder "Ny giv." Folket tok han på ordet og i 33 vart han president. Det viktigaste i New Deal var å få folk tilbake i arbeid, for i 33 var 25% av arbeidarstokken arbeidslaus. For å få folk tilbake i arbeid gjorde han ein rekke tiltak. Han oppretta mange direktorat som ansette faglærte arbeidarar i arbeid. Eit direktorat skaffa arbeidsplassar til 4 millionar folk. Det hadde vore overproduksjon av råvarer i USA, og Roosevelt valte å gjere noko veldig omdiskutert. Han betalte for at bøndene skulle dyrke mindre og slakte dyra sine. Det var for å få prisane på jordbruksvarer opp igjen. Det funka etter kvart.

Det viktigaste prosjektet hans var TVA, Tennessee Valley authority. Det gjekk ut på å kontrollere Tennessee elva når ho gjekk over sine bredder, og når den var på veg tilbake. Folket likte Roosevelt veldig godt og følte at han tala direkte til dei når han tala på radioen noko han kalla "fireside-chats". Han skaffa trygd til dei arbeidslause, noko som blei godt likt. Han hadde ein del motstand fordi budsjetta hans viste store underskot, men han kjempa for sitt og lykkast. Nedgangstidene i USA var likevel ikkje over før 2.verdskrig braut ut i Europa og trengte varer frå USA.

For å kjempe imot krisa i dag, vert det gjort spesielt eitt stort tiltak. Det vert brukt enorme summer på over tusen milliardar kroner i redningspakke for å prøve å få aksjeprisane på rett kjøl igjen, om det lykkast får vi sjå.

5.

USA har om lag 300 mill. innbyggjarar og er med det landet som har 3. mest innbyggjarar i verda.

USA er verdas 3. største land.

USA har store variasjonar i klimaet. I California er det hyppige jordskjelv. I Mexicogolfen er klimaet ustabil. Ei kjent fjellkjede er Rocky Mountains, og ein kjent dal er Death Valley. I det som blir kalla Midtvesten er det store og opne sletter. Der er det nesten ingen liv.

Den største byen er New York City, New York. Hovudstaden er Washington D.C.

Andre store byar er Chicago, Illinois, Huston, Texas og Philadelphia, Pennsylvania.

6.

Kvinnene var både for og mot forbodet, men det er klart at forbodet ikkje skapte så mykje positivt. Amerikanarane likte dårleg at dei ikkje fekk drikke det dei ville. Det vart ei stor gangsterverksemd og mange ulovlege barar.

Mange meinte at det var helst gamle kvinner som var for forbodet. Enkelte kvinner starta foreningar som var for forbodet. Det var mange, helst yngre kvinner, som var imot forbodet.

6.2.3.2.1 Retorisk situasjon

Den retoriske situasjonen er prinsipielt og materielt den same for Martin som for Mari, og skildringa på s. 184–185 gjeld såleis i grove drag for Martin òg. Me ser også av teksten hans at han ved å droppa å skriva inn spørsmåla etter spørsmål 2, i større grad «tilranar» seg retten til å skriva ein komplett tekst. Det å skriva ei samanhengande framstilling av emnet over to sider, i staden for å organisera teksten sin som tilsvar til eitt og eitt spørsmål, er ein måte å definera situasjonen gjennom måte ein grip han an: Dette er framleis ein prøvesituasjon, men Martin gjer det til ei meir sjølvstendig fagleg handling, meir som eit foredrag eller lengre drøftingsoppgåve (som er meir vanleg på høgre nivå), der ein gjev ei fagleg framstilling av samanhengar og forklaringar i tillegg til eit hendingsforløp. Sjølv om prøvesituasjonen i all hovudsak er definert av skuleinstitusjonen, læraren og prøveteksten

som ligg føre, justerer Martin han til ein situasjon prega av meir symmetri enn det vert lagt opp til.

6.2.3.2.2 *Inn i teksten*

Prøven er organisert med seks spørsmål: eitt enkelt, innleiande for at elevane skal koma i gang med å skriva, så tre spørsmål om kjernestoffet: 20- og 30-talet i USA og den økonomiske krise, så to tilleggsspørsmål der ein kan syna ekstrakunnskapar. Vektinga av poenga ein kan få, står i hovudsak opp under dette, sjølv om det kan sjå ut til å vera litt mindre samsvar mellom den relativt høge poengsummen ein kan få i spørsmål 5 og kor sentralt det verkar som Mari og Martin har oppfatta at det er. Det ser for båe ut til å vera eit spørsmål dei ikkje har førebudd seg spesielt på. Mari veit ikkje så mykje, og Martin ser ut til å gå over til ein «skriv det du kjem på»-strategi i staden for det heilskaplege grepet om framstillinga han har synt i spørsmåla før.

Det mest avvikande med teksten til Martin i høve til oppgåvearket er at han etter spørsmål to let vera å skriva inn spørsmåla i dokumentet, men heller gjev ei samanhengande utgreiing om «dei gyldne 20-åra», nedgangstid og krise, tiltak og oppgangstider, som òg får fram samanhengar mellom oppgang- og nedgangstider på ein tydelegare måte enn spørsmåla inviterer til, noko samanhengen mellom slutten på oppgåve 2 og starten på oppgåve 3 syner:

Folk som hadde råd skaffa seg dette på avbetaling, og det gjekk godt for bedriftene og prisane på aksjane steig veldig. Ingen tenkte på kva som kunne skje visst aksjeprisane gjekk nedover. ... På slutten av 20-talet hadde dei som hadde råd, skaffa seg dei nye varene på avbetaling, men dei fattige i Amerika hadde framleis ikkje pengar å kjøpe varer for. Så lenge aksjeprisane steig hadde folk råd til å betala tilbake låna sine, men når alle som hadde råd hadde kjøpt varene, helst på avbetaling, sank aksjeprisane, fordi det vart mindre etterspørsel etter varene.

På liknande vis vert svaret på spørsmål 4 («Det gjekk nokre år før noko vart gjort med krise...») eit naturleg framhald av det han har skrive under spørsmål 3, der han har etablert at det var ei økonomisk krise. Med denne organiseringa syner Martin eit sjølvstendig grep om stoffet, som truleg mellom anna botnar i solid fagkunnskap og sjølvtryggleik knytt til stoffet/faget.

Slik held Martin på ordet lenger enn han i utgangspunktet vert innvilga, og det får han til å høyrast meir fagleg ut. Her styrkjer altså Martin den faglege, logostilknytte etosen sin, og faglegheita gjer at det ikkje framstår som at han held på ordet for lenge, men som ei valt disponering av stoffet. Sjølv om Martin ikkje skriv inn spørsmåla, finn me att alle tipsa i oppgåveformuleringane som moment i teksten, så han «svarar på oppgåva», som det heiter.

Spørsmål 5 og 6 verkar ikkje som kjernestoff. I oppgåve 5 ramsar Martin opp dei geografiske fakta om USA som han kan og kjem på, og spørsmålet gjev ikkje rom for så mykje anna. I spørsmål 6 syner han at han veit at dette handlar om brennevinsforbodet, men svarar meir fragmentert enn på dei andre historiespørsmåla. Han skriv at mange meinte at berre gamle kvinner var for, mange unge var mot, nokon starta foreiningar, men utan at han etablerer samanhengar. Spørsmålet vert i prøveteksten også presentert som eit ekstraspørsmål som ikkje gjev poeng, det er eit tydeleg signal.

Martin har ikkje element frå «ungdomsspråk» eller fritidsskriving som smilefjes, ropeteikn, formuleringar som «og sånn». Den tydelegaste referansen til fritida er at han nemner at AIG som var nær ved å gå konkurs er hovudsponsor i Manchester United, noko som dreg inn den felles fotballinteressa til han sjølv og læraren. Tvert imot brukar han faglege omgrep som avbetaling og aksjeutbyte som element i setningar på ein måte som syner forståing: «Når aksjeutbyttet sank hadde ikkje folk råd til å betala tilbake låna sine»

6.2.3.2.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

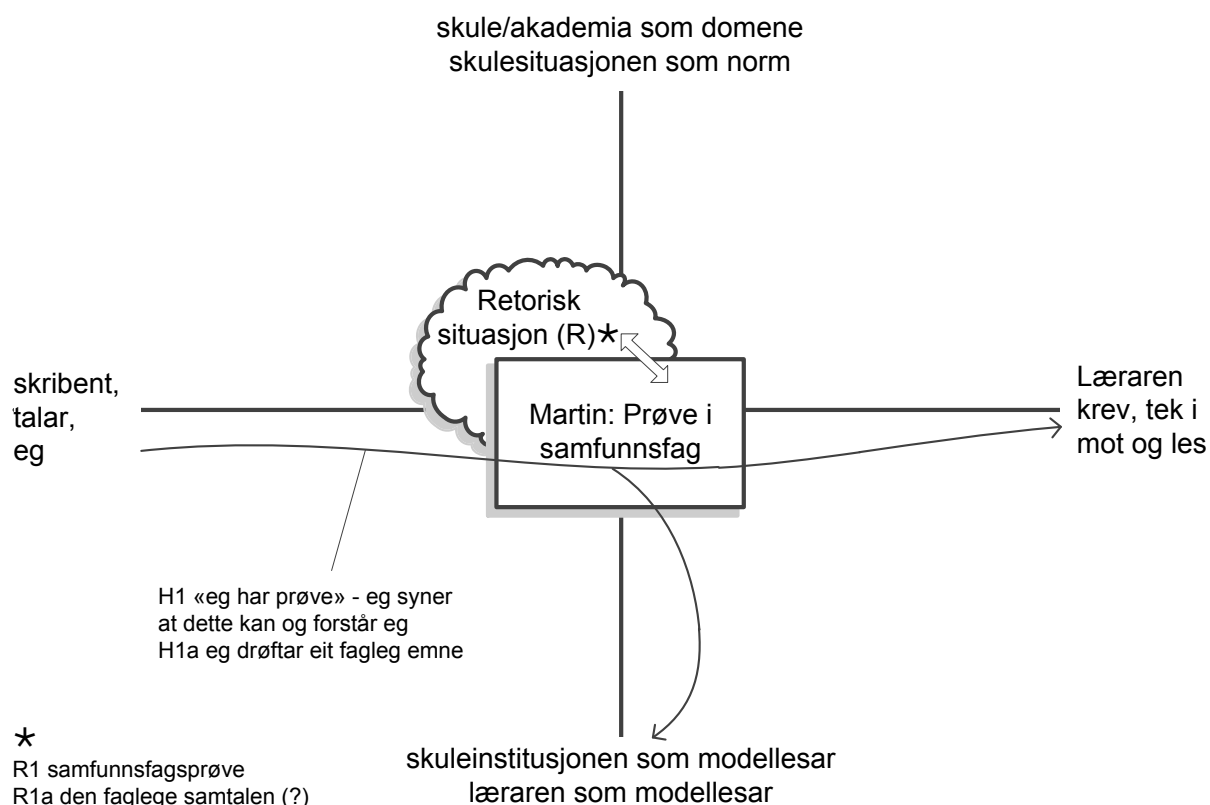


Diagram 22: Martin: Prøve i samfunnsfag

Sjølv om den retoriske situasjonen i utgangspunktet er den same, handlar Martin noko annleis i han enn det Mari gjer. Eg har kalla handlinga til Martin: «Eg har prøve. Eg syner at

dette kan og forstår eg». Martin vender seg både til læraren og skuleinstitusjonen som modellesarar, og me kan skimta ei differensiering mellom dei i bisetninga «som er hovudsponsor til Manchester United». Dette er ei uinteressant opplysning for skuleinstitusjonen, men potensielt interessant for den aktuelle læraren, som også er fotballtrenaren til Martin. Teksten elles er skriven i samsvar med normene til skuleinstitusjonen. Han er på nynorsk, han svarar på spørsmåla, han nyttar faglege omgrep på ein måte som syner forståing. Ein skilnad samanlikna med teksten til Mari er at han ikkje ber i seg dette spennet mellom det kvardagslege og det faglege, som Overrein og Smidt fortel pregar mange elevarbeid i samfunnsfag (2010, s. 234). Martin knyter saman historisk kunnskap om rekkjefylgda på hendingar og omgrep frå samfunnsfag/økonomi og bruker det til å uttrykkja ei forståing av årsakssamanhengar. På den måten talar han på eit vis frå inne i faget. Teksten er også delvis skriven som ein sjølvstendig, samanhengande tekst, noko som knyter han til fagfeltet meir enn (grunn)skuleinstitusjonen, men likevel til ideal i det breiare forstådde skulske/akademiske domenet. Difor har eg også skrive inn ein R1a, ein dimensjon av prøvesituasjonen slik Martin definerer han, som eg kallar den faglege samtalen om eit emne, med academia som ideal. Dette syner at Martin til ein viss grad gjer som Berge skriv om gode norskstilskribentar: definerer ein eigen retoriske situasjon jamsides med prøvesituasjonen som teksten svarar på (2005b, s. 186).

Det å gripa tak i oppgåva og gjera henne til si eiga på dette viset er også ei etosstrategisk handling: det byggjer ein logostilknytt etos. Men her finst òg element av integritets- og velviljestrategiar: Det å ikkje fylgja instruksen kan sjåast som å hevda integritet, spesielt når det styrkjer framstillinga. Men det kan også sjåast som slurv, som eit signal om at ein ikkje har valt flid som strategi, trass i at prøven elles kunne takast til inntekt for det. Å nemna Manchester United ser eg på som ein innforstått bisetning, nesten ein vits, som viser til ei felles interesse han og læraren har, og såleis ei lita helsing til læraren. Dette kan forståast som velvilje og/eller som smisk. Her er grensene flytande.

6.2.3.3 Norskteksten

Norskteksten til Martin er eit svar på den tredje oppgåva i lista i norskboka, «Tidleg morgon», den same som Janne (sjå s. 164–165):

Tidleg morgon

Lyden av døra mi som går opp og stemma til mamma er det som avbryt søvnen min.

Gardinene blir trekte vekk og inn kjem dagens lys. Eg føler meg trøyt og vil eigentleg berre snu meg til veggen, men eg veit at eg må stå opp.

10 min seinare set eg føt under meg og kler på meg. Eg er framleis veldig trøyt, og tanken på å leggje meg til å sove, svirrar i hovudet. Men eg tar meg saman, og neste stoppestad er badet.

Etter ein kjapp tur innom badet, går eg ned for å ete, smørje maten min, og ikkje minst skaffe meg dårleg tid ved å sjå på TV.

Når eg har gjort alt det, går eg opp igjen på badet for å pusse tennene og det ''viktigaste'', nemleg fikse håret, noko som veldig ofte tar litt tid.

I det håret er som det skal, har eg veldig ofte dårleg tid så eg hastar bort til bussen. Eg sit meg i busskuret, men må reise meg opp igjen ganske så med ein gong, for oppe i svingen kjem bussen. Den stoppar, men eg må stå i 30 sek. kø på grunn at nokre småungar kranglar om å komme først inn på bussen.

Eg kjem meg inn på bussen og finn eit ledig sete. Der sit eg og høyrer på surret rundt meg til bussen stoppar ved skulen.

Bilete 15 Martin: Tidleg morgon

6.2.3.3.1 Retorisk situasjon

Kjell Lars Berge skriv at eleven skriv stil fordi han må (1988b, s. 19), men Martin seier: «På skulen skriv me for å verta betre, eigentleg» (intervju 16.10.2008, s. 1). Dette uttrykkjer ein lojalitet til skulens uttala mål med skriveopplæringa, men som eg ikkje er sikker på om gjennomsyrrar norskteksten hans. Elles er det det å skriva ein tekst i norsk som retorisk situasjon skildra meir utførleg på s. 164–165, også med referanse til nett denne oppgåveformuleringa.

6.2.3.3.2 Inn i teksten

Teksten svarar på oppgåva og skildrar det som skjer frå Martin vaknar til bussen stoggar ved skulen, og det står også noko om kjensler og tankar: mest at han har lyst til å sova. Han startar litterært effektivt med å herma det han handlar om: «Lyden av døra mi som går opp

og stemma til mamma er det som avbryt søvnen min». Teksten og setninga byrjar slik med lyden som avbryt svevnen, og me skjønar at det tek litt tid av at «søvnen min» er plassert heilt til slutt i andre enden av setninga. Resten av avsnittet og neste er ei vidare skildring av at han er trøytt, men veit han må stå opp, står opp, men er trøytt og vil sova. Og kjem seg på badet.

Avsnitt tre og fire har kvart sitt humorelement som har ein del sams: «ikkje minst skaffe meg dårleg tid ved å sjå på tv» og «det «viktigaste», nemleg fikse håret». Dette er element vaksne kunne framheva som typisk tenåringar. Det kan difor også sjåast som ein måte å invitera læraren som modellesar inn i teksten på: at tenåringsguten sjølvvironisk framstiller seg sjølv gjennom vaksenblikket, som ein som berre er oppteken av å ordna håret og sløva framfor fjernsynet. Det kan også sjåast som eit uttrykk for lojalitet.

I neste avsnitt kjem me inn i ein annan posisjon. Martin skundar seg bort til bussen, rekk så vidt å setja seg ned, så kjem bussen, og han må reisa seg att, og ikkje nok med det: Når han har reist seg opp for å gå innpå, må han stå i kø på grunn av nokre småungar. Det er lett å kjenna seg att i dette morgonubehaget. Samstundes er det lett å le litt av, men i dette avsnittet tilbyd ikkje teksten ein humoristisk fråstand til hendingane. Teksten tonar ut med at Martin endeleg får sett seg ned på bussen, og sit der heilt til teksten sluttar.

Trass i at teksten ikkje er så lang, har han seks avsnitt, eit par av dei berre ei setning. I denne teksten er me innom fleire posisjonar, haldningar eller versjonar av Martin: den «poetiske» i fyrste setninga. Den i-ørska-trøytt i fyrste og andre avsnittet. Den sjølvvironiske/humoristiske i tredje og fjerde avsnittet. Den lett gretne i femte avsnittet og puh! Endeleg ferdig og kan slappa av i siste. Denne variasjonen kan forståast på fleire måtar: som utprøving av posisjonar (etosstrategiar). Som å ta vare på mange omsyn samstundes og etter tur: det «poetiske» idealet i norskfaget, å få fram kor trøytt ein er, lærarens sans for humor, få fram stresset med bussen. Det kan også forståast i lys av det Martin sa om at på skulen skriv ein for å verta betre, altså for å øva seg. Når me skriv for å øva oss, er det lov å prøva ut ulike haldningar og posisjonar, ulike måtar å framstilla ting på, og det er legitimt for ein øvingstekst å framstå som prøvande.

6.2.3.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etosstrategiar

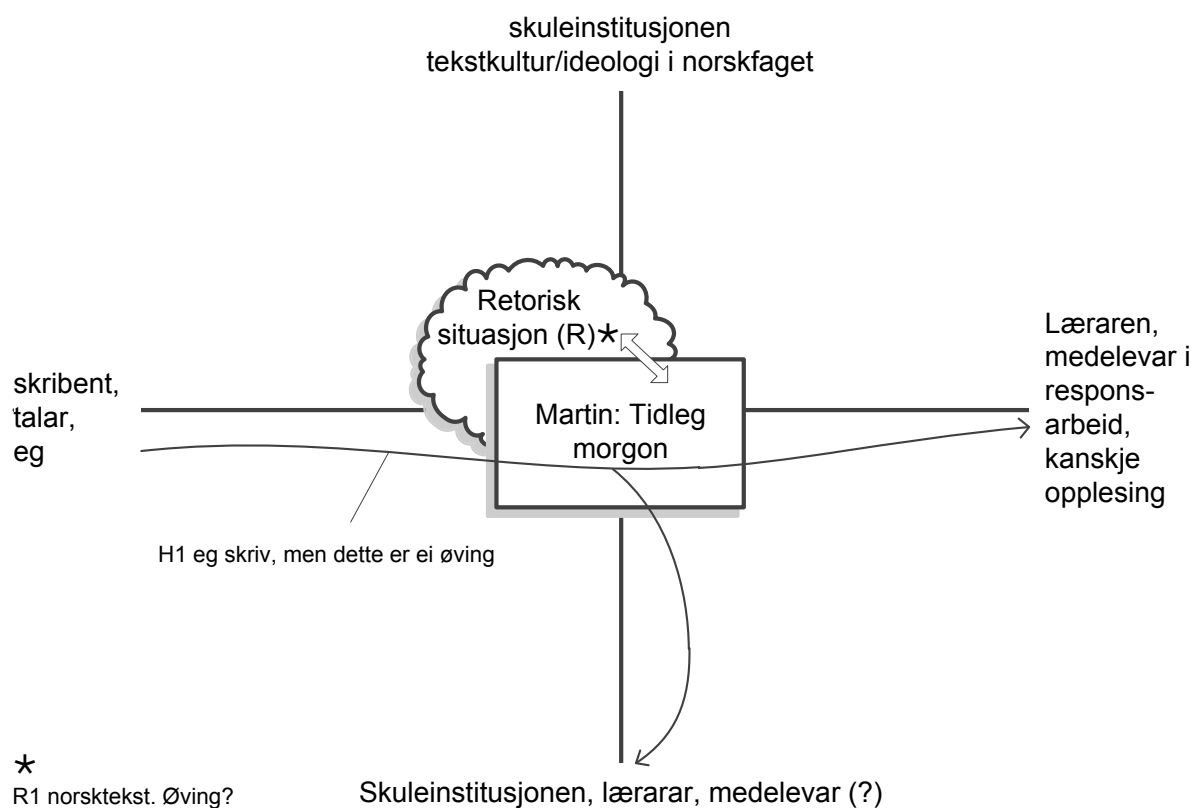


Diagram 23: Martin: Tidleg morgon

Måten Martin prøver ut ulike måtar å skriva på og ulike ting å uttrykkja får meg til å tru at dette er ein øvingstekst der det er lov å prøva ut ting og der ein ikkje nødvendigvis skal få ein eigen karakter. Dei brukte òg denne teksten som utgangspunkt for å arbeida med responsgjeving og å variera språket.

Teksten har element som svarar på idealet om originalitet i morsmålsfaget, det gjeld spesielt den fyrste setninga. Heile teksten med si utprøving kan også forståast som eit svar på oppmodinga som dei 101 skriveoppgåvene vert innleidd med: «Det er kjekt å skrive. ... Når du skriv ofte – og når du omarbeider tekst – utviklar du dugleiken din i skriving gjennom åra på ungdomsskulen» (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006, s. 118). Intervjussvaret til Martin kan òg sjåast som ei utsegn i tråd med dette.

Dei humoristiske innslaga i teksten kan sjåast som ein invitasjon til modellesaren læraren, men det kan også henda dette er ting medelevar tykkjer er morosamt, at han har fått positiv respons på formuleringa: «og ikkje minst skaffe meg dårleg tid ved å sjå på TV», og at desse tekstelementa er slike som ikkje berre vender seg til læraren, men også medelevar. Kanskje nokre av tekstane vart lesne opp i klassen etter at dei vart leverte inn, og at denne teksten såleis adresserer den ofte doble situasjonen ein norsktekst hamnar i: å skulle vurderast av læraren etter norskfaglege kriterium, men i klasserommet etter om han får

nokon til å le. Irritasjonen over småungane på bussen er truleg òg noko som møter gjenklang hjå medelevar.

I denne teksten kan det sjå ut til at Martin pendlar mellom ein fagleg eller skulelojal etos, som syner seg ved starten på teksten, ved at han gjer oppgåva og dessutan fylgjer den underforstådde oppmodinga om å skriva utprøvande, og ein «eg er ein av dykk»-etos som vender seg til medelevane ved å vera morosam og uttrykkja felles irritasjon. Dessutan anar eg ein inviterande velvilje-strategi andsynes læraren ved å låna læraren sitt blikk på fjortisguten med dei sjølvironiske kommentarane. Trass i at teksten startar med å koma originalitetsidealet i norskfaget i møte, fylgjer ikkje Martin det opp i resten av teksten, som er nøktern skildring med konvensjonsorienterte humoristiske innslag.

6.2.3.4 Oppsummerande og samanliknande om Martin

I SKRIV-prosjektet vert det oppsummert at elevane må ha noko å skriva om, og at det er eit problem at dette ikkje alltid er til stades (Smidt, 2010a, s. 31). KAL-studien oppsummerer at jentene skriv betre enn gutane, spesielt når det gjeld forteljande tekstar, og det vert antyda at skrivning i norskfaget har favorisert jenter (Vagle, 2005). Martin har ikkje som spesielt Cecilie og i nokon mon Janne gjennomgåande skriveprosjekt i tekstane han har levert. Han brukar skrivning til svært ulike ting: henga med vener, delta i ein fagleg samtale, og kanskje rett og slett å prøva å gjera jobben i norskteksten. Martin passar ikkje i profilen av svake guteskrivarar som treng emnehjelp for å ha noko å skriva om, men er eit konkret døme på eit funn i KAL-materialet som ikkje vert nemnt så ofte: Dei som skåra på topp når det galdt argumenterande tekstar, var alle gutar (der det var sjekka) (Berge, 2005b, s. 151).

Samstundes sleit også dei med normene for resonnerande skrivning i norskstilen (Berge, 2005b, s. 186). Martin har mykje faglege ressursar og formuleringevner som vert utløyste av samfunnsfagsprøven, men ikkje av norskteksten. I samfunnsfagsprøven skriv Martin fordi han har prøve og for å syna kva han kan, slik elevar har gjort i mange generasjonar. Men i denne prøveskrivinga, eller i samfunnsfaget på skulen, og/eller i ei utanomskulsk ålmenn historie- eller samfunnsinteresse har Martin kome på sporet av den faglege drøftinga, der ein skaper kunnskap ved å knyta saman utvalde element i eit hav av informasjon. Det er resultat av noko langt meir komplekst enn å få oppgjeve eit emne å skriva om og ein grunn til å gjera det. Det er ikkje godt å seia kvar han har det frå, anna enn at det truleg ikkje er Facebook eller norskfaget. Han er i det språklege fagrommet som SKRIV-tesene oppmodar lærarar om å byggja (Smidt, 2010a, s. 28), men han har ikkje kome dit fordi læraren har «gjeve han noko å skriva om». Her kan Millers ord om sjanger som ein sosial kunnskap om

kva motiv ein kan ha, ha meir å fortelja oss (1984, s. 165). Martin er i dette rommet for den samfunnsfaglege samtalen av di han deler motiva som gjeld der. Den skjønnlitterært orienterte norsktekstoppgåva ser han i mindre grad ut til å dela motiv med. Det baserer eg på at teksten inneheld få litterære element, sjølv om det ikkje er «noko å utsetja» på han. Den typen kompleksitet som Martin får arbeida med i samfunnsfagprøven, vert ikkje etterspurd i norskteksten, der er det ein annan type kompleksitet som er idealet. Såleis illustrerer tekstane til Martin at faget ligg i skrivinga, lesinga og snakkinga i faget (Berge, 2005a, s. 2). Samstundes syner dei at dette ikkje berre har med å læra omgrep og uttrykksmåtar, det har også med å dela dei indre motiva i dei ulike faglege tekstkulturane i skulen å gjera.

6.2.4 Oppsummerande om skrivinga på bygdeskulen

Fritidsskrivinga knyter saman vener, og knyter saman skulen og fritida. Elevar dukkar opp i einannan sine fritidstekstar, og også lærarane dukka opp der. Dette er i tråd med tesane om venskapsdriven deltaking i sosiale medium. Eit anna aspekt som er spesielt tydeleg med tekstane frå Bygdeskulen, er måten skrivinga fungerer til å byggja og knyta saman lokalsamfunnet, ikkje berre vener i same klasse. Samstundes strekkjer fleire av fritidstekastane og skrivepraksisane som vert skildra seg mot verda utanfor lokalsamfunnet. Det gjeld til dømes Biip-tekstane til Cecilie som vender seg til ei større ålmente. Det gjeld for så vidt også det Mari fortalde i intervju om å ha oppretta falske profilar og spekulasjonar kring andre potensielt falske profilar (sjå s. 124–125). Dette spelet føreset til ein viss grad eit publikum av ukjende og å venda seg bort frå den nære verda der alle kjenner alle. På eitt plan kan spenninga mellom å knyta saman lokalsamfunnet og strekkja seg ut over det knytast til det evige spørsmålet når ein er ung i bygdenoreg: om ein skal bli eller dra.

SKRIV nyttar omgrepet skrivekultur om «kva som blir skrive, korleis og kvifor, og om kva som kjenneteiknar skrivinga i ei elevgruppe» (Solheim, Larsen, & Torvatn, 2010, s. 39). Skuleskrivinga til desse elevane syner ein skrivekultur der døra er open mot livet utanfor skulen og føremåla der, samstundes som ikkje alle skrivemåtar derfrå får plass. Det gjeld ikkje berre rein venskapsdriven prateskriving, men også det folkelege bloggskriveprosjektet til Mari, trass i elementa av personleg læringsprosjekt. Samstundes ser me døme på tekstar som må seiast å dela motiva til faga og nærma seg dei faglege ideala, særleg norskteksten til Cecilie og samfunnsfagprøven til Martin. Me ser også døme på «kulturkonfliktar», mellom bloggskrivinga til Mari og norskteksten hennar, mellom samfunnsfagprøven og norskteksten til Martin. Alle tekstane kan knytast til motiv og

føremål, men ikkje alle verkar å ha fleire føremål enn det som ligg i å gjera oppgåva si på skulen.

Når det gjeld etosstrategiar: I dei fyrste analysane har eg forstått det som ein sjølvstendig tekstleg dimensjon, men etter kvart ser eg at det må forståast meir situasjonelt. Vekta på etos i profilttekstar har med situasjonen å presentera seg å gjera. Dei varierende etosstrategiane i skuletekstane: leikande autentisitet, å opptre som fagforteljar kan knytast til ideala i faga, medan andre strategiar kan knytast til den personlege nærleiken til læraren og klassekameratane i situasjonen, som Mari sine kompensatoriske strategiar i samfunnsfagprøven, Janne sitt moglege opprør og Martin sine vitsar i norskteksten. Cecilie sin leikande autentisitet talar både med den personlege og faglege situasjonen han er ein del av. På det viset ser me at kva etosstrategiar det vert gjort bruk av i tekstane er avhengig av kva situasjonelle og situasjonsoverskridande ressursar som er nærliggjande og tilgjengelege for skribentane. Difor kjem eg i dei vidare analysane i større grad til å undersøkje etosstrategiar i relasjon til den retoriske situasjonen i den doble dialogen.

Kapittel 7 Småbyskulen

Dette kapitlet handlar om Småbyskulen og tekstane til tre skrivande ungdomar der, som var aktive bloggarar. Fyrst vert nokre sentrale vilkår for skriving i digitale medium for klasse 9C skuleåret 2008/09 på Småbyskulen skildra, deretter vert til saman åtte tekstar frå skule og fritid av Karianne, Anja og Johanne analyserte.

7.1 Situering

Småbyskulen ligg i ein kystby på Austlandet med om lag 40 000 innbyggjarar. Det er synleg at skulen er bygt på syttitalet, men det at han ligg tett på eit ope grøntområde utanfor sentrum skaper likevel eit inntrykk av plass og overskot. Skulen er ein av fleire ungdomsskular i kommunen, og har om lag 350 elevar. Byen har vidaregåande skule, men ikkje offentleg høgre utdanning.

Då eg fyrst kom i kontakt med skulen i 2008, dreiv dei eit pionerprosjekt der alle elevane hadde fått oppretta ein eigen blogg på heimesidene til skulen. Læraren eg fekk kontakt med, Hege, var engasjert i prosjektet og la ned mykje arbeid i å gje elevane opplæring i bloggverktøya. Då eg kom att for å intervjuar elevar og samla inn tekstar eitt år seinare, i februar og mars 2009, var bloggane borte og skulen hadde fått nye standardnettsider utan slike moglegheiter⁹¹.

Hege fortalde at bloggprosjektet starta med at dataansvarleg hadde laga ny heimeside til skulen som inkluderte ein blogg til kvar elev, organisert slik at kvar klasse hadde si side der alle elevnamna låg, og du kunne klikka deg inn på dei og sjå bloggen deira. Samstundes fekk dei fleire datarom. Dei var tretten klassar på skulen og tre-fire av dei brukte bloggane mykje, Hege var mellom dei som brukte det mykje med elevane sine:

Før, då, når vi hadde blogg, så skreiv vi nok meir enn vi gjer i dag. ... til å byrja med så hadde vi litt sånn oppgåver der dei skulle ... eller der oppgåvene vart lagde ut på bloggen og der dei skulle svara litt på kva dei hadde lov til, rett og slett for å læra seg litt om personvern og sånn. ... sånn at dei skjøna at ikkje dei berre kunne leggja ut bilete utan vidare og at det kanskje var lurt å ikkje skriva alt for personleg om seg sjølv med fullt namn og adresse og telefonnummer og sånn. Så det brukte vi dei fyrste timane til. Og så øvde vi eigentleg på ... til å byrja med, berre sånne tulletekstar, berre for å læra å bruka det og så lærte vi å setja inn bilete og så lærte vi etter kvart,

⁹¹ Dette hadde skjedd då dei hadde bytt rektor over sumaren og ei rekning for nettleige ikkje hadde vorte betalt.

så, eg var ikkje noko god på design, men då fekk eg hjelp av nokre elevar som var eldre som kunne det, så hadde dei undervisning med mine klassar for at dei skulle laga fin layout og sånn på sine sider då. Og så fekk dei skriveoppgåver av meg og då fekk dei ofte nokre tema, anten spørsmål eller nokre tema eller oppgåver som dei skulle svara på, då. Og då skreiv dei ganske fritt eigentleg (intervju 03.03.2009, s. 1–2).

Hege er kontaktlærer og har elevane i norsk og samfunnsfag, dessutan fransk. I tillegg har ho ansvar for å oppdatera nettsidene til skulen. Hege er interessert i digitale medium og korleis ein kan bruka dei i undervisninga, ho har også facebookprofil og likar å lesa bloggar på fritida. Ho er fødd på sekstitalet.

Eg møtte klasse 9C i klasserommet deira ein av dagane før vinterferien i 2009, dei var om lag 30 elevar. Hege hadde førebudd dei på at eg skulle koma. Eg fortalde kort om prosjektet og delte ut informasjonsbrev. Hege spurde kva slags tekstar eg var på jakt etter, eg sa at om dei hadde tekstar der dei sa meininga si om noko eller diskuterte, var det fint. Ho spurde ut i klasserommet om det var nokon som hadde slike tekstar, og fleire svara ja. Sjølv om ikkje klassen hadde skuleblogg lenger, var det ein del elevar som blogga på fritida.

Tre elevar sa ja til å delta i undersøkinga⁹²: Karianne, Anja og Johanne, alle blogga på fritida og synte meg tekstar frå bloggane sine og tekstar dei hadde skrive på skulen. Dei vart rekrutterte på den måten at læraren tipsa meg om elevar som blogga på fritida og kunne vera aktuelle å spørja, og så spurde eg når det høvde slik i dei timane eg var der.

7.1.1 Rapport frå klasserommet (datarommet)

Då eg møtte klassen att etter vinterferien, var dei på datarommet og hadde den faste datatimen sin⁹³. Elevane har ikkje pc-ar i klasserommet, men datarommet har 15 stasjonære pc-ar, og tavle som eit vanleg klasserom. Det å ha eige datarom med stasjonære pc-ar i staden for pc-ar som ein trillar inn er ein vanleg måte å organisera tilgjenget til pc-ar på, i fylgje *Monitor 2010. Samtaler om IKT i skolen* (Hatlevik mfl., 2011, s. 15). Det er god avstand mellom pc-ane. Det er to stolar ved kvar, så ein kan sitja saman to og to og samarbeida. Ikkje alle 15 pc-ane verkar, så når det ikkje er nok til alle, vert nokre elevar sende til infoteket (skulebiblioteket) for å jobba der. På veggen heng det tre plakatar om «nettvett»: ein frå Redd Barna og Telenor, ein frå Det kriminalitetsforebyggende råd, og ein med overskrifta «Vær smart på nett» (Frå instansen SAFT, som no er lagt ned). I tillegg var det ein plakat om vidaregåande skule: «vilbli.no – For deg som søker vidaregåande opplæring».

⁹² Ei fjerde jente sa fyrst ja, men trekte seg seinare.

⁹³ I datatimane var klassen delt, slik at halvparten hadde «data», medan resten arbeidde med andre ting i klasserommet, sjå også intervju med lærar 03.03.2009, s 2.

NETTVETTREGLENE FRA REDD BARN OG TELENOR

1. Du må aldri fortelle noen du ikke kjenner på Internett hva du heter, hvor du bor eller hvilken skole du går på.
2. Ikke send bilder av deg selv.
3. Bruk en anonym e-postadresse når du surfer på Internett og chatter med folk du ikke kjenner.
4. Hvis du skal møte en person du har chattet med på Internett, må du ta med en voksen du stoler på.
5. Husk at personer du snakker med i en chatgruppe ikke alltid snakker sant og lett kan lyve på alder.
6. Du skal ikke svare hvis du får skummel e-post eller blir redd når du chatter. Si fra til en voksen og bytt gjerne e-postadresse.
7. Når du skal laste ned spill eller lignende, gjør det sammen med en voksen.
8. Hvis du opplever noe skummelt eller ubehagelig, meld fra til en voksen du stoler på. Du kan også ta kontakt med politiet på www.tips.kripos.no.⁹⁴

I klasserommet vekslar eg mellom å sitja heilt bak og gå rundt. Elevane skal gjera ferdig ein essay/kåseritekst dei har byrja på, og senda han på epost til læraren etterpå. Dei har skrivne kladd på papir, og skal gjera teksten betre på pc. Læraren startar økta slik (frå feltnotat 02.03.2008):

Læraren skriv epostadressa si på tavla. Så skriv ho:

Husk på dette:
Overskrift
Avsnitt
Linjeavstand 1,5
Skriftstr 14

Ho fortel at oppgåvene ligg på heimesida til skulen: «Noe som irriterer meg grenseløst» og «Skal vi knuse speilet».

Elevane loggar seg inn og skriv i Word. Læraren går rundt og gjev hjelp. Det er om lag ti elevar i gruppa. Dei skal sitja i ro og skriva denne timen. Læraren spør nokre om dei skriv på nettet, om dei har blogg. Ei nemner nokre andre som har blogg. Læraren seier til meg at dei fleste som har blogg er på gruppa etter. Dei fleste sit i ro og skriv, men to bakarst ser på andre ting på nettet.

Mot slutten av timen seier læraren at no må dei senda teksten på epost til henne. Ho seier at han må sendast som vedlegg, og bed dei senda kopi til seg sjølve, så kan dei endra på noko om dei vil og senda på nytt. Ei jente seier «ferdig». Ei spør om linjeavstanden er ok. Ein gut seier han har levert. Lærar: «Har du sendt det som vedlegg?» Guten svarar: «I alle fall på epost». Læraren forklarar at han må senda teksten som vedlegg. Gruppa gjer seg ferdige og går ut for å ha

⁹⁴ Eg var i kontakt med Redd Barna om denne plakaten i 2011, og dei understreka at nettråda på plakaten er utdaterte. Ho eg var i kontakt med, meinte at denne kunne vera frå 2004, og dei har sendt ut fleire nye plakatar etter denne. Dei sist oppdaterte reglane inneheld *ikkje* råd til unge om å opptre anonymt.

naturfag. Så kjem neste gruppe inn og skal gjera det same. Då er det ikkje nok maskiner som verkar, så to vert sende på infoteket (feltnotat 02.03.2008).

At læraren innleier med å fortelja kva dei skal gjera og skriva på tavla at dei må hugsa overskrift, skriftstorleik og lineavstand, fortel noko om kor avhengig denne relativt vanlege bruken av digitale medium i ungdomsskulen er av det tradisjonelle klasserommet og rekvisittane og aktørane der: tavle, krit og ein instruerande lærar. Læraren skriv ikkje opp skriveoppgåvene (som dei har fått før) på tavla, men fortel kvar elevane kan finna dei att: på heimesida til skulen.

Dei fleste elevane fylgjer instruksjonen, men nokon seier ting som syner mangelfulle tekniske-digitale dugleikar knytt til Word og epost. Dette vert stadfest av Hege: «det er fælt å seia det, men mange av dei er dårlege til å bruka data med tanke på at dei sikkert har brukt data i mange år» (intervju 03.03.2009, s. 12) (dette vert diskutert nærare på s. 216–219).

7.1.2 Skulens tilhøve til bruk av pc og internett mellom elevane

Når det gjeld digital infrastruktur, har skulen fire datarom i tillegg til infoteket, og på alle fem romma skal det vera 15 pc-ar, det vil seia 75 pc-ar på om lag 350 elevar, det vert ein tettleik på om lag 5 elevar per pc⁹⁵. Hege har ein fast datatime med sin klasse i veka, og kvar elev har to timar på datarommet i veka. Dei har stasjonære pc-ar, plasserte på eigne rom, som elevane vert bedne om å gå til på faste tidspunkt. Dette gjev truleg høve til mindre fleksibel bruk enn hjå skular som trillar inn berbare pc-ar i klasserommet ved behov, som Bygdeskulen og Vestkantskulen.

At det på datarommet heng tre plakatar med reglar for korleis barn og unge bør opptre på internett, ser ut som ei sterk vektlegging av at barn må vera varsame på nettet. Eitt av nettvettråda er å ikkje fortelja kva ein heiter eller oppgje annan personinformasjon. Dette er råd som i 2012 ikkje lenger vert gjevne, jamfør fotnote 93. Samstundes har skulen nyleg hatt elevbloggar for kvar elev liggjande tilgjengeleg på internett knytt til klasse og skule, og slik gjort elevane identifiserbare. Dersom ein ser skulen som *ein* talande instans, verkar det sjølvmotseiande å gjera elevar identifiserbare på nettet samstundes som ein hengjer opp plakatar om at ungdom ikkje må seia kven dei er. I praksis er nok skulen meir av ein fleirstemmig organisasjon, der plakatar og elevbloggar kan vera uttrykk for ulike syn i kollegiet, eller der plakatanane kan vera røysta til «offentleg informasjon» som har fått ein talarstol i klasserommet, medan bloggprosjektet er ei meir lokal skulerøyst.

⁹⁵ Til samanlikning var gjennomsnittstetninga i grunnskulen dette skuleåret mælt til 4,3 elevar per pc i 2008 og 3,72 i 2009 (Hægeland, Kirkebøen, & Raaum, 2009, s. tabell 3.9, s 15).

Skulen sitt tilhøve til bruk av pc og internett mellom elevane kan summerast opp av sambandet mellom utdaterte nettvettplakatar, nyleg bygging av datarom, bloggprosjektet og plutselig bortfall av bloggane på grunn av uheldige omstende: God vilje, satsing på infrastruktur og tilfældigheiter som vert styrande.

7.1.3 Venskapsdriven og interessedriven deltaking, loking, og noko som ikkje heilt passar inn. Kva elevane fortalde at dei gjorde når dei skreiv

Her syner eg til omgrepa venskaps- og interessedrivne deltakingsmåtar (sjå s. 62–63). I intervju skildra alle tre elevane blogging som noko som hadde med venskap å gjera: Karianne fortel at ho blogga om at ho krangla med besteveninna – og at det ofte er besteveninna som veit kven ho skriv om på bloggen, og at ho les bloggane til venene sine. Johanne fortalde at det er mest vener som les bloggen hennar og at ho les vener sine bloggar. Ho fortalde også at ho legg ut bilete av seg sjølv og vener i «outfits»⁹⁶. Det å ta bilete saman med vener og leggja ut kan vera ein måte å vera saman, «hang out», på. Dessutan skildrar ho korleis ein skal te seg for å få kommentarar, som noko som har med venskap og høflegheit å gjera heller enn interesse:

J: Man må jo ... for å få mange kommentarer selv, så tror jeg at man må kommentere andres blogger ... for det er som oftest, så kommenterer de tilbake. ... Og viss du da gjør deg kjent ved å være hyggelig og kommentere andres blogger, så kommenterer jo sikkert de din òg. (Intervju 03.03.2009)

Anja fortel at ho skriv om livet og kva ho gjer og kva ho og venene gjer, som kva ho skal i helga. Dei ho trur les er «sikkert noen venner og ... mamma leser den» (intervju 03.03.2009, s. 3). Ho les òg bloggane til venene sine.

Karianne er den som fortel om den mest interessedrivne praksisen, og blogginteressa hennar er knytt til interesse for alternativkultur. Ho kjem med refleksjonar om korleis ho gjer ting på bloggen og korleis ting bør gjerast. Om den nyaste bloggen sin fortel ho:

K: Men jeg skal bytte layout.

G: Hvorfor det?

K: Fordi den er stygg. Om jeg lager ny sånn her [den stripa oppe] selv, blir det mer meg, mer reklame for meg, på en måte. Det blir litt mer kreativt. (Intervju 03.03.2009)

⁹⁶ Det å ta motefotoaktige bilete av seg sjølv, ev. saman med vener, i «dagens outfit» er ein populær bloggaktivitet mellom unge jenter. I The Digital Youth Project vert praksisen skildra i samband med My Space-profilar (Ito mfl., 2010, s. 85, 92)

Her syner ho eit utanfråperspektiv på sin eigen blogg som ein kan kalla eit handverks- eller profesjonelt perspektiv, ved å gjera vurderingar av bloggheaderen⁹⁷ og kvifor og korleis ho skal omarbeida han. Ho syner også ei liknande handverkstilnærming til kva og korleis det er effektivt å skriva, som observasjonen av dei strategiske moglegheitene som ligg i å skriva at ein har vorte valdteken:

En bør ha spørsmål nederst. En bør skrive ting som alle kan kjenne seg igjen i. Eller noe personlig, for eksempel skriver noen om at de er blitt voldtatt, da er det alltid mange kommentarer som sier at det er modig at du står fram og slike ting. Men de mest populære bloggene får alltid kommentarer, for de har faste lesere. (Intervju 03.03.2009)

Dei to andre har også interessedrivne element i bloggpraksisane sine. Dei les ikkje berre bloggane til venene, men også dei mest populære bloggane på blogg.no. Johanne fortel om kva slags blogginnlegg ho ser som bra:

Et godt blogginnlegg for meg ... det kan ikke, viss det er mye tekst så er det ikke, så blir det så fort kjedelig. Det er ikke så mange som gidder å lese gjennom, så du må liksom være kort, men også få med det som er interessant. For det må være bilder og jeg orker ikke å lese blogger nei, ja, innlegg som ikke har bilder for det syns jeg ikke er noe interessant. (Intervju 03.03.2009, s. 5)

Det kan me forstå som både som ei spesialisert blogginteresse (for biletblogger), men også som at ho blogger på ein *messing around*-måte: ser fort gjennom og ser om det er kule bilete, om ikkje går ho berre vidare.

Blogginga til desse jentene ser òg ut til å ha dimensjonar som ikkje er lett å plassera i desse tre deltakingsmåtene. Særleg det å uttrykkja seg sjølv, som Karianne fortalde var viktig for henne med blogginga (intervju 03.03.2009, s. 1), vert ikkje fanga opp av den praksisorienterte modellen til Ito mfl. (sjå s. 32–34 og 62–63), sidan det å uttrykkja seg må forståast meir som ein indre trong enn som ein måte å delta på (sjå meir om å uttrykkja seg sjølv på s. 148–151). Trongen til å uttrykkja seg kan likevel liggja nær gleda ved å skapa tekstlege og visuelle objekt, som ein kan gjera på bloggen og i andre sosiale medium, og som igjen kan vera eit element i interessedrivne deltakingsmåtar, sjølv om uttrykkstrong ikkje er det same som interessedriven deltaking.

I kva ungdom gjer ved pc-en ligg også oppfatningar av kva digitale medium er, og desse skil seg til ein viss grad frå oppfatningane til læraren.

7.1.4 Korleis elevar og lærarar forstår digitale medium

Hege observerer at ein del elevar ikkje har gode grunnleggjande digitale dugleikar:

⁹⁷ Bloggoverskrifta eller «brevhovudet» til bloggen vert kalla header.

H: Mange, særleg av gutane, dei ... dei er aldri på pc-en nesten heime. Dei trenar, dei. Kjem heim frå skulen, kastar i seg litt mat, på trening, og så gjer dei lekser. På gamlemåten og så. Eg trur ikkje dei ... dei sit ikkje mykje på ein pc-en nokre av dei altså, så dei ... Dei er ikkje då spesielt gode på ein del ting eigentleg. Det er mange ting dei eigentleg ikkje skjønar så godt, eller som dei er... dei klarer det på sånn minimumsnivå (intervju 03.03.2009, s. 12–13).⁹⁸

Ho er oppteken av at dei skal læra seg å leggja tekstar dei sender henne som epostvedlegg, og at dei må bruka tid på å øva på korleis ein brukar programma:

før så hadde vi Word, gamal Word, og no fekk vi den nye versjonen, og då plutselig skjønna dei ingenting, så då måtte vi ha nokre timar for å forklara det: kvar vi lagrar og masse sånn ... alt må øvast på, og dei er flinkare til å laga PowerPoint i år for eksempel enn dei var i fjor, og kanskje vert dei gode til neste år (intervju 03.03.2009, s. 5)

Samstundes med denne terpetilnærminga verkar ho å ha ei utprøvande og interessert haldning til datamaskiner og internett (sjå s. 2 i intervjuet). Måten Hege fortel om då ho sjølv fekk seg facebookprofil, syner òg nyfikne og vilje til å prøva ut nye ting ein ikkje nødvendigvis meistrar heilt:

H: Så ... har eg ... eg er jo på Facebook, det er vel det einaste sånn nettstaden som eg ... har noko profil, heldt eg på å seia. Så der er eg ikkje innom kvar dag, men nesten. Berre ser om det er noko meldingar eller noko gøy som har skjedd ...

G: Men ja @@ ... Er det sånn at elevane legg til deg som ven på Facebook, eller er det sånn at dei ikkje gjer det?

H: Nei. Nei, det gjer dei ikkje.

[...]

H: så eg tenkjer, det er sunt, det.

G: Ja, eg er heilt einig.

H: å halda det litt skilt

G: M-m..

H: så det hugsar eg faktisk, eg la ut den fyrste dagen eg sat med det, då var eg litt sånn ivrig og hadde ikkje gjort det før og sånn, då hugsar eg at eg sende ein førespurnad til dottera til veninna mi, men òg til veninna mi. Og så etterpå berre: «å, herregud», så sa eg til henne: du må ikkje seia ja, fordi at eigentleg så vil eg ikkje det her. Men då skjønna eg ikkje heilt sjølv kva eg dreiv med. Men det er veldig greitt å skilja litt.

G: M-m.

H: mellom generasjonane, trur eg. (intervju 03.03.2009, s. 9-10)

Det kan sjå ut til at Hege si forståing av datamaskina rommar både det skulske verktøyperspektivet og det meir totale, der sosiale medium og andre «stader» på nettet vert

⁹⁸ I dette og dei neste tre utdraga har eg kutta noko i replikkane mine. Det fullstendige intervjuet kan lesast i vedlegg 17.

opplevd som noko ein *er i* gjennom pc-en. Ho diskuterer òg «lærardilemmaet» at elevane likar betre å skriva på pc og får skrive meir, samstundes som dei manglar ein del for å utnytta pc-en godt som skriveverktøy:

H: Dei skriv jo fire gonger så langt, og er mykje meir effektive ... og dei synest det er meir ålreit å skriva på pc. Dei gjer det, altså. Men samtidig som dei er for dårlege på mange sanner... for eksempel retteprogram og dei er ikkje gode nok sjølv om dei har vorte lærte opp til å bruka det, så har dei ikkje noko gode rutinar på det ... Dei får det ikkje godt nok til, eigentleg. Eg såg det var han eine guten i går som sat og skreiv eit ord som han skreiv heilt gale og så sa han «eg finn ikkje ordet i ordlista, eg berre legg det til, eg», og eg berre: «Nei!» @@ Og det er klart, då vert jo den ordlista ganske fin etter kvart, då, viss dei gjer det kvar gong dei ... (intervju 03.03.2009, s. 7)

Elevane ser ikkje fyrst og fremst pc-en som eit læringsverktøy: Karianne verkar å oppleva internett og datamaskiner som sjølvsgade, unemnde føresetnader for blogging og nettdiskusjonar. Når ho rapporterer om den godtekne skulebruken, er det meir isolerte og programtilknytte aktivitetar ho skildrar:

G: Hva bruker dere nettet til på skolen?

K: Bare til å søke. Vi får ikke lov å spille, selv om vi gjør det.

G: Og data?

K: Til å lage PowerPoint og bruke Excel. Og å skrive i Word og sende til oss selv eller læreren.

G: Synes du dere burde brukt datamaskiner og internett mer på skolen?

K: Ja. Det hadde blitt mindre sløsing med ark og bøker. (frå intervju 03.03.2009, s. 2)

Å søkja, å bruka PowerPoint, Excel, Word og senda epost vert ståande i konflikt med underhaldningsbruk av maskinene: å snika seg til å spela. Denne konflikten kan ein også sjå som innebygd i maskinene ved at dei er både underhaldningsmaskiner og arbeidsverktøy og slik inviterer til ulike, ofte konkurrerande praksisar (Rune J. Krumsvik, Ludvigsen, & Urke, 2011, s. 36). Når Karianne ser føre seg å bruka datamaskiner og internett meir i skulen, ser ho det ikkje føre seg brukt til bestemte, isolerte aktivitetar, men som noko som kan erstatta det dei «arbeider i» i dag: ark og bøker.

Anja tykkjer dei kunne brukt datamaskiner meir i skulen av di det er enklare å skriva på pc enn for hand, ho får vondt i handa av å skriva lenge. Elles brukar dei pc og internett til «sånn dataoppgaver» (intervju 03.03.2009, s. 5), det kan vera utfyllingsoppgåver på nett ho siktar til, som læraren har fortald at dei har halde på med (intervju 03.03.2009, s. 5), og Google og Wikipedia når dei førebur framføring. Ho gjev lærarane rett i at dei klypper og limar inn tekst frå Wikipedia: «Vi gjør jo det noen ganger. Eller, masse egentlig» (intervju 03.03.2009, s. 6) Saktekstane til Anja og Karianne stadfester inntrykket, som me skal sjå i

tekstanalysen. Anja uttrykkjer her eit syn på datamaskina i skulen som ligg nærare synet til læraren: pc som skrive- og søkjeverktøy. Det er vanskelegare å finna eit eintydig konsept om pc-en i det ho fortel om fritidsbruken.

Johanne skildrar den innebygde motsetninga mellom arbeid og moro slik:

G: M-m. Men dere hadde.. hadde dere ikke sånn i fjor at alle i klassen hadde sin egen blogg som var liksom på skolen? ... Hva syntes du om det?

J: Det er jo helt greit holdt jeg på å si, men det blir liksom, du forbinder det med skolen, så det blir liksom ikke det samme. Og så jobba vi jo ikke noe med det i timene, så da blei det ikke noe mer interessant. ... Jeg veit ikke, jeg forbinder det med skole og skole er ikke noe gøy, liksom. Da blir det ikke noe gøy å blogge med skolen heller. (intervju 03.03.2009, s. 4)

Her ser me at denne motsetninga òg kan bu inne i det me viser til med nemninga blogg: keisemda ved skulen er sterkare enn det morosame ved bloggen for Johanne.

7.1.5 Førebels samanfating av den digitale skulekvardagen, refleksjonar om band mellom skule og fritid og ein overgang til fritidsblogging

Me ser at praksisane i skulen er knytte til bestemte, avgrensa oppgåver: å skriva i teksthandsamingsprogram, å skriva i bloggverktøy, å senda epost til læraren med vedlegg, å finna informasjon og laga presentasjonar, og det meste av dette vert gjort medan dei sit i klasserommet og arbeider individuelt medan dei vert kollektivt instruerte og sett av læraren. Dette høver med det eg i kapitlet om Bygdeskulen kalla ein skulsk deltakingssjanger, som er kjenneteikna av kollektive instruksar og at ein brukar pc og internett som verktøy til tydeleg avgrensa oppgåver. Dette samsvarar i stor grad med rapportane frå ITU, som i 2009 hevdar at skriving er den vanlegaste bruken av digitale medium (Kløvstad mfl., 2009, s. 5), og i 2007 at informasjonssøk på nettet og office-program er mest brukt (Arnseth mfl., 2007, s. 7). Denne bruken ligg nær det Østerud kallar «det tradisjonelle klasserommet» i sine klasseromsstudiar av bruk av digitale medium (2004, s. 218–221).

I tillegg til dette fortel læraren at dei har brukt pc i arbeid med visuell utforming, både med blogg og i eit plakatprosjekt leidd av kunst og handverk-lærarane (intervju 03.03.2009, s. 6). Karianne avslører ei interesse for formgjeving når ho fortel om vurderingane om header på bloggen (s. 215–216). Johanne sin rapport om «outfits» kan òg sjåast som ei interesse for visuelle moglegheiter i digitale medium. Denne interessa for moglegheitene til å laga fine ting i digitale medium deler dei med fleire ungdomar (Erstad, Gilje, & de Lange, 2007; Lüders, 2007a, s. 151–171; Lange & Ito, 2010). Å gje opplæring i handverksmessige dugleikar knytt til visuell utforming utgjer eit mogleg band mellom

digitale praksisar i skule og fritid. Ingen av elevane refererte likevel til desse skulearbeidet med visuell utforming når dei fortalde om skulebruken av digitale medium, så det har truleg ikkje hatt ein stor plass.

Bloggprosjekt til skulen kan forståast som ein freistnad på å byggja bru mellom dei ulike praksisane i skule og fritid. Idealet om å uttrykkja seg sjølv gjennom skrivning er noko norskfaget (Berge, 2005b, s. 43), også dansk som morsmålsfag (Hansen, 2004) og blogging (Miller & Shepherd, 2004, s. 6) har sams. Dette delvise samanfallet i synet på skrivning kan vera ei av fleire årsaker til at blogging har vore teke breidt i bruk i norskfaget i skulen⁹⁹. Ein kan sjå det som at norskfaget og bloggospfæren til ein viss grad deler eit etosideal knytt til ein ekspressiv skriveideologi. Det tyder ikkje at det er det same for ein ung person å uttrykkja seg sjølv i norskstilen og å uttrykkja seg sjølv på sin eigen blogg, noko særleg Johanne påpeikar (sjå førre side). Hansen nemner også kravet om kompetanse som ein del av etosidealet i norskfaget, det er ikkje sikkert norskfaget og alle delar av bloggospfæren kan semjast om kva dei rette dugleikane er. Likevel kan den «ideologiske nærleiken» medverka til at norskfaget kan ha potensial til å føra ein fagleg samtale om blogging og andre praksisar i digitale medium som handlar om å uttrykkja seg. Nærleiken kan også innebera at nokon opplever å gjera noko av det same på bloggen og i norskfaget: at det kan vera noko attkjenneleg i måtane å uttrykkja seg sjølv og skapa eit produkt etter kvalitetskriterium på. Elevane vurderte bloggprosjektet ulikt: Karianne, som var interessert i blogging frå før, tykte det var morosamt, medan Johanne tykte det var keisamt sidan skule er keisamt. Båe to og læraren uttrykte eit klart medvit om at skuleblogg var noko anna enn å blogga på fritida, men læraren argumenterte for at dei kunne læra ting av skuleblogginga som kunne vera nyttig på fritida på nettet. Anja hugsa ikkje prosjektet¹⁰⁰.

Når det gjeld fritidsblogging, kan desse tre elevane seiast å representera ulike variantar av blogging som skriftkulturell praksis. Ulike overslag opererer med at mellom 10 og 30 prosent av norske ungdomar blogga i denne perioden, og fleire jenter enn gutar (sjå s. 32–34), såleis er blogging ein vanleg praksis, særleg mellom jenter, men ikkje ålmenn på den måten at det var noko alle heldt på med. Innanfor denne mengda av bloggande jenter går det òg skilje. Karianne representerer den dedikerte, interesseorienterte, subkulturelle bloggaren. Ho passar inn i den norske bloggospfæren før blogg.no og fjortisbloggane vart

⁹⁹ Om blogg i skulen, sjå til dømes (Nielsen mfl., 2006; Hoem, 2009; Aaberge, 2011).

¹⁰⁰ Det kan ha vore fordi det ikkje gjorde inntrykk, men uvisse i samband med intervjusituasjonen er òg ei mogleg årsak til å ikkje hugsa, så det er vanskeleg å trekkja eintydige slutningar om bloggprosjektet ut frå at Anja ikkje hugsa det i intervjuet.

etablerte (skildra frå innsida av Ida Jackson 2010). Bloggen til Anja er det som ligg nærast «rosabloggen», i at han plasserer seg som kulturelt mainstream, han er rosa og identifiserer seg slik som ungjenteblogg (Veum, 2013, s. 120–121). I analysane skal me sjå at han uttrykkjer verdiar som nærleik og beskjedenheit, som Mia Lövheim knyter til uttrykket normativ femininitet, som ho skildrar som ein slags basis hjå svenske, populære rosabloggarar (Lövheim, 2011b). I Noreg kan framveksten av «rosablogging» knytast til oppstarten og veksten til bloggportalen blogg.no, og gjennombrøtet for ordet til 2008/2009 (Fuglerud, 2013, s. 218–219). Bloggen til Anja er også venskapsorientert; knytt til det sosiale miljøet ho ferdast i til dagleg og kvardagen heller enn spesielle interesser. Bloggen til Johanne er svart. Kristian A. Bjørkelo skriv om den norske bloggøsferen at «før det vart rosa, vart det bekmørkt». Før ungjentebloggane var rosa og perfekte, var det ein sterk subkultur av norske ungjentebloggar knytt til fargen svart, emo/goth-kultur og sjølvøydeleggjande åtferd (Bjørkelo, 2013a). Bloggen til Johanne ser ikkje ut frå innlegget me skal analysa ut til å vera rotfest i ein slik bloggkultur. Likevel kan me sjå svartfargen som noko som knyter bloggen til ein annan måte å vera ung jente på enn Anja gjer med sin rosafarge, og ein måte som kanskje var meir bloggkulturelt tilgjengeleg i 2008 enn i 2013. Elles har bloggen til Johanne ein meir utprøvande modus, som kan knytast til Ito mfl. sin «messing around»-deltakingsmåte. Det å prøva ut blogging utan å halda fram, er også ein viktig dimensjon ved blogging som skriftkulturell praksis.

7.2 Lesingar

I kapitlet analyserer eg åtte tekstar: ein bloggpost og ein skuletekst av Karianne, to bloggpostar og to skuletekstar av Anja og ein bloggpost og ein skuletekst av Johanne.

7.2.1 Blogg som retorisk parallellarena, skulestilen som dragkamp: Karianne

Karianne går i 9c på Småbyskulen, og læraren har presentert henne for meg som klassens bloggkunnige. Ho går i svarte klede, som er råd å sjå som markeringar av ei alternativ ungdomskulturell tilhøyrslø. Karianne har to bloggar og fortel at ho bloggar for å «uttrykke følelsene mine, skrive om det jeg gjør. Uttrykke meg selv om ting» (intervju 03.03.2009, s. 1). Etter å ha vorte spurd om tekstar der ho seier meininga si, har ho levert to tekstar, ein bloggpost og ein sakprosaetekst i norsk.

Tekstane til Karianne er såleis eit godt utgangspunkt for å undersøkje kva for retoriske strategiar og kompetansar som vert tekne i bruk, og korleis etos vert etablert, når ein seier

meininga si – i skulestilen og på bloggen. At elevar skal kunna leggja fram meiningar, er eit mål for skriveopplæringa i skulen, og problema ungdom har med å skriva argumenterande eit tema som stendig kjem att i skriveforskinga (Freedman & Pringle, 1984; Berge, 2005b, s. 180–187; Igland, 2007), eit tema som analysen av tekstane til Karianne vonleg kan belysa.

7.2.1.1 Analyse av blogg og bloggpost¹⁰¹

Eg analyserer her bloggposten «Alternative Clothing Sites», posta 28.09.2008, sett i samanheng med dei stabile elementa på bloggen og bloggen som heilskap.

¹⁰¹ Av omsyn til personvernet har eg sett meg nøydd til å omsetja bloggtekstene til Karianne til engelsk. Det er ikkje ideelt, då det gjer teksten mindre autentisk, men i dette tilfellet var det uråd å kombinera omsyna ikkje-identifisering og autentisk attgjeving av tekstar. Sidan skribentane er unge menneske som er vortne lova eit slikt personvern, var valet lett.

Alternative Clothing Sites

I feel that you're not allowed to stand out in Norway. All the stores are the same! Carlings managed to be different for a while, but now the bjorkvin label is totally mainstream, because of the preppies. So now the plastics are hanging out there, too. I really look forward to going to London! There are lots of stores there!

Anyway: Here are links to webstores with cool stuff, like sunglasses, tights, belts and alternative clothing.

Don't be afraid of me even though I like these things/sites.. because they're so cool ^^

Phixclothing

On this site there's mostly cool stuff

<http://www.sohos.co.uk/>

Real cool clothes! And bags/purses

<http://subculturewear.com/>

here they got lots of cool t-shirts and umbrellas, maybe you'll even find your Halloween outfit

http://www.alwaysurban.com/Womens-Streetwear_c_1.html

These are more ordinary clothes, the kind that people wear, but still a bit cool. Quite boring according to me, but some nice stuff

Edge fashion – nice dresses. I almost bought the one with the unicorns and rainbows

<http://iheartdropdead.com/>

real cool clothes!!! I recommend that you turn down the volume on the page, if you don't like noisy music ;)

<http://heartbreakerclothing.net/> - for those who like Alex Evans and his sister ☺

And now something for --- who loves Death Cab for Cutie, and hates emos.

This is something I found on a site with definitions of Emo music. This is only one paragraph out of ten, but...

In recent years emo music has even moved away from the punk sound and many bands are starting to adopt more electronic elements to their sound. Death Cab for Cutie is a perfect example, whose lead singer Ben Gibbard also fronts the entirely electronic project the Postal Service. Emo Music is becoming very popular among teens.

Read more here if you like

(om meg)

Hello:]

I am a 14-year-old girl who likes to stand out. Or actually it's not on purpose, but I hate preppies and expensive clothing brands so I just ended up in the opposite direction. I usually say No when others say Yes. For example I used to love Bjorkvin before when nobody wore it but now

all the preppies are wearing it. I'll fucking never shop at Carlings again! That was a little about me.

Posten har form som ei kommentert lenkjeliste ramma inn av ei overskrift, ei innleiing og eit avsluttande innskot som vender seg til veninna, og heilt til slutt eit fotografi av sko som fungerer som ein illustrasjon til lista. Lenkjelista er ei form med opphav i dei tidlege «bloggane» på nittitalet – «webloggar» som var lister over lenkjer, i varierende grad kommenterte (Rettberg, 2008, s. 22–30). Under overskrifta er det «autogenerert» informasjon: dato, klokkeslett, kategori (Karianne har plassert innlegget i kategorien Klede/sminke). Innlegget har fått to kommentarar.

Overskrifta «Alternative Clothing Sites» og dei innleiande setningane «I feel that you're not allowed to stand out in Norway. All the stores are the same!» fortel at dette er ein tekst som gjer minst to ting: både meiningsytring og informasjonsdeling. Me kan også sjå det som at starten rissar opp eit rom som teksten utfaldar seg innanfor. Bloggposten utfaldar seg òg innanfor tekstrommet bloggheilskapen, og me må sjå bloggposten i samanheng med dette før me kan bestemma prosjektet til teksten meir presist. Dette krev òg ein god forståingsmodell for tilhøvet mellom bloggpost og blogg.

7.2.1.2 Forståingsmodell: ytrar-ytring

Me kan omtala tilhøvet mellom bloggpost og blogg som tekst og kotekst, eller meir ålment som figur-bakgrunn (sjå s. 47–48). Når me les eit blogginnlegg, forstår me til ein viss grad dette tilhøvet som ein relasjon mellom noko som er i fokus (det aktuelle innlegget) og ein bakgrunn (bloggen). Denne forståingsmodellen lét oss også framheva andre element enn den aktuelle posten som figur, som elementet «header». Det gjer han fleksibel med omsyn til ulike lesingar: Ein fyrstegongslesar er kanskje meir oppteken av dei stabile elementa for å verta kjend med bloggen, medan andre kan vera meir opptekne av eit tema som vert teke opp i ein bestemt post.

Karianne vil at formgjeving og header skal vera «mer meg, mer reklame for meg på en måte» (intervju 03.03.2009, s. 1), og difor vil ho ha ny header. Det antyd at bloggheaderen, og gjerne heile bloggen, kan forståast som ein relativt stabil, (primært) visuell representasjon av bloggaren. Implisitt kan då dei einskilde postane forståast som ytringar frå denne. Ein slik forståingsmodell, der me forstår tilhøvet mellom blogg og bloggpost som (ein representasjon av) tilhøvet mellom talar og ytring, forklarar dei ulike gradane av stabilitet i bloggelementa med at talaren er ein meir stabil instans enn ytringa, og difor er gjerne elementa knytte til talaren (header, bakgrunn osv.) meir stabile enn dei

einskilde ytringane. På grunn av denne forklaringskrafta ser eg han som meir brukande som forståingsmodell enn ein «rein» tekstbasert modell som «tekst og kotekst». Modellen er også meir spesifikk enn figur-grunn-modellen, og kan difor sjåast som ei konkretisering av denne. Han peikar også meir eksplisitt på det dialogiske tilhøvet mellom ytrar og ytring (og samtalepartnerar!). Dessutan vert han praktisert mellom deltakarane (av Karianne, og av ni av ti-på-topp-bloggarane på blogg.no ved at headeren er eitt eller fleire foto av dei sjølve (lesedato 7.2.2012 og 04.05.2012)). Denne forståinga er òg i tråd med Miller og Shepherd om bloggen som framsyning av og arbeid med sjølvvet (2004) og Jill Walker Rettberg (2008, s. 120): «Just as we study ourselves in a mirror, shaping our features so our reflections please us, so we create a reflection of ourselves in a weblog».

Det å nytta talar-ytring som forståingsmodell for bloggen og bloggposten, let oss òg seia at bloggheilskapen uttrykkjer ein innleiande etos, sidan han fungerer som ein representasjon av bloggaren. Så kan kvar bloggpost kan seiast å ha ein meir situasjonell etos, som svarar til McCroskeys «derived ethos» (på norsk avleidd etos). Denne verkar attende på den meir stabile og til saman vert det skapt eit heilskapsinntrykk, «terminal ethos», eller endeleg etos på norsk (McCroskey, 1978, s. 67–68; Kjeldsen, 2006, s. 127–135).

Denne tydeleg metaforiske, antropomorfiserande forståingsmodellen bør ikkje hindra oss i å isolera (sjå som «figur») ulike element for å sjå nærare på dei. Dei ulike, relativt stabile elementa som omgjev bloggposten er då: header, fargar/bakgrunn, «om meg»-tekst med profilbilete, i tillegg til bakgrunnelement som kategoriar og arkiv.

Headeren til Karianne er dei to identiske skyene øvst i bilete 17, som det står «*poof» under. Det kan vera ein signatur, poff som lyden av at noko forsvinn, eller noko anna. Dei er teikneserieaktige, mellomnøgde, i lilla med svarte konturar. Det er uvisst om Karianne har teikna dei sjølv, fått nokon til å teikna dei for seg eller funne dei på nettet, men i bloggane sine fortel ho at ho er glad i å teikna og interessert i anime og manga (japansk teiknefilm- og teikneseriekultur og -stil), og legg ut eigne teikningar. Biletet er lagt inn på ein måte som syner at det ikkje er ein bloggmal frå blogg.no. Dette vitnar om at Karianne har meir enn heilt grunnleggjande kompetanse i bloggverktøya, anten ho har lagt headeren inn sjølv eller fått andre til å gjera det for seg. Ho har i alle tilfelle nok kunnskap til å ynskja seg og få tak i noko anna enn det som finst i malen.

Skyene er altså overskrifta eller logoen til bloggen, og difor uttrykkjer eller peikar dei truleg på noko som er sentralt for bloggaren. Då kan den teikneserieaktige teiknemåten tyda eller syna til nettopp teikneserie eller ein særleg type teikneserie, medan det ikkje-

smilande andletet til skyene kan uttrykkja nettopp ikkje-smilande, sett i relasjon til mainstream-jentekulturens krav om å framstå smilande og blid, som i høgste grad er aktivt i bloggverda (Lövheim, 2011b, 2011a; Veum, 2013). Andletsuttrykket kan også knytast til den erklært dystre gothkulturen, eller dei barnleg undrande andleta i animestilen.¹⁰² Bloggen markerer seg òg som alternativ gjennom å ikkje ha ein header som består av foto av bloggaren sjølv, som er dominerande på blogg.no.

Fargane på bloggen er lilla og svart. Bakgrunnen er heildekkjande lys lilla, som heller noko mot grå og blå, ein slags neonsyrin. Det heildekkjande og jamne ved fargen gjer det ikkje-naturalistisk, plakat- eller teikneserieaktig, Kress og Van Leeuwen kallar det låg naturalistisk modalitet (2006 [1996], s. 160). Skrifta er lilla og svart. Neonsyrin kan, saman med svart, vera ein del av paletten i ein emo/goth-inspirert klesstil, som dei har i butikkane Karianne viser til i lenkjelista. Lilla og blått saman med svart er òg fargar som vert brukte til mørker, natt og dystre stemning i teikneseriar og teiknefilm.

I bilete 17 ser me eit felt øvst i kolonnen til høgre med ein tekstbolk og ei teikning i portrettformat, som eg har kalla «Om meg-tekst» (Den omsette verbalteksten til Om meg-teksten står nedst i den engelske attgjevinga av bloggen, og statar med «Hello», sjå s. 232–233). Om meg-teksten startar med: «I am a 14-year-old girl who likes to stand out». Med dette erklærer ho fråstand til sossane (som ho nemner både her og i bloggposten), og det fortel om tilhøyrsløse i ein alternativkultur der eit viktig element er å hata sossar og merkeklede. Ut frå det kan ei teikning av ei sky som header i staden for eit motefotoaktig bilete av seg sjølv, sjåast som ein måte å visuelt skilja seg ut og markera fråstand på. Det obligatoriske biletet som høyrer saman med Om meg-teksten, er ikkje eit fotografi av Karianne, men ei teikning i anime/mangastil: søte andlet med store augo og nesten utan munn. Det er ikkje ukonvensjonelt å ha ei teikning i staden for eit foto av seg sjølv i dette feltet, men det seier noko anna om kven ein er enn eit foto gjer.

Andre stabile element på bloggen er «kategorier» og arkiv. Kategorier er kategoriar Karianne sjølv har sett opp og som ho sorterer postar i (utanom kategorien «blogg», som ligg i malen), og dei seier såleis noko om kva ho har sett føre seg at bloggen skal handla om. Karianne har sett opp desse kategoriane: Karianne, Dagbok, Dagens mat tips, Dagens spill,

¹⁰² Goth (som nemning for ein særskild type dystre kles- og musikkstil og subkulturell identitet), anime (japansk teiknefilm og teiknestil knytt til denne) og emo (som nemning for ein stil, som inkluderer klede, musikksmak og livsåskoding, som er nyare enn goth, men med referansar derfrå) kan sjåast som subkulturelle fenomen som til ein viss grad klyngjer seg saman.

Dagens tips, Klær/Sminke, Musikk, Rangering/Lister, Skole. Arkiv er eit dynamisk, maskingenerert arkiv over alle postane som finst på bloggen, sortert etter månad, og er såleis ikkje så retorisk/kommunikativt interessant.

7.2.1.3 Den retoriske situasjonen for bloggen og bloggposten

Den verbale og visuelle informasjonen i dei meir stabile delane av bloggen, omgjevnaden til bloggposten, vitnar altså om at skribenten oppfattar seg i opposisjon til «sosser og merkeklær», noko som vert uttrykt gjennom å fortelja om annan klessmak og syna andre estetiske preferansar.¹⁰³ Det å oppfatta seg som i og uttrykkja ein slik opposisjon er ofte nemnt som eit kjenneteikn ved subkulturar i ungdomskulturforskinga (Fornäs, Lindberg, & Sernhede, 1989; Kahn-Harris & Bennett, 2004)¹⁰⁴. Den britiske ungdomskulturforskaren Hodkinson skildrar det slik:

This translocal sense of identity often came out most strongly in the form of expressions of distinctions from equally consistent conceptions of 'trendies', a perceived homogenous mainstream grouping who were not only disliked because of the verbal and physical threat to goths they were felt to pose, but also as a result of the perceived superficiality of their tastes (2004, s. 144)

Sitatet er knytt til goth som subkultur i Storbritannia, men skildrar ei sjølvoppfatting knytt til det å vera alternativ som ligg nær den Karianne uttrykkjer på bloggen sin, gjennom header, fargebruk og Om meg-tekst.

Berre ved å lesa dei stabile elementa på bloggen kan me sjå at Karianne svarar på ein retorisk trong. Setningane «I hate preppies and expensive clothing brands! So I just ended up in the opposite direction» er retta mot eit oppfatta «krav» frå majoriteten om å svara på kvifor ein er så sær. Dette «kravet» har form som ein retorisk situasjon meir slik Miller skildrar han enn Bitzer, altså meir som ein oppfatta sosial «trong» enn som objektivt

¹⁰³ Karianne kallar kleda ho ser etter for alternative, og difor har eg adoptert termen som nemning for den subkulturelle tilhøyrsla hennar. Alternativ er ein ganske vid term. Samstundes går dei estetiske preferansane hennar på bloggen i retning emo/goth- og anime-estetikk, som vert nemnt i analysen, noko som representerer ei innsnevring og eit stilval innanfor det alternative.

¹⁰⁴ Subkultur vart fyrst brukt i femtiåra av amerikanske forskarar, og om mannleg arbeidarklasseungdomskultur, og seinare vidareutvikla frå 70-åra av Birminghamskulen, knytt til Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), som ei nemning på arbeidarklasseungdom som gjennom stil synte motstand mot det etablerte. Seinare har kritikk av omgrepet frå ulikt hald vorte vanleg i ungdomsforskinga (Kahn-Harris & Bennett, 2004; S. Q. Jensen, 2010). I seinare år har tendensen i ungdomsforskinga vore å leggja vekt på det flytande og fleirtydige ved ungdoms kulturelle praksisar, slik m.a. Ito mfl. gjer i boka *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out* (2010), som eg har drege nytte av i arbeidet med å skildra praksisar knytt til digitale medium. Sjølv om alternativkulturen som Karianne uttrykkjer at ho tilhøyrer (og gothkulturen), ikkje har utspring i unge, mannlege arbeidarar, uttrykkjer Karianne eit motsetnadstilhøve til «mainstream»-ungdom som ligg nærare forståingar frå subkulturomgrepet (slik m.a. Hodkinson brukar det i sitatet) enn det som ligg i å snakka om «more geeked out genres of participation» (Ito mfl., 2010), som ikkje inneber motsetnad og motstand som identitetsbygging på same viset.

eksisterande (Bitzer, 1968, s. 11; Miller, 1984, s. 157), sidan det er uklårt og varierende i kva grad eit slikt krav objektivt eksisterer. Karianne syner at ho oppfattar kravet ved å svara på det (Bakhtin, 2005 [1952–53], s. 11). Det nærast orsakande ved starten på setninga gjer dette ekstra tydeleg: «Or actually it's not on purpose, but ...». For den som er alternativ, er det å føla at ein må «stå til ansvar for» eigne stilval ein stendig tilbakevendande retorisk situasjon (som eg har kalla R1, sjå diagram 24), noko sitatet frå Hodkinson også indikerer.

Med nyansane i svara Karianne gjev på denne trongen, kastar ho også fram ulike framlegg til korleis den retoriske situasjonen skal forståast og kven ein svarar når ein tek ordet. Karianne kjem nemleg med fleire svar, fleire måtar å handtera situasjonen på, og definerer også situasjonar som kan sjåast som genererte frå denne grunnsituasjonen: Ho svarar direkte ved å gå til motåtak og hevda at mainstreamfolka gjer noko illegitimt når dei får henne til å føla at det ikkje er lov å skilja seg ut (sidan det jo *er lov*). Eit anna direkte svar er forsvaret og forklaringa ho gjev ved å syna, med lenkjer til butikkar, at alternativklede er kulare enn vanlege merkjeklede frå Carlings.

Overskrifta «Alternative Clothing Sites» og lenkjelista er likevel ikkje eit forsvar, men å overskrida hinder: Ved å dela informasjon om nettbutikkar som har alternative klede, hevar Karianne seg over dei lokale sossane og dollene og syner at det går an å koma rundt hindringane dei utgjer. Samstundes vender ho seg til, og er dimed med på å skapa, eit større publikum enn klassekameratar og kjenningar i Småbyen, nemleg alle som er potensielt interesserte i denne stilen. Slik går ho inn og definerer ein annan retorisk situasjon, i tråd med Miller: «Before we can act, we must interpret the indeterminate material environment; we define, or “determine”, a situation» (1984, s. 156). Situasjonen ho definerer inneber eit anna spørsmål som ho svarar på, nemleg: Korleis få tak i kule klede når alle butikkane har dei same keisame merkekleda og det ikkje er lov å skilja seg ut? Dette svarar ho på ved å gjera lesaren og seg sjølv i stand til å omgå «forbodet», og såleis gjev ho både eit retorisk og eit materielt svar. Å dela informasjon om butikkar, klesmerke, musikk osv er ein sentral aktivitet i subkulturar (sjå til dømes Hodkinson, 2004, s. 146, om informasjonsdeling mellom gotharar) – og i blogging (Rettberg, 2008, s. 12–17) – ein aktivitet som både syner at ein sjølv har kunnskapen som skal til for å vera ein deltakar, og som er ein del av det kulturberande arbeidet.

Den retoriske situasjonen Karianne definerer ved å svara på korleis ein får tak i alternative klede, kan sjåast som eit svar på situasjonen R1: «Kvifor er du sånn?». Men det er òg råd å sjå det å «vera alternativ» som ei pendling mellom å svara på desse to: kravet om ei forklaring på kvifor ein er så sær (som skaper ein trong for eit forsvar) og trongen til å få

tak i det som har verdi i kulturen. Det tilbakevendande ved dette gjev grunn til å anta at det finst nokre sentrale sjangrar i det å vera alternativ.

Frå innanfor det alternative kjem eit anna legitimeringskrav me kan sjå som ein (tilbakevendande) retorisk situasjon: Syn at du er ekte. Ein anonym kommentar som er lagt att på bloggen i ettertid uttrykkjer dette: «Ikke for å være frekk, men for meg virker det litt som om du bare liker stilen fordi den er ikke-mainstream, ikke fordi du virkelig liker hvordan den alterantive stilen er.» Dette er eit krav om etos, som kan stettast ved å syna dedikasjon og dugleik.

Gjer-det-sjølvsjangrane¹⁰⁵ utgjer retoriske og praktiske svar både på kravet om å legitimera seg og på utfordringane som knyter seg til det å vera utestengd frå mainstreammarknaden. Døme på sjangrar kan vera: sjølv laga lister over ting som har verdi (lenkjelister, mixteipar, topp-ti-lister), oppskrifter og andre deltakarlagar manualar for å skaffa eller laga ting (YouTube-strikkeinstruksjonar, mangateiknekurs laga av fans, verbaltekstinstruksjon for korleis få amerikansk ip-adresse for å kjøpa film og anna frå USA), (bilete av) ting ein har laga sjølv (antrekk, teikneserie, fanfiction-historie). Desse sjangrane har fått ei auka mengd tekstar som medlemmer etter internett, men har vore levande svar på sosiale behov i kulturane lenge før det.

Eit anna sjangermessig svar på kravet om å legitimera seg, er å snu på spørsmålet ved å framstilla saka som om det ikkje er meg det er noko i vegen med, men premissane hjå anklagaren: Det er ikkje eg som har dårleg smak ved å vera alternativ, det er dei som har dårleg smak ved å vera sossete. Det kan knytast til (den aristoteliske) toposen å venda mot motparten noko som er sagt mot ein sjølv eller det som vert kalla ein «returball» (Aristoteles, 2006, s. 180, 1398a og s. 1183, 1399a). Det er eit mønster me kjenner att, og som kan vera hovudhandlinga i heile tekstar, men også topiske element som kan høyra sjangermessig saman med svar på tilbakevendande retoriske situasjonar som alternativ.

Både dei ulike retoriske situasjonane og dei ulike svarande handlingane definerer ulike publikum ved å venda seg til dei.

7.2.1.4 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Når me plasserer teksten «Alternative Clothing Sites» i midten av modellen, går det fram at han inngår både i ein personleg her-og-no-interaksjon og ein teksthistorisk.

¹⁰⁵ Alternativ- og subkulturar har ikkje åleine eigeidomsretten til gjer-det-sjølvs-kulturen, eller DIY som det vert kalla. Det finst fleire miljø der det å dela oppskrifter, råd og tips og å gjera ting sjølv står sentralt utan at miljøa treng å sjå seg sjølve som alternative: handarbeidsbloggarar, andre handarbeidsmiljø, hackarar, hifi-nerdar, bilmekkemiljø, politiske aktivistar osv. Og dessutan såkalla rosabloggarar som deler sminketips.

Steg 1

- Normer i mainstreamkulturen og subkulturen som ligg til grunn for R1-4:
- krav om konformitet frå mainstreamkulturen (R1)
 - trong for kule ting i subkulturen (R2)
 - kravet frå subkulturen om å syna at du er alternativ (R3,R4)

Desse artikulere normene, og er såleis med å skapa ein retorisk situasjon for Karianne å svara på. Samstundes er dei eit publikum for Karianne sine handlingar

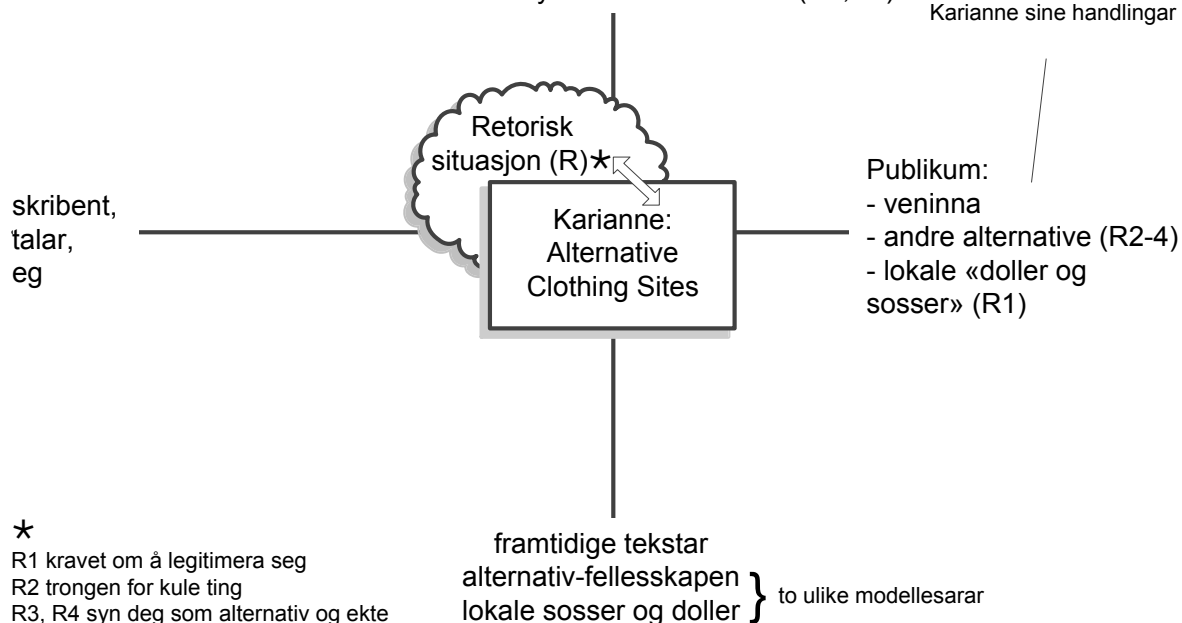


Diagram 24: Karianne: Alternative clothing sites (steg 1)

Eg ser denne teksten som svarande på (minst) fire retoriske situasjonar, som eg har nemnt: R1: kravet om å legitimera seg, som kan uttrykkest ved spørsmålet «Kvifor er du sånn?», R2: trongen for kule ting, R3: Syn deg fram som alternativ og R4: Syn at du er ekte. (Det kan vera vanskeleg å skilja mellom R3 og R4). Men opphavet til desse situasjonane finn me berre delvis på den historiske aksen (som bitzerske «constraints» (1968)) og heller ikkje meir enn svært avgrensa i førestellinga «frå eit eg til eit du» som interaksjonsaksen indikerer.

I steg to i diagrammet er dei ulike svarande handlingane H1, H2, H3 og H4 på dei ulike retoriske situasjonane sette inn.

Steg 2

H1 til lokale sosser og doller: eg er sånn av di denne stilen er den kulaste
H2 eg lagar ei liste over stader å få tak i alternative klede, og hjelper meg sjølv og andre i kulturen
H3, H4 eg syner meg som «ekte» ved å forsvara stilen andsynes sosser og doller

Normer i mainstreamkulturen og subkulturen som ligg til grunn for R1-4:

- krav om konformitet frå mainstreamkulturen (R1)
- trong for kule ting i subkulturen (R2)
- kravet frå subkulturen om å syna at du er alterntiv (R3,R4)

Toposen: «å skilja seg ut/ikkje»

Sjangerressurs: listeforma og blogg-som-liste

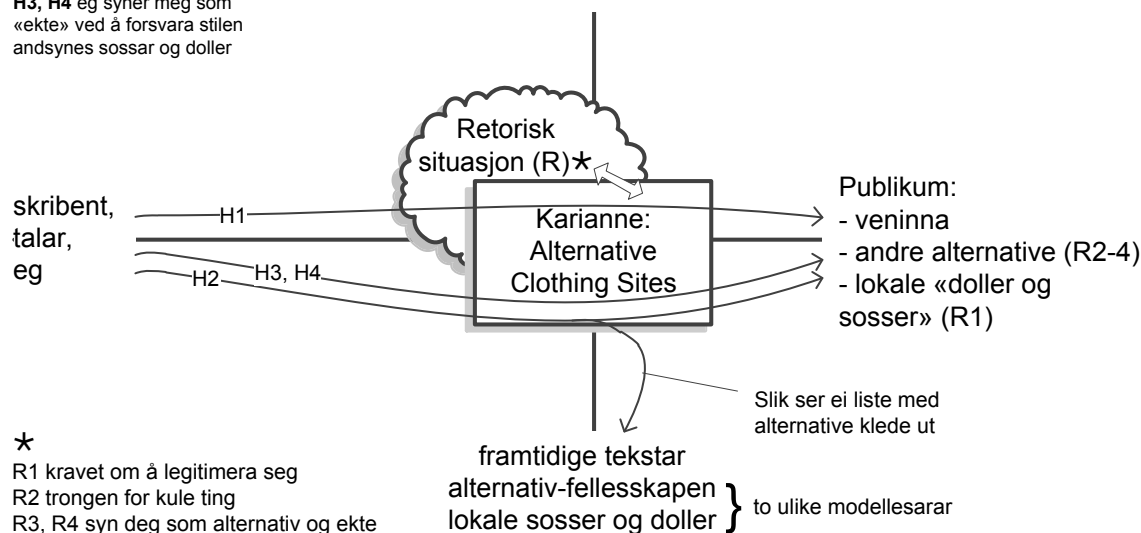


Diagram 25: Karianne: Alternative clothing sites (steg 2)

Miller set nærast likskapsteikn mellom situasjon og motiv (1984, s. 158).

Situasjonen eller motivet i R1 er eit krav om å legitimera seg, og noko som bloggen og bloggposten gjev fleire svar på. For Karianne ser dette kravet ut til å koma frå dei visuelle og fysiske omgivnadene i heimbyen, eksemplifisert ved butikken Carlings, klassekameratar og dominerande klesstil i heimbyen. Dette kan knytast til, men må ikkje forvekslast med det meir stabile kravet om konformitet, som kan plasserast langs norm-aksen. Det Karianne reagerer på er kva klede butikken fører og dei andre i byen kler seg i, som må kunna oppfattast som ein slags ytringar. Desse «kles-ytringane» ser eg som ein stad der det stabile normkravet møter det interaksjonelle i at kravet vert ytra, og dette skaper eit legitimeringspress for den ikkje-konforme. R1 vert altså ein retorisk situasjon gjennom at nokre relativt stabile normer vert ytra av nokon. Dette kravet svarar Karianne på, men remedierte på bloggen og altså difor i teksthistoria i staden for i skulegarden. Med det utvidar ho publikum til også å gjelda bloggeålmenta. Då vert publikum både (1) ein sjølv, eiga verdigheit, (2) medbloggarar, og (3) dei lokale sossane og dollene som går på Carlings, klassekameratar. Men samtalen er flytt frå klasserommet til ein stad der Karianne har kontrollen og fleirtalet på si side: hennar eigen blogg. Dette ser me tydelegast i bloggposten, der ho remedierer spørsmålet gjennom å gjenta det for med-alternative, medan ho i om meg-teksten omtalar det å skilja seg ut meir forklarande og nesten orsakande, noko som kan

antyda at ho her vender seg til alle som skulle stikka innom bloggen hennar, inkludert «mainstreamfolk».

Svaret til Karianne tek også i bruk ressursar frå den teksthistoriske aksen. Det tek tak i toposen «ikkje lov å skilja seg ut» som me finn att i alternativ- og subkulturar, til dømes i lesarinnlegget «Vi trakasseres fordi vi skiller oss ut» om emo-ungdom (Robak, 2011). Det nyttar også kjende former som lista og lenkjelista, som er ein annan type ressursar frå den teksthistoriske aksen.

Situasjon 2, å få tak i ting, kan koma frå både praktiske hinder og eit behov som vert bygt opp gjennom at det vert gjenteke og arbeidd med i kulturen og tekstane i kulturen. Dimed har denne situasjonen røter både i det ulne materielle og aktuelle, og i den teksthistoriske aksen. Det er ein praktisk trong ein må stetta når ein er alternativ og vil ha noko anna. Samstundes er ein som alternativ på evig leit etter tinga som har verdi, og denne leitinga finn me att i tekstane i kulturen, som lister, instruksjonar, oppskrifter og sjølv laga produkt. Det er råd å meina at det å få tak i ting er ein meir praktisk enn retorisk trong, men skal me ta Bitzer på ordet, er det ein trong som vert løyst delvis med diskurs: tips, lenkjelister og oppskrifter¹⁰⁶. Det er heller ikkje vanskeleg å peika på publikum som skal bevegast til handling av oppskriftene.

Det å syna at ein er alternativ og å syna at ein er ekte (R3/4) er både å sjå som relativt stabile normer som er naudsynte for å halda oppe og tradera alternativekulturen, og som vert gjorde til retoriske krav når dei vert artikulerte og slik går inn i ein interaksjon, slik den anonyme kommentaren syner.

Slik gjer det å sjå den retoriske situasjonen i ein dobbel dialog at ein får synt noko av dynamikken i korleis dei retoriske tildriva vert til, og at det kan vera fleire instansar mellom verd og tekst enn det vert lagt opp til i modellen til Ajagán-Lester, Ledin og Rahm (2003, s. 207) (sjå også teorikapittel s. 88–92). Samstundes får me med denne samankoplinga av perspektiv (retorisk og dialogisk) også synt det strategiske arbeidet som kan liggja i svarande handlingar: å (re)definera situasjonen ein svarar på gjennom kvar og korleis ein svarar, slik Karianne gjer med bloggen sin.

7.2.1.5 Etosstrategiar

Den fjerde retoriske situasjonen eg har rekonstruert: «Syn at du er ekte», stiller krav om etos. Dette inneber at ein ikkje skal sjå etter belegg for etosressursar og -strategiar berre i

¹⁰⁶ «An exigence is rhetorical when it is capable of positive modification and when positive modification requires discourse or can be assisted by discourse» (Bitzer, 1968, s. 7).

konkrete tekstlege manifestasjonar, men òg i den retoriske situasjonen teksten ser ut til å svara på, som Smith antydar: «for Aristotle ethos dwells pervasively in the rhetorical situation» (2004, s. 16) (sjå også teorikapittel s. 108–109). Ved å stå i denne situasjonen vert det kravd av Karianne at ho kan syna etosdygda autentisitet. Men ikkje ein kva slags autentisitet som helst, det ligg òg eit krav om dugleik i å syna at ein er ekte, eit krav om å meistra kulturen gjennom å gjera rette stilval. Autentisitet pluss kompetanse vert til etosdygda originalitet (sjå teorikapittel s.109–111).

Karianne svarar på kravet gjennom å finna fram til heile åtte nettbutikkar og gje ei kort skildring av kva ein finn der, og gjennom eit sitat om eit band veninna er glad i. Ho har altså lagt ned tid og arbeid, som er ein indikasjon på engasjement. Gjennom å syna fram (i lenkjene og skofotoet nedst) sine døme på kva som er kult, hevdar ho også ein praktisk kunnskap om kva som er kult – ho hevdar dømekraft eller fronesis. Det er vanskeleg for ein som ikkje er i kulturen å vita om det Karianne syner fram, verkeleg er det som gjev kredibilitet. Kor som er, er det ein appell som gjeld denne etosdygda. Karianne uttrykkjer lojalitet gjennom å fortelja om motstanden sin mot *dei andre* og gjennom positiv erklæring av tilhøyrsløse: «Don't be afraid of me even though I like these things/sites.. because they're so cool^^». Endeleg kan ein seia at ho syner identifikasjon med det alternative ved å uttrykkja ein felles frustrasjon som kan grensa til livskjensle når ein er alternativ: «I feel that you're not allowed to stand out in Norway!» Den kjensla kan sjåast som ein slags taus kunnskap mellom alternative, og at å artikulera henne er å syna kvar ein vil høyra til, og å hevda karakter.

Både kompetanse- og dygdsdimensjonen vert her forstått med eit autentisitetsideal som premiss, eller med eit autentisitetsfilter (jamfør teorikapittel s. 109–111). Likevel ligg det ikkje nødvendigvis eit autentisitetskrav til grunn for etoshandlinga å syna velvilje gjennom å spreia informasjon om bra nettbutikkar. Du må ikkje vera ekte for at tipsa dine skal ha nokon verdi, men du avslører deg som ekte eller ikkje, nybyrjar eller røynd gjennom tipsa du gjev, og du vil ha meir tiltru føreåt dersom du tidlegare har synt deg som kredibel. Trass i at eg meiner det er rimeleg å sjå autentisitet som eit slags filter, ser eg eit lausare samband mellom autentisitet og velvilje enn mellom autentisitet og den subkulturspesifikke dømekrafta, som ikkje berre handlar om fronesis, men også om arete, karakter.

I den noko lausrivne sistedelen av teksten, som er ein kommentar til veninna, som hatar emoar og elsker bandet Death Cab for Cutie, har Karianne funne eit sitat der bandet vert omtala som eit emoband. Då får ho synt (venleg, mildt ertande) autonomi i høve til veninna, og at ho har kunnskap om kulturen og greier å orientera seg. Dette gjeld

etosdimensjonane fronesis og sjølvstende, noko som styrkjer koplinga til Hansens originalitetsideal.

Meir enn at ein enkelt etosstrategi dominerer, ser det ut til at Karianne i teksten driv ei kompleks, fleirdimensjonal etosbygging med utgangspunkt i dei påtrengjande behova ein opplever som einsleg alternativ i ein sosseby, og i dei retoriske moglegheitene alternativkulturen og bloggen som parallelt sosialt rom gjev.

At etos vert modellert så komplekst, ser eg som eit teikn på at tekstkulturen har nokre eigenskapar som gjer det mogleg for ein skribent som Karianne å finna ressursar til å byggja ein breispektra, og dermed venteleg, robust etos. Det finst retoriske situasjonar som inviterer til, og førebilete som modellerer, tillitverdige basert på kunnskap og dømekraft (fronesis), sjølvstende og ektheit (arete) og vilje til å dela informasjon (eunoia).

Dersom ein skal knyta saman desse måtane Karianne hevdar etos på, kan ein seia at Karianne manøvrerer på ein måte som hevdar ei kunne-i-kulturen som inneber desse ulike etosdimensjonane, og at å vera kunnig-i-kulturen er den overordna dygda som samlar desse.

7.2.2 Analyse av skuletekst

Dette er ein sakprosaetekst som gjer greie for temaet sjølv-mord, lagra og levert digitalt i norsk.

SELMORD

I følge Verdens Helseorganisasjon skjer det til sammen rundt 870 000 selvmord i verden hvert år. I Norge er tallet rundt 500. De vanligste selvmordsmetodene er medikamenter og hengning.

De som tar selvmord har i 1 av 3 forsøk prøvd før også. Noen tar det p.g.a. misshandling, omsorgsvikt, seksuelle overgrep og mobbing i barndommen. Også de som har psykiske og sosiale problemer over lang tid, men hos noen ungdommer kan selvmord være en impulsiv handling fordi de sitter fast i en spesiell situasjon. F. eks: at kjæresten har slått opp, problemer hjemme, krangling med venner, dårlige karakterer og mye stress.. Osv..

Selvmord kan dessverre smitte over på andre. Særlig de som blir lett påvirket av Tv-en.

De ser kanskje at yndlings-skuespilleren demmes kaster seg utenfor et tog. Denne personen kunne de identifisere seg med og se opp til, noe som resulterte i økt forekomst av selvmord etter at serien var vist.

De som er deprimerte og selvskadere, vil ikke at noen skal få vite om det. De kler seg som alle andre og vil helst passe inn. Noen barn sitter på skolen og bare venter på at de kan få dra hjem. De må kanskje gjemme lillesøsteren sin før pappaen kommer hjem fra jobb fordi han slår.

Barn snakker lite med de voksne om selvmordstanker. De prater heller med venner og bekjente. Jeg tror det er fordi at foreldrene og de voksne tar det litt for alvorlig, og drar dem med til psykolog eller noe. Med venner kan man liksom prate mer åpent med. Foreldrene må tørre å prate med ungene tidlig om dette tema, sånn at de kan mestre motgang og ulike situasjoner i livet.

For å forminske selvmord i skolen, må du lære deg å bry deg om andre. Du merker kanskje at venninnen din ikke vil prate om de samme tingene mer, eller forter seg rett hjem etter skolen. Det viktigste du kan gjøre er å vise at du bryr deg. Du kan spørre venninnen din om "hvordan har du det?" eller "Er det noe jeg kan gjøre for deg?" Kanskje venninnen din ikke vil si noe, men det er alltid godt å vite at noen bryr seg om en. Du kan også spørre ho om ho vil prate med noen, og om jeg skal vise deg dit - eller kanskje invitere ho til deg etter skolen å prate om det. I så fall er det viktig at du lytter til venninnen din og forteller om egne erfaringer etterpå. Man føler seg alltid bedre etter at man har pratet om det.

Jeg mener at det er veldig egoistisk å ta selvmord. Hva med alle som er igjen da? Nei, vettu hva! Man må få lov til å tenke på seg selv, men det finnes en grense.

Kilder: http://www.helsenytt.no/artikler/selvmord_unge.htm
http://www.ung.no/venn/1918_Hvordan_være_en_god_venn.html
Annen informasjon: Lev lykkelig. (En bok jeg har lest)

Bilete 17: Karianne: Selvmord

Då eg spurde Karianne om bakgrunnen for teksten, sa ho «her skulle vi først skrive saklig og så skrive hva du mener.» Me skal sjå at denne instruksjonen gjev meining også som lese- og forståingsinstruks. Læraren utdjupa til meg at oppgåva var å skriva ein artikkel, og:

Så vidt jeg husker fikk de tre temaer som jeg meinte det ville være greit å skrive om, men Karianne fikk ikke dreisen på de og ba om lov til å skrive om selvmord i stedet. Det var et tema hun hadde lest mye om, så jeg sa ja. (tekstmelding 06.02.2012)

Karianne har skrive av innleiande fakta frå Wikipedia i avsnitt 1.¹⁰⁷ Så har ho parafrasert den fyrste nettkjelda i avsnitt 2–5 og den andre i avsnitt 6. Dei to siste linene er ikkje kjeldebaserte, men representerer meininga til Karianne.

¹⁰⁷ Fyrste avsnittet til Karianne er ordrett sitat frå artikkelen om sjølv mord på bokmålsversjonen av Wikipedia slik han var fram til 13.06.2009 i fylgje historikken til artikkelen som er tilgjengeleg på artikkelsida <http://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Selvmord&action=history>

		SELMORD	
Wikipedia	1	I følge Verdens Helseorganisasjon skjer det til sammen rundt 870 000 selvmord i verden hvert år. I Norge er tallet rundt 500. De vanligste selvmordsmetodene er medikamenter og hengning.	
	2	De som tar selvmord har i 1 av 3 forsøk prøvd før også. Noen tar det p.g.a. misshandling, omsorgsvikt, seksuelle overgrep og mobbing i barndommen. Også de som har psykiske og sosiale problemer over lang tid, men hos noen ungdommer kan selvmord være en impulsiv handling fordi de sitter fast i en spesiell situasjon. F. eks: at kjæresten har slått opp, problemer hjemme, krangling med venner, dårlige karakterer og mye stress.. Osv..	
Nettkjelde 1	3	Selvmord kan dessverre smitte over på andre. Særlig de som blir lett påvirket av Tv-en. De ser kanskje at yndlingskuespilleren demmes kaster seg utenfor et tog. Denne personen kunne de identifisere seg med og se opp til, noe som resulterte i økt forekomst av selvmord etter at serien var vist.	«saklig»
	4	De som er deppesive og selvskadere, vil ikke at noen skal få vite om det. De kler seg som alle andre og vil helst passe inn. Noen barn sitter på skolen og bare venter på at de kan få dra hjem. De må kanskje gjemme lillesøsteren sin før pappaen kommer hjem fra jobb fordi han slår.	
	5	Barn snakker lite med de voksne om selvmordstanker. De prater heller med venner og bekjente. Jeg tror det er fordi at foreldrene og de voksne tar det litt for alvorlig, og drar dem med til psykolog eller noe. Med venner kan man liksom prate mer åpent med. Foreldrene må tørre å prate med ungene tidlig om dette tema, sånn at de kan mestre motgang og ulike situasjoner i livet.	
Nettkjelde 2	6	For å forminske selvmord i skolen, må du lære deg å bry deg om andre. Du merker kanskje at venninnen din ikke vil prate om de samme tingene mer, eller forter seg rett hjem etter skolen. Det viktigste du kan gjøre er å vise at du bryr deg. Du kan spørre venninnen din om "hvordan har du det?" eller "Er det noe jeg kan gjøre for deg?" Kanskje venninnen din ikke vil si noe, men det er alltid godt å vite at noen bryr seg om en. Du kan også spørre ho om ho vil prate med noen, og om jeg skal vise deg dit - eller kanskje invitere ho til deg etter skolen å prate om det. I så fall er det viktig at du lytter til venninnen din og forteller om egne erfaringer etterpå. Man føler seg alltid bedre etter at man har pratet om det.	
«Hva du mener»	7	Jeg mener at det er veldig egoistisk å ta selvmord. Hva med alle som er igjen da? Nei, vettu hva! Man må få lov til å tenke på seg selv, men det finnes en grense.	«Hva du mener»

Kilder: http://www.helsenytt.no/artikler/selvmord_unge.htm
http://www.ung.no/venn/1918_Hvordan_være_en_god_venn.html
 Annen informasjon: Lev lykkelig.(En bok jeg har lest)

Bilete 18: Karianne: Selvmord (grovinndeling)

7.2.2.1 Den retoriske situasjonen

Det mest påtrengjande problemet som skal løysast ved ein slik tekst, er å gjera oppgåva ein har fått (Berge, 1988b, s. 19) (sjå også denne avhandlinga s. 164–165). «Fortel om sjølvord» eller «Skriv fyrst sakleg og så kva du meiner» er såleis ikkje retoriske

situasjonar som ligg til grunn for denne teksten, men instruksar i den retoriske situasjonen «skriv ein stil».

Denne nokså strikte oppfatninga av den retoriske situasjonen å skriva stil kan me ha av di det er ein sterkt etablert sjanger. Sidan me veit noko om dei unike omstenda kring skrivinga av denne teksten, kan me moderera det noko. Karianne fekk altså høve til å påverka omstenda ved å velja eit anna emne å skriva om enn dei oppsette, og til ein viss grad gje sin definisjon av den retoriske situasjonen, sidan ho i nokon mon svarar på ein trong for å seia noko om sjølv-mord i tillegg til å skriva stil. Omstenda som gjeld form, og sjanger forstått som form, er faste rammer ho må arbeida innanfor og ikkje har hatt høve til å endra.

Det er ingen eksplisitte referansar til stilskrivesituasjonen i teksten, av typen namn eller dato øvst på arket eller at ho omtalar seg sjølv som elev. Det mest tydelege sporet finn me i at organiseringa av teksten tek opp att oppgåveinstruksen.

Me ser òg teikn til å slå fast ein annan utgangssituasjon – ein trong i verda som rettferdiggjør denne teksten. Starten på avsnitt 6 «for å forminske selvmord i skolen, må du lære deg å bry deg om andre» kan sjåast som ein måte å aktualisera emnet og kjeldeteksten på ved å etablere ein retorisk situasjon som seier «Ungdom tek livet av seg, kva kan du gjera?». Kva du som ungdom kan gjera for å hindra vener i å gjera sjølv-mord, køyra i fylla, prøva narkotika med meir går att i haldningskampanjar. Det kan sjåast som freistnader på å skapa retoriske situasjonar ungdom må svara på gjennom å gjenta slagorda og helst handla i tråd med dei. Sjølv-mord mellom ungdom er ein retorisk situasjon i bitzersk forstand, men gjennom haldningskampanjar og offentleg informasjon vert han freista *definert* som det (jf. Miller, 1984, s. 156), og slik etablert som ein retorisk situasjon som gjer det retorisk mogleg å krevja svar frå ungdom. Ved å skriva «for å forminske selvmord» gjentek Karianne imperativet frå den offentlege informasjonen og svarar såleis på haldningskampanjen. Samstundes kan setninga òg sjåast som ein tekstbindingsstrategi som knyter stoffet om sjølv-mord frå kjelde 1 saman med stoffet om venskap i kjelde 2. Setninga har altså ein dobbel funksjon: Ho svarar på ein retorisk situasjon samstundes som ho knyter saman to tekstbolkar.

Gjennom dei to siste linene distanserer Karianne seg frå denne moglege retoriske situasjonen ved å seia si meining om sjølv-mord – generelt og kontekstlaust: at det er egoistisk. Den avvisande haldninga her uttrykkjer noko anna enn den omsorgsfulle du-henvendinga i avsnittet før, noko som bidreg til å så tvil om denne teksten har eit retorisk prosjekt som handlar om korleis me kan bidra til færre sjølv-mord. Den kontekstlause

fastslåinga av at ho meiner det er egoistisk å ta sjølv-mord, bidreg òg til å løysa teksten frå andre moglege retoriske situasjonar, anna enn den underliggjande oppgåvesituasjonen i skulen. Å skriva «jeg mener» ser ut til fyrst og fremst å svara på instruksjonen om å meina.

Til grunn for denne teksten ligg fyrst og fremst situasjonen «skriv ein stil» med oppgåveinstruksjonen «skriv fyrst sakleg og så kva du meiner» som eit viktig omstende, og med læraren som det primære publikumet. I teksten finn me òg spor av ein annan situasjon som i nokon mon vert aktivert: sjølv-mord mellom ungdom som eit krav om å seia og gjera noko. Anna Malin Karlsson og Kjell Lars Berge observerer denne dobbelheita i situasjonen for ein del sakprega elevtekstar, der ein for å meistra kravet om å skriva ein god skuletekst må delta i ein fiksjon om at ein skriv ein annan type tekst meint for ei anna slags publisering (som avisartikkel, lesarbrev eller liknande). Sjølv om dei skildrar dette som doble *rammer* som teksten må relatera seg til og ikkje med ein «doppel-dialog-modell» (Berge, 1996, s. 57; Karlsson, 1997b, s. 175; Berge, 2005b, s. 186), er det same fenomen dei ser som eg ser i denne teksten til Karianne, i norskteksten til Sasan på Austkantskulen (s. 321–324) og særleg i elevtekstane frå Vestkantskulen (s. 346–402).

7.2.2.2 Inn i teksten

Å finna ut meir om kva teksten *gjer* krev at me går inn og les han grundigare, også for å få ei forståing av kva arbeid han gjer med kjeldene sine.

Utanom Wikipedia tek Karianne i bruk dei to oppgjevne nettkjeldene. Boka *Lev lykkelig* som ho på eige initiativ har ført opp som kjelde, ser ikkje ut til å ha vorte brukt. Den fyrste nettkjelda er artikkelen «Selvmord hos barn og unge» frå helseopplysningsnettstaden Helsenytt for alle, som inneheldt intervju med lækjarar, psykologar og ernæringsfysiologar, driven av Nasjonalforeininga for folkehelsa. Det er altså kvalitetssikra helseinformasjon frå ein relativt fagleg og velmeninande organisasjon.¹⁰⁸ Den andre er ein artikkel frå nettstaden Ung.no, ei statleg informasjonsside som reklamerer med at ho er offentleg, anonym og kvalitetssikra:

¹⁰⁸ Nettstaden vart lagd ned i 2008 av di Nasjonalforeininga for folkehelsa innsnevra verkeområdet sitt. Difor ligg artikkelen i vedlegg 19.

The screenshot shows the homepage of ung.no, a Norwegian youth website. At the top, the logo 'UNG.NO' is displayed in green. To the right, there are three checkmarks indicating 'offentlig', 'anonym', and 'kvalitetssikret'. Below the logo, there is a navigation menu with options like 'Artikler', 'Spørsmål og svar', 'Quiz', 'Vote', and 'Diskuter!'. The main content area features a post titled 'VENNSKAP' with the sub-header 'Hvordan være en god venn?'. The post includes a quote from Aleks and a search bar. The page also shows a sidebar with 'Emne' and 'Ukens tema'.

Bilete 19: ung.no

Denne informasjonssida om ungdom og spørsmål som ein trur dei treng svar på, vender seg både til ungdom og til dei som er opptekne av at ungdom skal bruka offentlege, kvalitetssikra nettstader når dei søkjer etter kunnskap. Artikkelen Karianne parafraserer frå, heiter «Hvordan være en god venn?» og ingressen lyder:

Det kan hende du ser at en av vennene dine har det vanskelig uten at han eller hun har fortalt noe. Eller det kan hende en venn har betrodd seg til deg og bedt deg om ikke å fortelle det til noen. Slike situasjoner er ikke så enkle. Her er noen råd.
http://www.ung.no/venn/1918_Hvordan_v%C3%A6re_en_god_venn.html

Les me teksten til Karianne opp mot kjeldetekstane, ser me at han samlar, organiserer og presenterer eit fagstoff. Teksten siterer ikkje berre, han gjer òg eit arbeid med kjeldene.

Når avsnitt 1 er kopiert frå Wikipedia, som ikkje er ført opp som kjelde, kan det tyda på at leksikonet for Karianne har ein annan status som kjelde enn dei som er oppførte som det. Avsnitt 2 er sitat og parafraseringar frå ulike stader i kjelde 1, i bolken «Årsaker til selvmord blant barn og ungdom». Avsnitt 3 er eit samandrag av avsnittet «smitteeffekt» i kjelde 1.

I avsnitt 4 og 5 gjer Karianne eit meir sjølvstendig arbeid. Dei innleiande setningane i avsnitt 4 kan sjå ut til å byggja på avsnittet «Selvskading og selvmordstanker». Resten av avsnittet finn eg ikkje att i dei oppgjevne kjeldene. Setning 2 i same avsnitt, «De kler seg som alle andre og vil helst passe inn», kan vera ein refleksjon over kunnskapsstoffet i form av ei generalisering. Siste del av avsnittet fortel ei slags historie i ei tilstandsskildring som skaper innleving i situasjonen til nokon som skadar seg sjølv eller har selvmordstankar. Utdjupinga av kjeldeinformasjonen kjem her i form av eit narrativt innslag som levandegjer nokre dimensjonar ved dette avsnittet av kjeldeteksten.

Avsnitt 5 opnar med ei samansetjing av to nestensitat frå ulike stader i kjeldeteksten. Deretter kjem hennar eigen utdjupande kommentar om årsaker, «Jeg tror det er fordi at foreldrene og de voksne tar det litt for alvorlig, og drar dem med til psykolog eller noe», og vidare utdjuping, «Med venner kan man liksom prate mer åpent med». Her fyller ho ut kjeldeteksten med det ho trur, kanskje basert på eigne og veners erfaringar. I avsnitt 4 og 5 kjem altså Karianne med vidareutviklingar av stoffet i kjeldeteksten, på to ulike måtar: som narrativ og som utdjupande kommentar om kva ho personleg trur.

Avsnitt 6 er i større grad attende i det parafraserande, men frå nettkjelde 2, artikkelen «Hvordan være en god venn?». Nettkjelda vender seg til lesaren med «du» og kjem med direkte råd. Det nære og formanande er med inn i avsnitt 6 i teksten til Karianne gjennom bruk av «du» og formuleringar som «må du lære deg», «det viktigste du kan gjøre».

Karianne set òg informasjonen frå nettkjeldene inn i sin eigen struktur, som kan lesast slik:

Avsnitt 1: inleiing/ingress (kva)

Avsnitt 2 og 3: årsaker til sjølv mord (kvifor)

Avsnitt 4 og 5: korleis har barn og ungdom med sjølv mordstankar/i risikosonen det? (korleis)

Avsnitt 6: kva kan du (me) gjera for å minska sjølv mordsfåren? (kva kan du gjera)

Avsnitt 7: «jeg mener»

Å samla og organisera informasjon er knytt til inventio- og dispositio-fasen i (retorikk forstått som) taleskriving, men er ikkje i seg sjølve retoriske handlingar om me legg eit persuasiokriterium eller «intensjonell munnlegheit», til grunn (Fafner, 1977). I skulen vert slike informasjonssamletekstar nytta som læringsmetode. Men dette liknar ikkje ein informasjonssamletekst skriven for sin eigen del. Han har kjenneteikn på ein ferdig, leveringsklar tekst som overskrift, kjeldeliste og ein ganske klår struktur. Dessutan svarar han tydeleg på ein skulsk, retorisk situasjon: Skriv ei oppgåve som syner at du kan laga ein tekst. Dette gjer at teksten har retoriske aspekt, sjølv om han òg har aspekt som peikar i andre retningar. Vanskane med å lesa teksten som retorisk kan koma av at overtydingsdimensjonen i han ikkje fyrst og fremst gjeld *saka*, sjølv mord, men at skrivaren har samla nok informasjon til å skriva sakleg, og så sagt meininga si.

Om me ser bort frå dei to siste linene, kan me gjera ei alternativ lesing. Då vert det ein tekst med ei gjennomgåande rørsle frå sakleg til personleg, frå fjernt til nært, frå «matter of fact»-stil til empatisk. Hadde ikkje teksten hatt dei to siste linene som startar med «jeg mener», kunne me trudd at sjettevsnittet i ein empatisk og personleg stil var den

avsluttande «mi meining» der ein dreg faktastoffet ned på jorda og gjer det personleg ved å venda seg til eit du og seia korleis du kan vera ein god ven. Men at det kjem ei avslutting etter dette avsnittet som byrjar med det markerte «jeg mener», motseier ei slik lesing. Det er påfallande at «jeg mener» ikkje framstår som eit framhald av det ein kan kalla argumentasjonen i teksten, men ei meining om fenomenet sjølv-mord som verkar uavhengig av det som står tidlegare. Til dømes står det der at born og ungdom som gjer sjølv-mord eller har sjølv-mordstankar, treng hjelp og støtte og at ein er ein god ven. Det er vanskeleg å sjå «jeg mener at selvmord er egoistisk» som eit framhald av dette resonnementet.

«Jeg mener»-linene kan lesast både som at no er me ferdige med fakta, så no kan endeleg Karianne skriva det ho *eigentleg* meiner, og som eit sjangermessig svar på oppgåva «å meina» som hentar inn ressursar frå utanfor skuleinstitusjonen for å svara, frå domene for å meina, som nettdiskusjonar, munnlege diskusjonar med vener og familie, fjernsynsdebattar og liknande.

7.2.2.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Diagram 26 synleggjer korleis teksten Selvmord gjev ulike svar på ulike retoriske situasjonar med delvis motstridande krav.

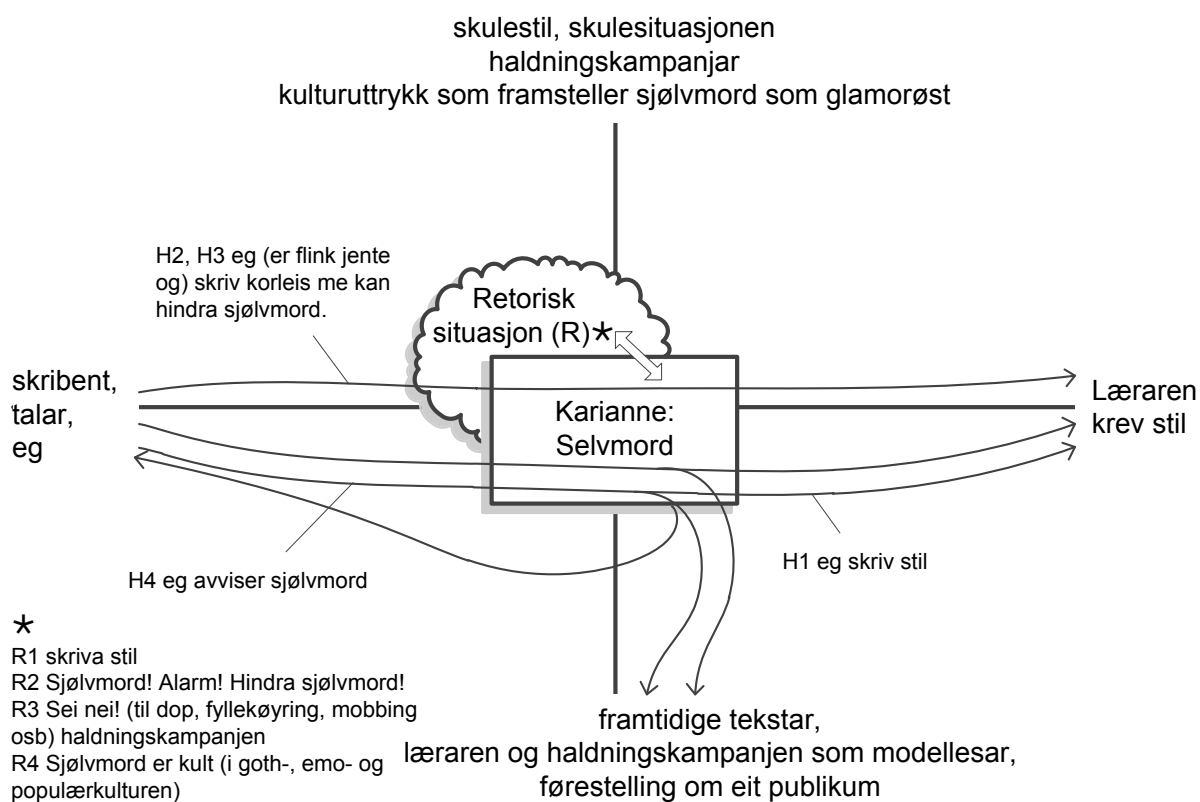


Diagram 26: Karianne: Selvmord

I diagrammet er det fire situasjonar som eg ser som liggjande til grunn for teksten Selvmord, og som han svarar på i større og mindre grad. To av dei er tett samanknytte. Den fyrste og tydelegaste er å skriva ein tekst for innlevering i norsk. Denne vert etablert av læraren som gjer krav på ein tekst, men han er også definert av skuleinstitusjonen, forstått som sjangeretablerte tekstpraksisar me kjenner att som lærarar og elevar. Det er læraren som er det primære publikumet for ein tekst, både retorisk forstått som den som skal handla på grunnlag av han, og som primær empirisk lesar. At det er den same læraren som gjev oppgåva og skal lesa teksten, gjer det spesielt målrasjonelt å fylgja instruksjen og lata den leggja premissen for tekstutforminga.

Den ryddige forma på teksten, med overskrift, kjeldeliste (som ho delvis brukar), avsnitt, ein tydeleg struktur og ingen smilefjes, knyter han til skuleinstitusjonen både som institusjonelt opphav og adressat, og han går slik inn i ein historisk interaksjon mellom tidlegare og framtidige skuletekstar. Måten teksten samlar, organiserer og til ein viss grad transformerer fagstoff på, vitnar òg om ein skulsk praksis og kanskje ein lærar-modellesar som i tanken står over pulten og sjekkar at ein gjer det ein skal på rett måte, men mindre om at teksten vender seg til ein lesar, tenkt eller empirisk.

Avsnitt 6 og til dels avsnitt 7 kan dessutan seiast å svara på den retoriske situasjonen som haldningskampanjar og offentleg informasjon retta mot ungdom freistar å etablere. Det kan vera vanskeleg å slå fast om det er «Sjølvmord!» (R2) eller «Sei nei!» (R3) som er situasjonen Karianne svarar på, sidan me kan sjå element av baa. Den fyrste ser me i kjeldetekstane ho har teke i bruk, som har som premiss at ein er interessert i slik informasjon for å førebyggja sjølvmord. Publikum for å førebyggja sjølvmord er tilsynelatande medelevar, men når Karianne tek på seg røysta til kjeldetekstane, talar ho ikkje lenger som ein ungdom til medelevar. Ho tek på seg den rådgevande røysta frå ung.no og uttalar med den råd til medelevar framfor lærarens vurderande (karaktersetjande) blikk. Då er det læraren som er det retoriske publikumet og truleg modellesar.

Tilhøvet mellom R2 og R3 er råd å sjå som ei aktualisering av eit meir generelt krav. R2 kan lesast som den spesifikke situasjonen som vert freista etablert med den offentlege informasjonen om sjølvmord, og som Karianne svarar på ved å gjenta budskapet derfrå i teksten sin. R3 forstår eg som det generaliserte retoriske tildrivet haldningskampanjar og offentleg informasjon retta mot ungdom prøver å skapa: «Sei nei!» - til tagging, rus, anonymitet på internett og sjølvmord. R3 kan altså sjåast som noko sjangermessig ved haldningskampanjen. Det er ikkje sjølvsagt kven som er publikum for dei retoriske handlingane ungdom vert oppmoda til gjennom haldningskampanjane. Frå kampanjane sin

synsstad er det nok den einskilde ungdom som er meint å seia nei for sin eigen del og framfor venene. Samstundes gjer også kampanjen seg til ein slags kontrollerande modellesar, på det viset at han gjev eit svar på kva som er «rett haldning» som ungdom er venta å gjenta i sin tale om emnet. I dette norskstiltilfellet er det truleg læraren som er det primære empiriske publikumet, og som modellesar dels samanfallande med kampanjen.

Det er noko uklårt kva trong dei to siste linene svarar på, bortsett frå at me høyrer ekko av skriveoppgåva i dei. Når instruksjonen er å fyrst skriva sakleg og så kva du meiner, må du koma med ei meining for å ha svara på oppgåva. Og spørsmålet «Kva meiner du om sjølv mord?» inviterer til andre svar enn «Kva skal me gjera for å hindra sjølv mord blant ungdom og hjelpe dei som slit?». Spørsmålet avgrensar svaret slik at ein nesten berre kan svara at det er dumt eller egoistisk om det ikkje skal sjå ut som bortforklaringar. Det er jo ikkje retorisk mogleg å vera for sjølv mord. Når ein skal koma med ei meining, passar det heller ikkje å seia at sjølv mord er trist og leitt: å vera lei seg er ikkje ei meining. Det krevst relativt avansert retorisk kompetanse for å reformulera spørsmålet om «si meining» om dette fenomenet på ein slik måte at det er mogleg å svara noko anna enn «det er eg mot». I diagrammet har denne handlinga fått namnet H4: Eg avviser sjølv mord.

I det kontante («nei, vettu hva!») og lite grunngeivne i desse to linene er det òg som nemnt spor etter ikkje-skulske situasjonar. At Karianne grip til ressursar frå utanom skulen for å definera ein situasjon å seia «eg meiner» i, kan vera ein indikasjon på at ho ikkje finn brukande situasjonelle og/eller språklege ressursar til dette i det skulske. Dette er nok ein indikasjon på at den fyrste, «saklege», delen, ikkje vert opplevd som eit fundament for meiningdanning.

Det kan òg henda at dei siste linene svarar på kravet frå R3: Sei nei!, som her kjem noko i konflikt med dei spesifikke råda i kjeldeteksten som Karianne har gjenteke i avsnittet før: å vera ein god ven. Konflikten mellom dei to siste avsnitta speglar slik ei etablert spenning i haldningskampanjar og sosialpolitikk mellom å avvisa «uønskt» oppførsel og å møta dei som slit med omsorg.

R4: «Sjølv mord er kult» kan utgjera ein bakgrunn for den kontante avvisinga som er mindre synleg om me les norskstilen isolert, men som vert tydelegare om me les han saman med bloggen. I subkulturane Karianne syner interesse for der, er død og sjølvskading sentrale som topoi og kan ha ein viss status som praksisideal, som det kan vera eit poeng for Karianne å ta tydeleg fråstand frå. Det kan vera del av ein utanomskulsk retorisk situasjon desse linene svarar på, og naudsynet i å avvisa posisjonen tydeleg, kan vera ei forklaring på det abrupte.

7.2.2.4 Etosstrategiar

Den retoriske situasjonen å skriva stil inviterer til å uttrykkja ein viss lojalitet eller verdifellesskap med skulen. Samstundes er det kanskje ikkje heilt klårt korleis ein gjer det i denne oppgåva. Kjeldetekstane er openbert ein ressurs i så måte. Ved at Karianne legg seg tett opp til kjeldetekstane, parafraserer og byggjer vidare på element frå dei, lèt ho dei tala gjennom sin eigen tekst, eller ein kan seia at ho talar gjennom kjeldetekstane. I avsnitt 2 til 5 formidlar Karianne fakta frå ein faktaformidlande kjeldetekst, og kjem to stader med tydelege utdjupingar eller påbyggingar (avsnitt 4 og 5). Teksten endrar karakter når Karianne går inn og talar «sjølv»: i det fyrste utdraget ei hjarteskjerande tilstandsskildring. I det andre tilfellet vert teksten meir personleg og uformell: «jeg tror», «eller noe». Ein kan seia at desse brota syner fram faktarøysta i resten av desse avsnitta, og at Karianne vel strategien å tala som ekspertten – kjeldeteksten. Ein kan diskutera om det ville vore rimelegare å seia at ho har valt å syna kunnskap, logos eller forstand/dømekraft, fronesis, som strategi, men sidan kunnskapen i relativt liten grad er omarbeidd, ser eg det meir som å «tala som», ein personastrategi. Avsnitt seks gjer dette tydelegare. Her endrar teksten karakter og henvendingsform. Han seier «du» og kjem med direkte råd til eit «deg». Dette er ei spegling av kjeldetekstane. No har Karianne bytt til ein kjeldetekst som seier du og kjem med råd om intimsfæren. Ein kan seia at kjeldeteksten skin igjennom, eller at Karianne tek på seg røysta til kjeldeteksten.

Sjølv om personastrategien er noko anna enn å byggja truverde gjennom å syna kunnskap, tyder ikkje det at det å tala som nokon andre som gjerne har ein viss kunnskap, ikkje kan fungera som ein kunnskapsbyggingsstrategi.¹⁰⁹

I tillegg til personastrategien vitnar det ryddige oppsettet om (meir eller mindre strategisk) flid, ein etosstrategi knytt til skuleinstitusjonen.

Dersom me går attende til den retoriske situasjonen, kan me sjå det å ikkje velja nokon av dei oppsette emna, men koma på eit eige, som uttrykk for integritet eller originalitet, verdiar som står sterkt i norskfaget. Dei to siste linene lèt seg òg lesa inn i eit slikt ideal der det å seia meininga si er knytt til personleg integritet. Sjølv om Karianne slik gjer nokre handlingar som samsvarar med etosideal i norskfaget, er det å hevda originalitet mindre tydeleg som strategi i teksten. Dette illustrerer eit teoretisk poeng; at det ikkje treng vera samsvar mellom kva etosstrategiar ein tekst eller talar tek i bruk og kva etosdygder han uttrykkjer i ulike samanhengar.

¹⁰⁹ Dette er ein mykje brukt strategi på Vestkantskulen, som me skal sjå i kapittel 9.

Innleiingsvis skildra eg denne teksten som ein dragkamp mellom ulike institusjonelle krefter eller røyster: stilinstruksen, den offentlege informasjonen om sjølv-mord, kravet til ungdom om å seia nei, kravet om å seia meininga si. Desse røystene står ikkje nødvendigvis i motstrid til einannan, men i denne teksten ser dei ut til å ha vore ei utfordring å dirigera. Desse utfordringane speglar seg i personastrategien: Det er vanskeleg å tala som ekspertane når ekspertane ikkje er samstemte.

7.2.2.5 Oppsummerande og samanliknande

Bloggposten «Alternative Clothing Sites» og bloggen til Karianne svarar på ein kompleks retorisk situasjon som kan sjåast som tilbakevendande og sjangergenererande i det å vera alternativ. Gjennom å svara på krava i situasjonen byggjer Karianne ein breispektra etos som kunnig-i-alternativkulturen. Samankoplinga av kunnskap og praktisk kunne som ideal med informasjonsdelingsidealet autentisitet og dedikertheit er ein styrke for kulturen som kunnskapsbyggjar og talarutdanning.

Det manglande sambandet mellom den saklege delen og mi meining-delen i teksten Selvmord illustrerer eit problem med instruksen slik han vert forstått, og med argumenterande skriving i ungdomsskulen meir ålment (jf. Berge, 2005b, s. 184–187; Iglund, 2007). Det å seia kva ein meiner vert oppfatta som noko anna enn og lausrive frå det å skaffa seg kunnskap ved å samla og strukturera informasjon om eit emne. I alternativkulturen der Karianne også skriv, ser dette tilhøvet noko annleis ut: Det å ha kunnskap og praktisk kunne om kva som har verdi i kulturen, heng tett saman med meiningane om fint og stygt, bra og dårleg.

Noko som skil dei to tekstane er òg at bloggteksten svarar direkte på ei opplevd (retorisk) utfordring som det vert opplevd som maktpåliggjande å gje eit svar på, og der det finst ein brei straum av førebilete i kulturen. Bloggposten tek i mot denne utfordringa direkte ved å koma med ulike svar. Den retoriske utfordringa i norskstilen går på ein måte ikkje an å svara direkte på, sidan ho ikkje gjeld emnet det vert skrive om. Dette er nokre aspekt som truleg gjer det lettare for Karianne å seia meininga si på bloggen enn i ein skulestil og legg betre til rette for ei samankopling av kunnskap og meiningar i bloggteksten enn i skulestilen.

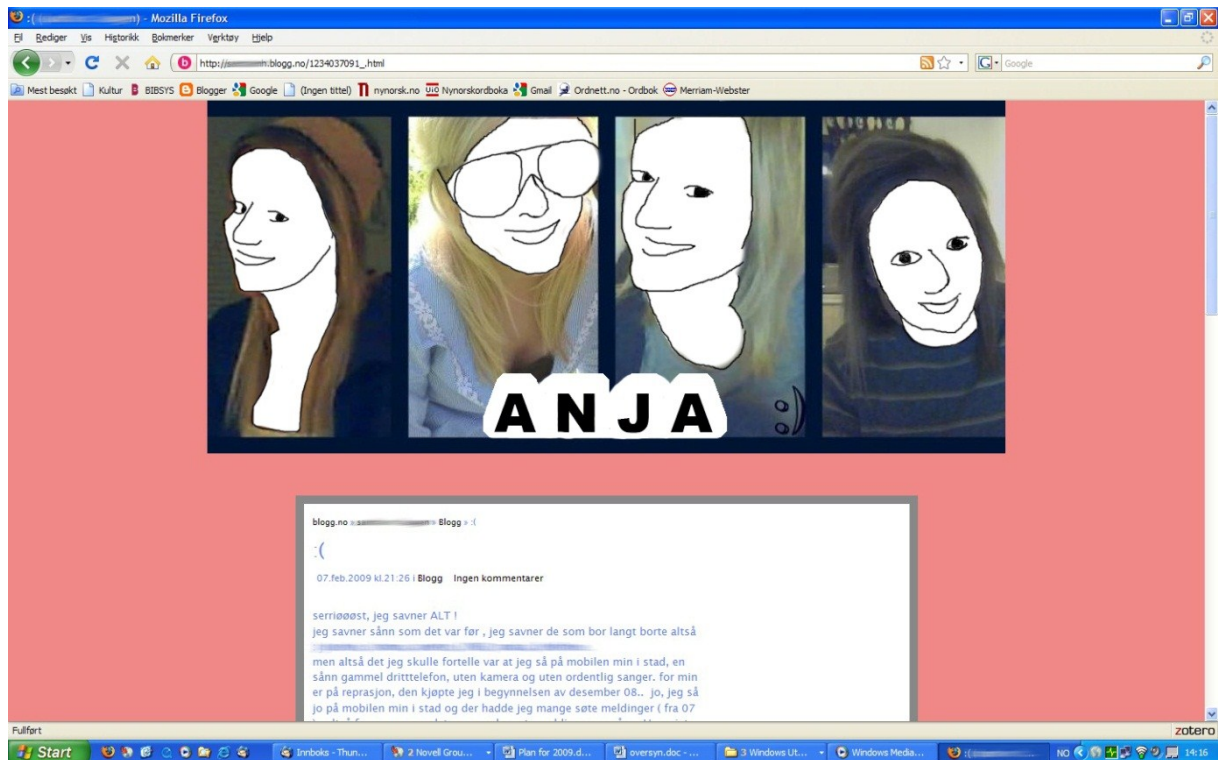
7.3 Frå avskrift til magi: Anja

Anja går i 9C på Småbyskulen, i same klasse som Karianne, og ho syng i kor. Anja har levert fire tekstar, bloggpostane «:(« og «helg», og skuletekstane «Vinteren :)» og «Abortpillen».

I analysen av tekstane til Anja skal me sjå at trass skilnader mellom skule- og fritidstekstar og mellom tekstar innanfor dei ulike sfærane, er det også råd å sjå skrivearbeidet hennar som knytt til eit meir gjennomgripande skriveprosjekt. Det kan skildrast som eit kontinuum av skrivehandlingar som strekkjer seg frå å halda fast ting i skrift til å mana fram ting med skrifta.

7.3.1 Om bloggpostane og bloggen som representasjon av Anja

På bloggen sin møter Anja oss med fire smilande versjonar av seg sjølv.



Bilete 20: Anja: blogg

110

Bakgrunnsfargen er einsfarga rosa, ei aning gamalrosa. Han kan karakteriserast som ein lite provoserande rosafarge, samanlikna med neonrosa, barbierosa eller babyrosa, og kan lesast som ein måte å visuelt definera seg innanfor det feminine, og vidare spesifisert som i det behagelege, ikkje-skrikande sjiktet (sjå Veum, 2013) om tydingsspekteret i rosafargen på

¹¹⁰ Dette klyppet er manipulert av personvernårsaker. I originalversjon er det foto av Anja og ikkje strekteikningar. «Logoen» der det står Anja er også manipulert.

rosa blogger). Dette gjev Anja ein innleiande etos som venleg, imøtekomande og lite provoserande, merkelappar som fyrst og fremst knyter seg til velviljedimensjonen av etos, og som kan knytast til tradisjonelle feminine verdiar som måtehald, omsorg, empati og venleik.

Om meg-teksten med smilande portrettfoto styrkjer inntrykket:



14,

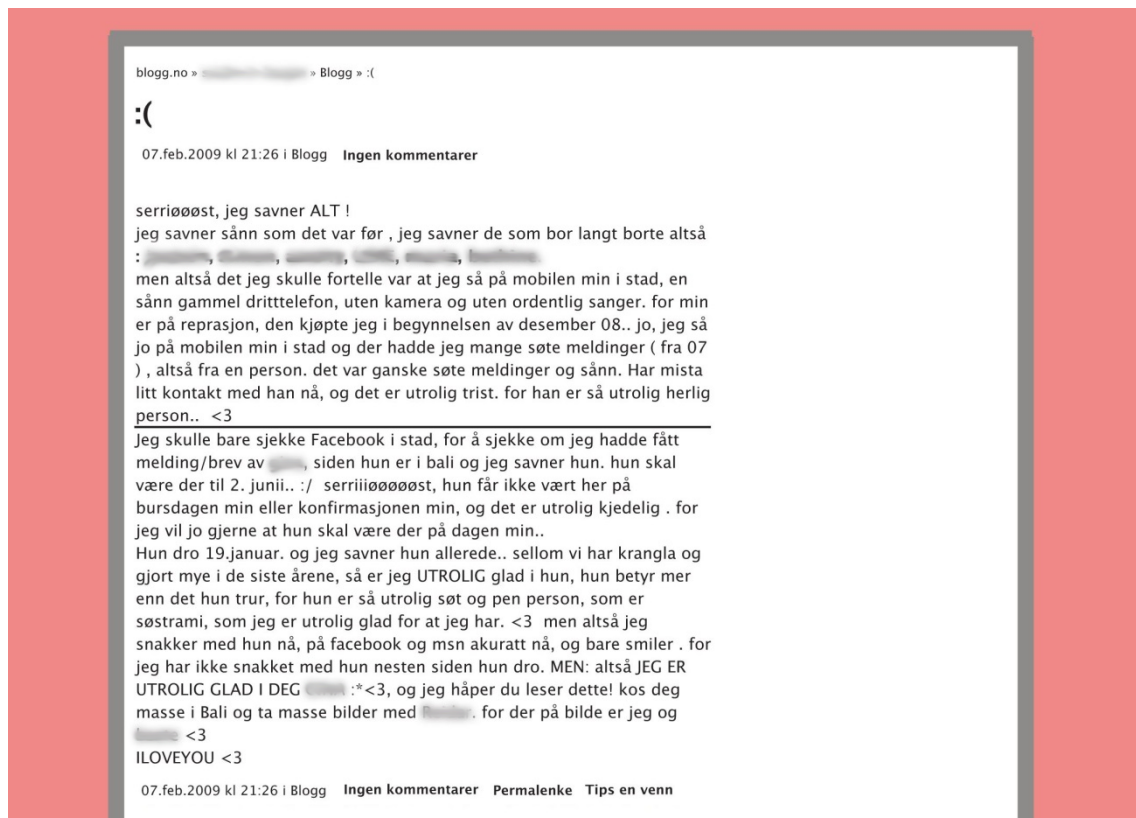
bor i [redacted], nettby= [redacted]. legg meg til venn a:).

Bilete 21: Anja: profil

Teksten er kortfatta, men inviterande. Lövheim skriv at dei feminine verdiane vert uttrykte gjennom eit uformelt og personleg, men også høfleg, støttande og ekspressivt språk (2011a, s. 8). Det gjer også Anja i den korte setninga «legg meg til venn a:)», som er både uformell og personleg med smilefjeset og avviket frå rettskrivinga, og høfleg, støttande og ekspressiv gjennom den inviterande handlinga ho gjer. Anja skriv seg inn i ein slik mainstream, hyggeorientert jentekultur. Velviljen kan også knytast til den retoriske situasjonen å ha ein blogg som ein inviterer lesarane inn i eller «heim til», og til dei tilbakevendande situasjonane å stadfesta venskap som venskapsdriven deltaking i sosiale medium inneber.

Bloggpostane Anja har levert ser likevel ut til å gjera ulike handlingar og svara på ulike tildriv: Posten «(« er ein tekst om sagn og å minnast, medan posten «helg» er eit oversyn, nærast i listeform, over helga til Anja, posta på laurdags føremiddag.

7.3.2 Bloggposten :(



Bilete 22: Anja: :([trist]

111

Denne er posta 07.02.2009. Anja fortel om skrivesituasjonen: «Da tenkte jeg litt først ... Sånn, bare tenkte tilbake på hva jeg har gjort før og savna de tinga og sånn» (intervju 03.03.2009, s. 4). I posten vert det fortalt at igangsetjaren var at Anja såg på telefonen sin og fann att nokre gamle meldingar. Desse to informasjonane gjev oss eit grunnriss av ein retorisk situasjon.

Rørsla i posten kan sjåast på som at Anja vert mint på ein person som ho saknar, dette får henne til å tematisera sagn og å minnast. Tematiseringsarbeidet får henne til å tenkja på systema¹¹² som ho saknar, og til å skriva kor glad ho er i henne. Her grip altså Anja til ei av dei eldste handlingane me brukar skriftteknologien til: å halda fast ting me vil minnast (Evensen, 2010, s. 14–15). På grunn av den nye teknologien endar posten med å rapportera om msn-kontakt med systema. Teksten løyser sitt eige problem ved at minnearbeidet «frammanar» det sakna.

¹¹¹ Dette klyppet er manipulert for å gjerast leseleg (lys blå skrift er bytt ut med svart) og av personvernomsyn (namn er blurra).

¹¹² Me kan ikkje vita om det er systema, sidan det også er mogleg å kalla veninner for systre, men me kan halda på terminologien til Anja når ho omtalar henne som syster. Det er heller ikkje noko i teksten som tydeleg indikerer at den omtala jenta ikkje er systema til Anja.

7.3.2.1 Meir om den retoriske situasjonen og om det er råd å kalla han det

Det å skriva for å minnst er ein individuell trong (noko Anja skildrar i teksten på ein måte som gjer det til eit godt døme), men samstundes ei kulturell handling me kjenner att. Carolyn Miller legg vekt på at retorisk exigence er eit *sosialt* (det vil seia felles, delt) motiv, heller enn ein individuell motivasjon (1984, s. 158). Sitasjonen Anja svarar på må altså finnast eller ha utgåver som finst på eit sosialt eller kollektivt nivå, for at det skal vera rimeleg å forstå han som ein retorisk situasjon. Eg tek utgangspunkt i at situasjonen til grunn i bitzersk forstand er flytting og fråstand (jf. Bitzer, 1968). Då kan han med det Carolyn Miller tilfører retorisk situasjon-omgrepet, nemleg at me fastslår og fortolkar ein situasjon, vera sakn, og det skaper ein trong for å minnst i skrift (jf. Miller, 1984, s. 156). Sjå også teorikapittelet, s. 86–88. Forma «det personlege brevet» kan forståast som eit kollektivt og kulturelt svar på sakn som situasjon. Å blogga om sakn, kan, i den grad det er vanleg, også forståast som eit slikt svar.

Fråstand og sakn er lokale, liknande situasjonar som krev at ein tek ordet, og er såleis sjangergenererande. Anja si individuelle saknskriving deler motiv med og heng fast i kulturelle og såleis kollektive mønster for korleis me føler og talar om sakn, og på den måten svarar ho på ein retorisk situasjon. Det at ho publiserer saknskrivinga i ei ålmente gjer det òg i ein forstand retorisk ved at skrivinga vender seg til eit potensielt publikum.

Bitzer ville kunna innvenda at å skriva for å minnst nokon ein er glad i ikkje er ei retorisk handling, sidan det ikkje nødvendigvis har eit publikum som skal bevegast til handling. I den typifiserte skrivehandlinga «å skriva for å halda fast i minnet» er nok skribenten sjølv det primære publikumet, som i dagboka, og handlinga skrivinga skal bevega henne til er å minnst ved å gripa det som ikkje er til stades. Men eg vel å ikkje nytta Bitzer som grensevakt, heller som ei påminning om å sjå nøye for å finna ut kven publikumet teksten vender seg til kan vera.

Det er likevel ikkje berre å minnst denne teksten gjer: Anja namngjev fleire av dei ho saknar (men ikkje den spesielle personen som sette i gang teksten). Ho gjer dei tydelegare for den som kastar eit raskt blick på bloggen ved å setja namna deira i feit skrift, og det er ein invitasjon, spesielt til dei nemnde, om å lesa. Til systera skriv ho: «og jeg håper du leser dette». Dette syner at det er ikkje berre skribenten sjølv teksten er skriven til, og då vert det ei anna sosial handling enn berre å minnst han held på med. Å seia «eg saknar deg» til nokon som høyrer, er ei erklæring av venskap eller kjærleik, og såleis ei anna sjangermessig handling enn å minnst. Det er også noko som i situasjonen er meir ytre, felles, delt enn det å minnst. Det kan knytast til venskap som noko som treng jamlege

stadfestingar, der det retoriske målet kan sjåast som å bevega venen til å stadfesta venskapen. I dette tilfellet med systema kan det òg liggja eit element av orsaking: «sellom vi har krangla og gjort mye i de siste årene, så er jeg UTROLIG glad i hun, hun betyr mer enn det hun trur». I denne situasjonen vert trongen for å erklæra venskap utløyst av (saknet ved) flyttinga.

Sjølv om denne posten vender seg direkte til systema og til nokre av venene ho saknar, har han også eit større publikum, både som empiriske lesarar og som modellesarar. På ein blogg som fyrst og fremst er venskapsdriven skriv ein også alltid med medvit om den sosiale kontrollen i venegjengen. Meir om dette under etosstrategiar (s. 255–257).

7.3.2.2 Inn i teksten

Overskrifta «:(« fortel at denne posten handlar om noko trist og/eller at Anja er lei seg nett no. Mot slutten av teksten uttrykkjer Anja at ho er veldig glad fordi systema har teke kontakt medan ho skreiv. Dette gjev oss ein grunn til å tru at posten er skriven i eitt strekk.

Det er ingen bilete i posten. Fleire informantar har sagt at eit kriterium for at ein blogg skal vera bra er at det er bilete, elles er det keisamt (intervju med Johanne 03.03.2009, s. 2, intervju med Karoline 26.01.2011, s. 19, intervju med Silje 28.01.2011, s. 22, intervju med Ida 28.01.2011, s. 9). Dette er truleg ei norm som har styrkt seg sidan 2009. Anja har bilete i andre bloggpostar og i header, så bloggen er ikkje biletfri.

Me kan sjå den fyrste lina: «serriøøst, jeg savner ALT» som ein ingress som gjev temaet, og den neste som ei forklarande og utdjupande innleiing: «Jeg savner sånn som det var før, jeg savner de som er langt borte, altså [namna i feit skrift]». Denne innleiinga er nokså ålmenn i høve til dei to spesifikke «historiene» som kjem etterpå. Det ser eg som eit teikn på at bloggaren er medviten om at ho skriv også for eit publikum ho ikkje nødvendigvis kjenner (som ho også nemner i intervju 03.03.2009, s. 4), og som ikkje har ein samanheng å umiddelbart plassera dei konkrete historiene inn i. Difor må ho forklara kva det går i på ein meir generell måte før ho går over til saka med «men altså det jeg skulle fortelle».

Etter innleiinga kjem del 1 som fortel om igangsetjaren for å skriva:

men altså det jeg skulle fortelle var at jeg så på mobilen min i stad, en sånn gammel drittelefon, uten kamera og uten ordentlig sanger. For min er på reprasjon, den kjøpte jeg i begynnelsen av desember 08.. jo, jeg så jo på mobilen min i stad og der hadde jeg mange søte meldinger (fra 07), altså fra en person. Det var ganske søte meldinger og sånn. Har mista litt kontakt med han nå, og det er utrolig trist, for han er så utrolig herlig person.. <3

Her har eg markert gjentakningane, som markerer det som er viktig, og streka under sambandet mellom dei to elementa «jeg så på mobilen» og «søte meldinger». Sambandet «og der hadde jeg» gjer at denne personen, eller personen representert ved meldingane han har skrive, finst på mobilen. Utanomsnakket om den gamle drittelefonen bidreg til å framheva det som eigentleg skal forteljast ved å sirkla rundt det. Samstundes er denne historia litt som ei pakke. Teksten er «pakka» rundt dei sentrale orda som er gjentekne ca midt i teksten og slik gjorde viktige, slik den gamle drittelefonen er «pakka» kring nokre verdifulle meldingar, som representerer denne guten og slik han var og forholdet mellom han og Anja på boks, på eit vis. Denne kompleksiteten gjer teksten litterær på den måten at han nyttar litterære teknikkar som utsetjing, gjentakning, innpakking, lata teksten herma det han fortel om, samstundes som han er ein funksjonell kvardagstekst og eit praktisk minnearbeid. For å avslutta bolken, pakka det inn att, kanskje, har Anja sett ein heiltrekt svart strek.

Den neste delen handlar om systema: at Anja saknar systema som er på Bali, at ho vil seia kor glad ho er i henne, at ho får kontakt på Facebook. Bolken innleier ved å syna til no-situasjonen: «Jeg skulle bare sjekke Facebook i stad, for å sjekke om jeg hadde fått melding/brev av [namn]», så ei forklarande leddsetning som knyter denne delen tematisk saman med del 1 og innleiinga til posten gjennom verbfrasen «jeg savner». Dette innleier til ein del der Anja skildrar saknet sitt og kor glad ho er i systema (line 1–9 under streken). Etter kvart glir teksten frå at Anja snakkar om systema til at ho snakkar til henne. Dette vert understreka av at Anja i den neste bolken (frå line 9 under streken), som er sett i ein her og no-situasjon (meir enn ein tilstand av sagn, som den førre), går over frå hun til du.

Denne siste delen avrundar posten ved å knyta saman tilstands- og situasjonsskilddringane frå dei to delene ved å kopla situasjon – tilstand – situasjon tettare, slik: «jeg snakker med hun nå (situasjon) ... jeg har ikke snakket med henne nesten siden hun dro (tilstand) ... og jeg håper du leser dette (situasjon)».

Ein kan seia at teksten hermar at Anja får direkte kontakt med systema ved å gå over frå å tala om til å tala til henne. På den måten får Anja løyst (noko av) sagnproblemet sitt, ikkje berre retorisk, men ganske praktisk, ved at skrive- og minnehandlinga får henne til å sjekka om systema er tilgjengeleg på MSN eller Facebook, og så er ho det!

Skrijvinga får henne ikkje i direkte kontakt med guten ho snakkar om, men det er ikkje sikkert det er poenget heller. Sidan ho skriv at ho har mist litt kontakten med han, kan det også vera slik han var og slik det var mellom dei på eit visst tidspunkt ho er oppteken av. Men med systema er det eit aktuelt no-sagn som krev handling. Det er altså to typar sagn i

teksten: eitt melankolsk, resignert, som ein arbeider med ved å minnast, og eitt intenst, kontaktsøkjande, som har kontakt som svar.

7.3.2.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Dei to typane sagn og saknskriving i bloggposten vender seg til kvar sine publikum (som diagrammet syner), og det er ein del av forklaringa på skilnaden mellom dei.

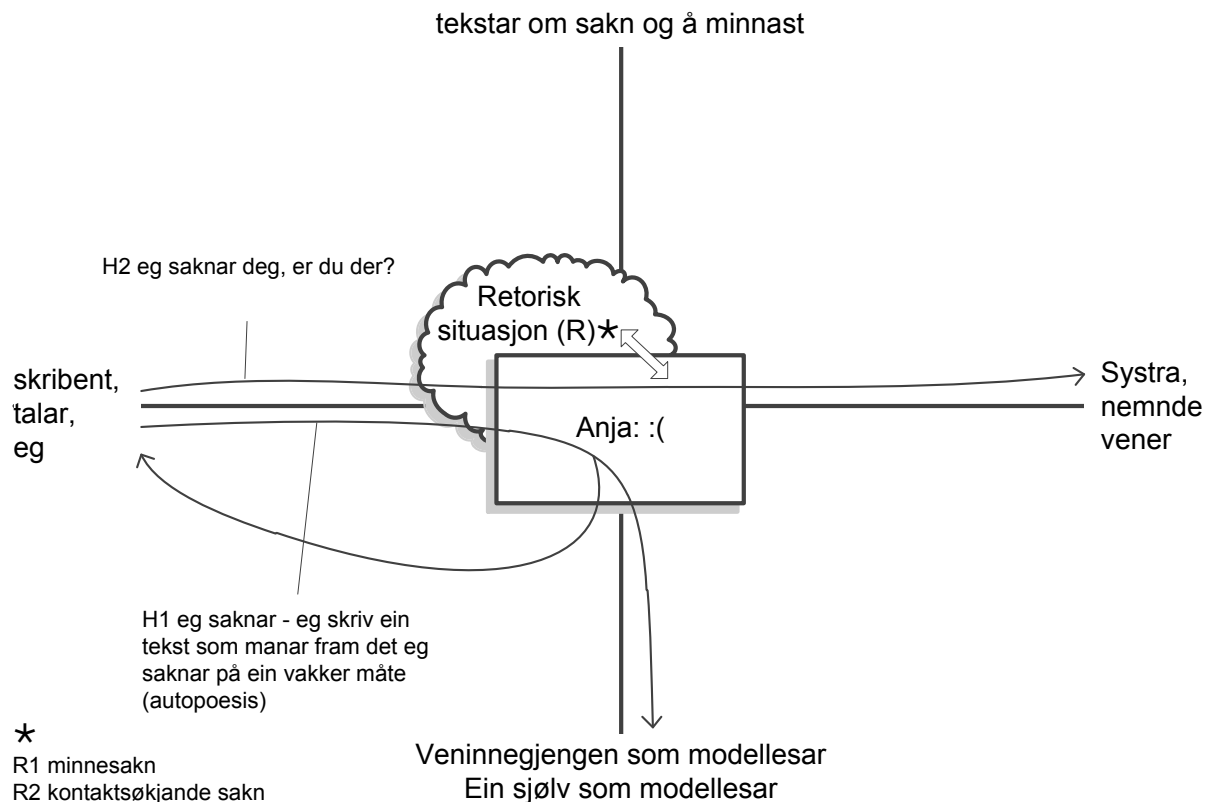


Diagram 27: Anja: :([trist]

Det melankolske, der ein framkallar ting i minnet, har gjerne skrivaren sjølv som fyrstelesar. Ein skriv for å dvela ved det ein minnest. Den andre saknskrivinga vender seg direkte til den sakna med eit ynske om kontakt. Her let eg med Carolyn Miller dei «definerte» retoriske situasjonane, altså sagn, få liggja til grunn for nemningane heller enn det «objektive» fråstand, som Lloyd Bitzer kan henda ville føretrekt (sjå teorikapittel s. 86–88). Eg nemner dei R1 minnesagn og R2 kontaktsøkjande sagn, som er føresetnad for skrivehandling H1 og H2 i diagrammet.

Minnesaknskriving har ei lang litteraturhistorie både i skjønnlitteraturen og i brev- og dagbokskunsten (Steinfeld, 1998a), men det finst også førelegg og konvensjonar for å *blogga om sagn*. På heste- og hundebloggportalane hest.no og hunden.no er dyr ein saknar, anten på grunn av avliving, flytting eller andre ting, eit tilbakevendande tema. At blogging

vert nytta til minnesaknarbeid er ikkje overraskande når me hugsar på at han har sterke sjangerband til den personlege dagboka (Rettberg, 2008, s. 9–12; Grütters, 2011, s. 137–142). Eitt teikn på at det å blogga om sakn er konvensjonelt er at ein finn blogginnlegg som tematiserer handlinga¹¹³. Konvensjonar for å blogga om sakn kan vera ein ressurs for Anja. Ho fortel at ho likar å lesa andre bloggar og få idear der (intervju 03.03.2009, s. 2).

Anja tek òg i bruk ressursar frå det munnlege eller det utanomskriftlege i tekstopppbygginga. Etter den forklarande innleiinga byrjar ho slik: «men altså det jeg skulle fortelle var at eg så på mobilen min i stad...». Det er ein strategi for å koma inn på eit samtaletema etter ei avsporing som er henta i det munnlege. No er ikkje ei innleiing og ei avsporing det same, men det kan sjå ut til at Anja trengde ei slik formulering for å koma vidare. Frasen «i stad» er òg noko me gjerne knyter til det munnlege, sidan skriftlege tekstar prototypisk vert forstådde som mindre knytte til eit situasjonelt no utanfor teksten. Anja gjer det same litt seinare: «men altså jeg snakker med hun nå, på Facebook og msn akkurat nå». Desse «men altså» er ein ressurs frå det munnlege som Anja brukar til å koma til det som er sentralt for henne å fortelja, og til å byggja saman desse bitane av skrift til eit tekst-objekt om sakn.

Det ho gjorde då ho sat og skreiv strukturerer teksten hennar. Eitt av fleire strukturerande prinsipp er såleis «fyrst gjorde eg det, så gjorde eg det, no gjer eg det». Dette syner òg ein viktig ressurs for tekstskaping som me ikkje nødvendigvis har lært oss gjennom skriftinga, jamfør at dei aller fleste skrivarar, også svake elevar, meistrar enkle narrativar med ressursar frå det munnlege (Freedman & Pringle, 1984; Berge, 2005b, s. 187). Denne tidsorganiseringsressursen er òg synleg i det som vert kalla elevforteljingar eller bed-to-bed-stories (Wilkinson, Paramour, & Worsley, 1986, s. 122; Skjelbred, 1999, s. 52).

7.3.2.4 Etosstrategiar

Shepherd og Miller skildrar ynsket om å uttrykkja seg, å verta sett, å samla og definera sjølv, og den motsvarande handlinga å koma inn i andre sitt nære rom, som trekk ved den

¹¹³ Døme 1: «i denne bloggen vil jeg skrive litt om savn. Det finnes mange ulike typer savn, en av dem er å savne noen som ikke lenger finnes iblant oss. Jeg savner både dyr og mennesker som har forlatt denne verdenen, særlig gamle forhester min, og onkelen min».
(<http://www.hest.no/blogg/blogg.html?blid=958881&bid=10700>), lesedato 04.03.2013.

Døme 2: «Savn ... kan være så mye ... Fra det vonde og tunge savnet av mennesker som døde, savnet av barn som forlater redet, savnet av hunden som var den beste venn. Men også det savnet som har mest gode følelser i seg, det som gjør deg varm og i godt humør, merkelig nok! Jeg savner arbeidskameraten min, ho Hanne!»

<http://www.norge123.no/Medlemmer/blogg.aspx?30303333596D78765A3264705A4430324D6A55334D773D3D2D335078664A4E47653553633D> (lesedato 21.02.2012)

kulturelle retoriske situasjonen som ligg til grunn for den personlege bloggen (2004).

Bloggheaderar med seg sjølv i fleire eksemplar, slik Anja har, kan sjåast som eit uttrykk for denne trongen.

Samstundes ser det ut til at bloggen som heilskap baserer seg på etosstrategien å syna velvilje. Dette kan knytast til jentekulturelle ideal, til bloggen som eit rom ein ynskjer velkomen til, til venskapsorientert deltaking. Etosstrategiane i den aktuelle bloggposten kan bidra til å nyansera den innleiande velvilje-etosen.

Dei to typane sagn som ligg til grunn for posten inviterer til ulike etosarbeid. I innleiinga og den siste bolken som handlar om systera, dreier det seg om å uttrykkja og erklæra intensitet og inderlegheit i kjenslene sine. Ein kan knyta det til ein autentisitetsetos, men også til ein konvensjonalisert romantisk kjærleiks- og inderlegheitsdiskurs, som me også fann i Janne sin tekst til Cecilie (på Bygdeskulen). Eg vel heller å kalla det konvensjonalisert inderlegheit enn autentisitet (sjå diskusjon om dette i teorikapitlet s. 109–111 og sluttkapitlet s. 410–414). Dette av di det å uttrykkja sagn er ein del av det å seia at ein er glad i nokon, og det å uttrykkja kjærleik også kan sjåast som del av ein konvensjonalisert måte for jenter å vera saman i sosiale medium på. Jan Svennevig og Ronny Johansen skildrar det å seia «gla i deg» og «elsker deg» er ein vanleg måte å avslutta MSN-chat for jenter på fjorten-femten år. I materialet deira er det faktisk vanlegare enn å seia kos og klem og liknande (2011, s. 15–26).

I bolken som handlar om dei søte meldingane på telefonen er det noko anna som skjer. Her ser det ut til at å beherska seg er eit ideal. Det er mange dempende faktorar: at det sentrale er pakka inn av utanomsnakk om mobiltelefonar. At det verdifulle vert skildra med nøkterne ord og lite presisjon, som ei slags markering av fråstand: «mange søte meldinger [...] ganske søte meldinger». Og slutten, som sjølv om han gjentek ordet utrolig, likevel har som hovudfunksjon å pakka inn att dei søte meldingane og markera fråstand – i og ved hjelp av tid: «Har mista litt kontakt med han nå, og det er utrolig trist». I denne bolken er det eit eg som både syner aksept for fråstanden ved å markera han språkleg, og samstundes held fram desse meldingane som noko verdifullt og nært. Her vert det drive eit arbeid med å minnast på ein beherska måte.

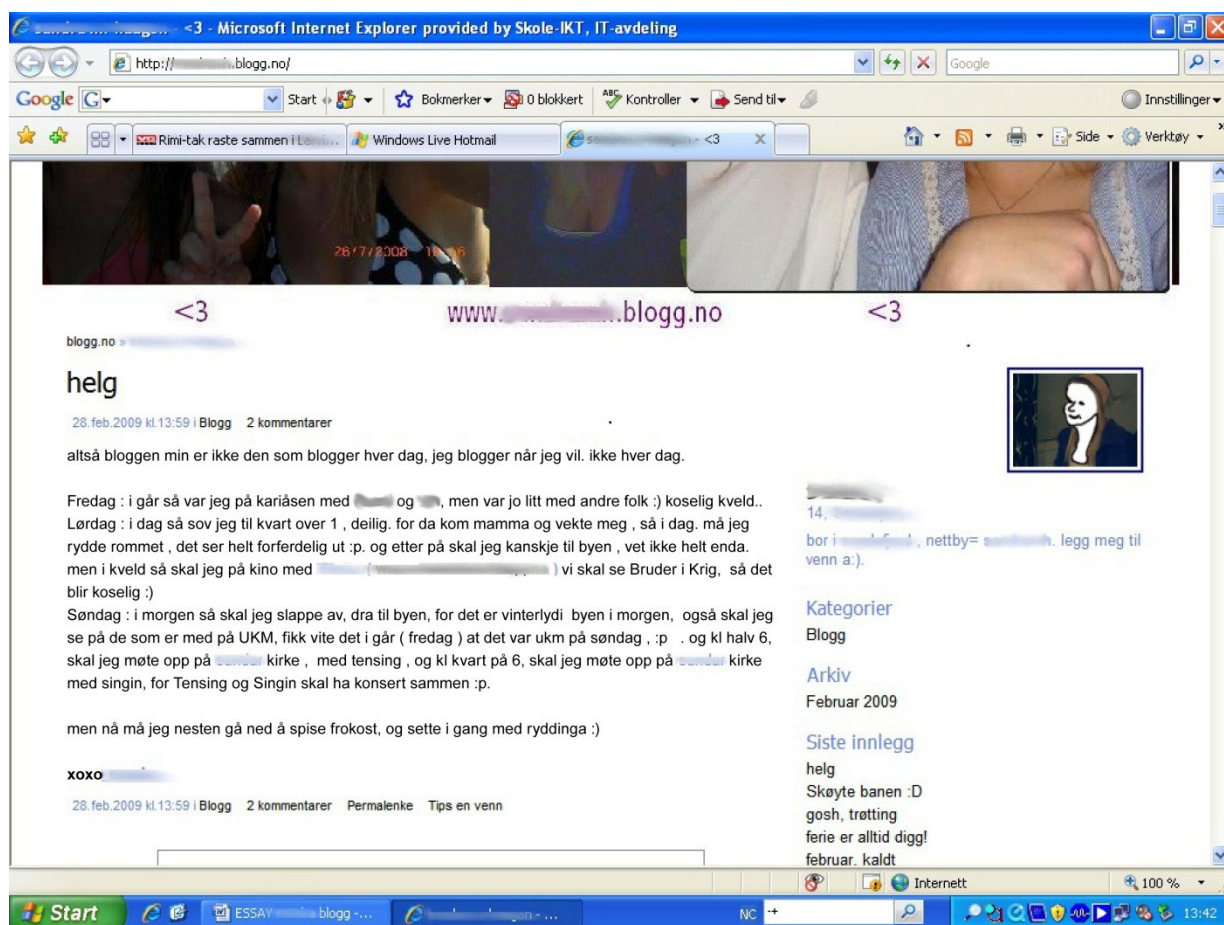
Etosarbeidet med å framstå beherska er noko ein kan gjera andsynes seg sjølv, men etosstrategien ser ut til også å bera med seg ekko av veninnegjengen som strengt overvakar (kvarandre sine) forelskingar og relasjonar, og vurderer dei som meir og mindre legitime, noko som minner oss om at etosarbeid er henvendt (som Aristoteles også føreset). Desse

etosstrategiane vender seg ikkje til ein tilfeldig internettsurfar, men til veninnejengen og den abstraherte veninnejengen som modellesar.

Korkje konvensjonalisert inderlegheit eller å beherska seg står i motstrid til den overordna velviljen Anja har sett som ramme for bloggen, men bidreg til å nyansera han som tekst og som representasjon av Anja.

7.3.3 Bloggposten «helg»

Posten helg er posta 28.02.2009. Anja fortel: «Jeg bare satt meg ned, egentlig ... så skreiv jeg hva jeg skulle den helga» (03.03.2009, s.3). Å blogga om kvardagen sin har vore ei vanleg handling heilt frå den tidlege blogghistoria (jf. Rettberg, 2008, s. 4–30), og då høyrer også helga med. Enno meir vanleg enn å blogga om helga si, er truleg spørsmålet på skulen på fredagen: Kva skal du i helga?



Bilete 23: Anja: Helg

Teksten svarar på eit spørsmål og fylgjer ein formel, noko som er ei hjelp til å skriva, men gjer han vanskelegare å lesa som eit «individuell verk» eller tekst-objekt, sjølv om han gjev

god meining som sosial handling (difor er det ikkje nokon utdjupande «Inn i teksten»-bolke om denne posten).

Brødteksten startar i her og no-situasjonen med å kommentera kravet om å blogga kvar dag, før me kjem til hovuddelen av posten, som er ei liste, med dagane som ordnande prinsipp. Den naturlege rekkjefylgja til dagane hjelper Anja å strukturera ein tekst, litt slik den naturlege rekkjefylgja på hendingane hjelpte henne å strukturera førre bloggpost. Men denne teksten og tekstbolken er òg strukturert av eit anna prinsipp: før – no – seinare, og me ser at teksten skifter frå fortid til framtid på laurdagen når Anja er stått opp. Teksten sluttar med ei setning som tek oss ut frå lista og attende i her og no: «men nå må jeg nesten gå ned og spise frokost», suss og klem.

Gjennom å fylgja skriv om helga-oppskrifter får Anja gjenopplevd og gledd seg til hyggelege opplevingar og halde dei fast i skrift.

7.3.3.1 Retorisk situasjon

Det å fortelja kva ein har gjort eller skal i helga er ei sjangermessig handling som sjølv sagt er eldre enn blogging, men som har vorte meir synleg i skrift med bloggen. Det verkar også som eit lett tilgjengeleg svar på imperativen «Blogg!». Når ein har ein blogg, ligg det eit taust krav om å skriva på han, som Ida frå Vestkantskulen skildra som at: «man måtte lissom skrive hver dag» (intervju 28.01.2011, s. 5). Ein *må* ikkje blogga kvar dag, men Ida artikulere eit opplevd press om det. Anja kommenterer òg dette kravet når ho innleier posten med å skriva: «altså bloggen min er ikke den som blogger hver dag, jeg blogger når jeg vil. Ikke hver dag.» Dette kan me forstå som eit krav om å tala når du har stilt deg på talarstolen. Kravet er eit element i den tilbakevendande retoriske situasjonen som produserer bloggpostar. Det å fortelja om kva som har hendt i dag er òg ei handling me kjenner att frå dagboka.

Mange av dei mest populære bloggarane i Noreg er unge jenter som skriv om kvardagen sin, ifylgje topprankinga på bloggportalen blogg.no.¹¹⁴ Å fortelja kva ein gjer i helga må forståast som ein del av kvardagsskrivinga. Anja seier òg noko liknande, både om kva ho bloggar om og kvifor ho bloggar:

¹¹⁴ Tre døme frå topp ti på blogg.no 21.02.2012: «På min blogg finner du outfits, hverdagsinnlegg, anbefalinger, bilder osv.» <http://10ve.blogg.no/> (dato 21.02.2012), «Jeg skriver hovedsaklig om hverdagen min, sminke, mote, hår osv.» <http://tcmn.blogg.no/> (dato 21.02.2012). «På bloggen skriver jeg om det meste: hverdagen, sminke, mote, innkjøp, tips, bilder og alt som interesserer meg» <http://tuvaw.blogg.no/> (dato 21.02.2012)

G: Det jeg lurte på, er egentlig, når du skriver på bloggen din, hvorfor gjør du det? Hvis du kan si noe om det.

A: Jeg vet ikke, jeg har bare lyst til å blogge egentlig.

G: Ja.

A: Skrive, liksom, om livet og ... @@ hva jeg gjør og sånn (03.03.2009, s. 2)

Det er råd å sjå det å skriva kva ein skal i helga som fyrst og fremst eit sjangermessig svar på kravet om å blogga, særleg når det er kvardagen sin ein bloggar om. Samstundes er det ei handling som tek opp i seg den tilbakevendande retoriske situasjonen frå fredags- og måndagsklasserom. Det at handlinga svarar på eit etablert sosialt tildriv, kan òg vera med på å forklara populariteten.

Denne posten gjer òg eit venskapsarbeid på liknande vis som posten om sagn. Anja nemner namnet på to ho var saman med og at det var koseleg, at ho skal på kino med [namn] og at det vert koseleg. Fordi venskap krev stadfestingar, er det råd å sjå som ei rad tilbakevendande retoriske situasjonar. I bloggar og andre sosiale medium vert artikulasjonen av venskap skriftfest og tydeleggjort: «One of the ways in which social media alter friendship practices is through the forced – and ofte public – articulation of social connections» (boyd, 2010a, s. 93–94). Det å nemna koselege ting og avslutta med suss og klem er òg med på å underbyggja den ålmenne velviljen som pregar bloggen, og det kan sjåast som del av eit meir generelt venskapsarbeid. Dei retoriske situasjonane som ligg til grunn for denne posten, vert då R1: blogg!, R2: kva gjorde du i helga? Og R3 (meir upresist): venskap.

7.3.3.2 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Dersom me set dei tre retoriske situasjonane me har definert inn i diagrammet, ser me at kravet om å blogga i stor grad kjem frå den lange tidsaksen: tekstnormer, sosiale normer, tidlegare tekstar som eit krav knytt til det å ha ein blogg.

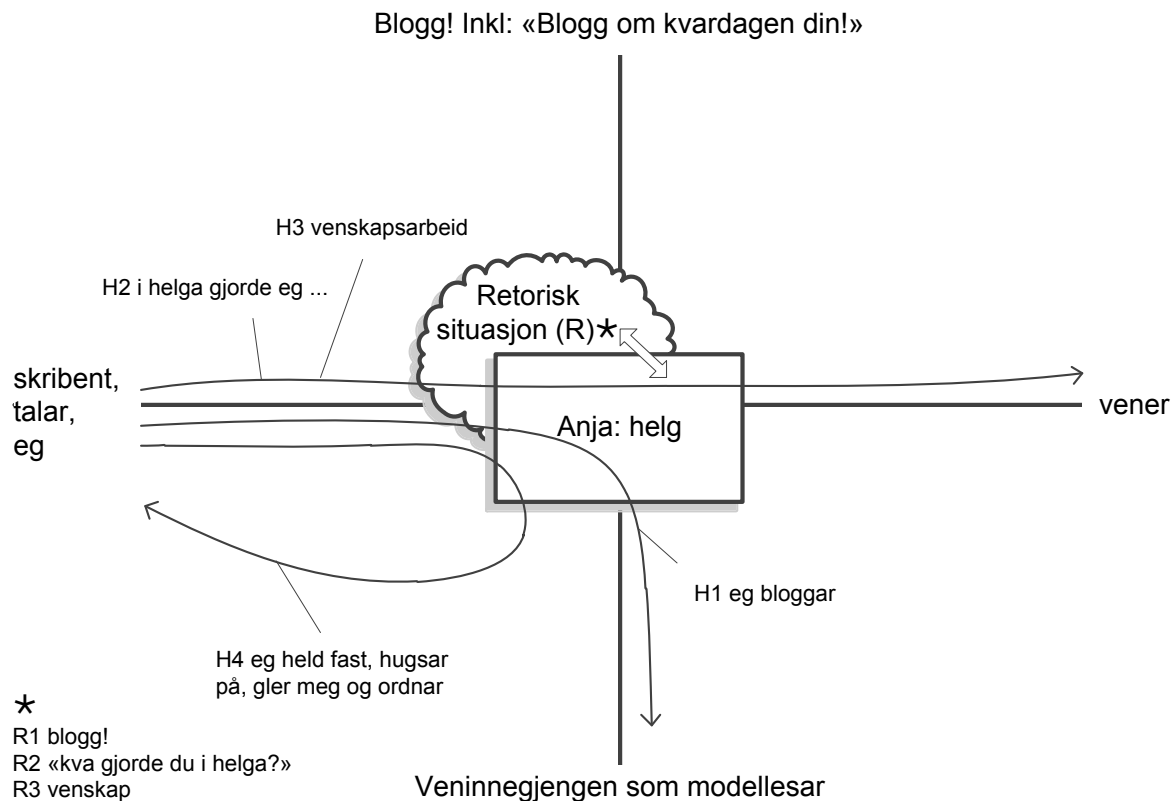


Diagram 28: Anja: helg

Handlinga «eg bloggar» er knytt til publikumet veninnegjengen som modellesar, som ei førestelling om korleis ein skriv og kven ein skriv for når ein deltek i den teksthistoriske praksisen blogging. R2 kjem fyrst og fremst frå den personlege, munnlege interaksjonen, gjerne på skulen før og etter helga, men der det å realisera krava til å blogga vert eit høve til å aktualisera og svara på spørsmålet om helga. Å fortelja kva ein gjorde i helga, og med kven, er også ein måte å «gjera venskap» på på bloggen. Dette vert støtta av observasjonane frå The Digital Youth Project om at

the relations and social dynamics that play out in school extend into the spaces created through social media ... When teens are involved in friendship-driven practices, online and offline are not separable worlds – they are simply different settings in which to gather with friends and peers (boyd, 2010a, s. 84)

Sjølv om Anja svarar på bloggen, er publikum som svaret skal bevega til å verta imponerte, glade eller i det minste godkjenna, mykje dei same som i her og no-interaksjonen. Dette er

truleg endå meir sant for meir interaksjonsorienterte sosiale medium som Facebook og andre nettsamfunn, men også bloggen har element av dette i den grad venene er lesarar (noko Anja stadfestar i intervju 03.03.2009, s. 3). Anja gjer også venskapsarbeid ved å nemna vener i denne posten. På denne måten fell H2: å fortelja om helga og H3: venskapsarbeid i nokon mon saman i denne posten.

Samstundes ymtar slektskapen med den personlege dagboka om at det å skriva noko på bloggen, jamvel om det «berre» er kva ein gjorde i helga, er ei noko anna handling enn å svara på spørsmålet i friminuttet. Når folk skriv om kva dei har gjort eller kva dei skal i dagboka, imponerer dei ingen andre enn seg sjølv. Likevel gjer ein det. Det tyder at det kan finnast fleire grunnar til å oppsummera dagen sin i skrift enn dei umiddelbart sosiale og retoriske: For å få oversyn, for å hugsa, for å tenkja over (halda fast i minnet, dvela ved) ting ein har gjort eller skal gjera, gle seg ved å skriva om det ein gler seg til, for å syna seg sjølv kven ein er gjennom kva ein gjer. Å halda fast noko i minnet gjennom skrift er i slekt med det Anja gjer i posten «:(«(, der ho brukar skrifta til å mana fram det som ikkje er å få tak i. Slik kan det sjåast som nærskylde handlingar på eit kontinuum. Sjølv om dette er ein formelaktig post, gjer han både eit retorisk arbeid i det sosiale ved å svara på retoriske situasjonar og venda seg til publikum, og eit personleg arbeid med å halda fast og tenkja over.

7.3.3.3 Etosstrategiar

I innleiinga til posten hevdar Anja integritet ved å skriva at ho bloggar når *ho* vil, underforstått ikkje når andre måtte krevja det av henne. Å hevda integritet er ein etosstrategi. Ser me vidare gjennom posten, finn me ikkje fleire markeringar av denne typen. Då finn me smilefjes og ei jente som slær fast at ho hadde ein koseleg kveld med venene sine i går. Det er å seia til (dei nemnde) venene at ein likar å vera med dei – ei handling som syner dei velvilje. Det å fortelja om korkonserten ho skal vera med på kan vera eit hei og eit smil til korvenene.

Denne smilande velviljen knytte eg innleiingvis til Lövheims påpeiking av ei framsyning av feminine dygder hjå populære svenske unge, kvinnelege bloggarar. Det kan me forstå som eit etosideal. Studien til Veum av norske populære jentebloggarar stør opp om denne hovudobservasjonen, men understrekar samstundes spennet og forhandlingsmoglegheitene innanfor dette jenteuniverset. Trass i at desse studiane skildrar dei mest lesne bloggane og Anja sin ikkje er av den typen, er det grunn til å tru at dei mest lesne bloggane kan ha ei viss normativ kraft. Fleire informantar fortel at i tillegg til venene

sine bloggar les dei populære bloggar knytt til blogg.no (intervju med Anja 03.03.2009, s. 5, intervju med Johanne 03.03.2009, s. 4, intervju med Karoline 26.01.2011, s. 14, intervju med Ida 28.01.2011, s. 5–6). Eg forstår Lövheim og Veum slik at kvinnelege dygder utgjer ein slags resonansbotn, eit felles kulturelt lager. Dette gjer ulike jentebloggarar nytte av i noko ulik mon og på ulike måtar, men det kan til dømes kan mobiliserast som retoriske ekstrakrefter når ein gjer noko som kan stå i motstrid til desse dygdene. Om dette stemmer, kan me også seia at Anja har gjort nokre etosmessige val i det feminine ved å lata den dominerande strategien vera velvilje, synt gjennom smil og retoriske og språklege handlingar som vert oppfatta som i samsvar med kvinnelege dygder: å sakna og syna omsorg, å vera nær og personleg, å uttrykkja kjensler.

Den dominerande etosstrategien i posten er å syna velvilje, som kan spesifiserast ved å knytast til kulturelle ideal for jenter og for bloggande jenter, at velviljen Anja let prega bloggen også må forståast som ein måte å framstå på «rett måte» som jentebloggar. Velviljen vert nyansert med markeringa av integritet i starten og gjennom at denne posten også har ein dagboksaktig, innovervendt dimensjon.

7.3.4 Skuletekst: «Vinteren :)»

Trass i at skuleinstitusjonen skaper andre retoriske situasjonar å svara på enn bloggen, skal me sjå at Anja gjer noko av det same arbeidet i skuletekstar som på bloggen, spesielt gjeld dette for norskstilen «Vinteren :)»

VINTEREN :)

Jeg ligger i senga, står opp og drar gardinene fra hverandre. Der er sola som skinner som en appelsin. Snøen daler ned som hvite kritt. Den hvite snøen legger seg ned på bakken.

Kakaoen er på plass med krem på. Vi går en lang tur på ski, skiskoene knirka, Vi setter oss ned litt, vi ser noen som lager snøhule og hopp bakker. Jeg puster inn den friske lukta som er ute, Kulda. Noen kommer med snøscooteren, det lukter eksos. Etter Litt

[Julen kommer snart, vi kan lage julemat og julekaker og julestrømper som vi får på julemorgen ☺]

Jeg går inn tar av meg uteklærne og tar på meg varme klær. Pappa hadde begynt å lage varm mat. Varm grøt og varm kakao med masse krem ☺..

Mamma hadde kommet hjem fra jobben. Hun kommer inn på kjøkkenet og skal begynne å lage julekaker. Det lukter kjempe godt. Pappa er ferdig med grøten og jeg begynner å spise. Kakaoen er ved siden a meg og jeg tar en stor slurk med kakao☺.



Kulda ute skjærer som en barberhøvel, det høres ut som en mann med masse hår barberer seg =P. Brøyte bilen er snart ferdig å måke ute. Det er masse snø ute☺.. Snøhaugen ligner som et Fjell.:)

Tida går (frå morgon til ettermiddag)

Bilete 24: Anja: Vinteren :)

Vinteren :) er ein tekst på ei knapp side levert inn i norsk. Teksten er i grove drag ei skildring av ein vinterdag, organisert etter tid, med eitt innskott som heller plasserer dagen i tid, før jol, enn å vera ein del av dagen som går (jamfør markeringar på innlimt tekst). Den idylliserande skildringa av skinande sol, kvit snø, mengder av kakao og foreldre som bakar, gjer det sannsynleg at denne teksten er ei skildring av «ein perfekt vinterdag» heller enn ei skildring av ein dag som har vore. Teksten ber preg av ein instruks om å arbeida med språket og bruka språklege verkemiddel som samanlikning, noko som har gjeve similar som desse: «sola skinner som en appelsin», «snøen daler ned som hvite kritt». I tillegg ser me

spor av ein oppgåveinstruks om å skildra sanseintrykk: «skiskoene knirka ... jeg puster inn den friske luften som er ute ... kakaoen er ved siden av meg».

7.3.4.1 Retorisk situasjon

«Vinteren :)» er som skuleteksten til Karianne ein skulestil, som føreset ein skulestilsituasjon (R1: Skriv ein stil), der elevane fyrst og fremst skal levera inn ein tekst som er *godt skriven*. Instruksane om skildring og samanlikning er ein del av omstenda.

Samstundes er dette ein tekst og eit emne som syner klåre møtepunkt med livet til Anja utanom skulen og blogging som praksis og sjanger. At det er møtepunkt tyder ikkje at det ikkje er skilnader: Anja har tidlegare blogga om å vera på hyttetur og gå på ski, så det ser ut som om ho likar ski. Ut frå blogginga ser det ut som ho likar best snøbrett, men denne vinterdagsidyllen ho har skrive, inviterer meir til å skriva om lang skitur enn snowboard. Andre møtepunkt med livet er konkrete tilvisingar som at ho ligg i senga og så står opp (som ho òg skriv i bloggposten om helga), å sitja på kjøkenet og drikkakaos og eta graut (som ein gjerne gjer på laurdagar). Eit møtepunkt med blogg-som-sjanger er å skriva om ein perfekt dag. «Den nøkterne dagdraumen», der ein framstiller det vande og kvardagslege i eit varmt rosaskjær, er noko som vert knytt til kvinnedominerte sosiale medium-praksisar, som interiør- og mammabloggar, og glansbileta spesielt kvinner syner fram av livet sitt på Facebook og Instagram har vore diskutert i massemedia (Nipen, 2013; Tørum, 2013). Den mykje lesne bloggen Hjartesmil kan også stå som eit døme på kvardagsidyll i bloggformat (hjartesmil.com). Me kan altså tenkja oss at det i tillegg til å skriva ein stil kan vera andre retoriske situasjonar som inviterer til å skriva fram ein slik vinterdagsidyll, og at bloggeerfaringa til Anja kan ha gjeve henne kunnskap om språklege former å gjera dette i. Eg kallar det førebels R2: Til grunn for idyllen.

7.3.4.2 Inn i teksten

Teksten startar med ei overskrift i stor skriftstorleik med ein «pynteskripttype», meint for overskrifter og dekorasjon, og eit smil. Smilefjeset kan strukturelt forståast som at konvensjonar frå skriving i sosiale medium har brøyt seg rom i skulens tekstar og altså domene, og funksjonelt som ein måte å uttrykkja noko positivt om emnet, teksten og/eller situasjonen på, av typen «Kos med vinter!». Dette er i tråd med det Skovholt med fleire skriv om at emotikon ikkje berre signaliserer kjenslene til den som nyttar dei, men også er pragmatiske markørar, til dømes av ei positiv og imøtekomande haldning (Skovholt,

Grønning, & Kankaanranta, vert publisert 2014). Under overskrifta står forfattarnamnet: Anja 9C. Det er ein direkte referanse til skulestilsituasjonen.

Teksten er sett saman av seks avsnitt og ei teikning mellom femte og sjette avsnittet. Fyrste avsnittet skildrar morgonen, når eg-personen dreg frå gardinene og oppdagar den flotte vinterdagen. Andre avsnitt fortel om «vi» som går ein lang tur på ski, med skildringar av kva forteljaren høyrer, ser og luktar: skiskoknirking, nokon som lagar snøhole og hoppbakke, frisk luft, eksoslukt. Avsnitt tre utgjer eit mellomspel, som ei «bru» i songar, som ikkje er del av same først-så-strukturen som dei andre avsnitta, men tematiserer tidspunktet teksten føregår i: førjulstida. Samstundes introduserer avsnittet juleforventningar (som vert aktivert i avsnitt fem når mora skal laga julekaker) gjennom å nemna ting som har med jul å gjera.

I fjerde avsnittet er me inne i hendingsrekkjefylgda att: Forteljaren går inn og tek av kalde klede og på varme klede, far hennar lagar varm graut og varm kakao «med masse krem ☺». Varm vert gjenteke fire gonger i dette avsnittet, og markerer at no er me inne i varmen, i kontrast til ute i den kalde snøen.

I femte avsnittet er mamma komen heim frå jobben og skal baka julekaker, medan forteljaren et graut og drikk kakao. Kakao og graut på eit julekakeduftande kjøken med bakande mamma og kakaolagande pappa rundt seg er ein scene som uttrykkjer familielukke og tryggleik. Noko av det som verkar sterkast til å uttrykkja denne nære stemninga av lukke og tryggleik i kjøkenet er kombinasjonen av luktene: mjølkelukta frå graut og kakao og den mildt krydra julekakelukta, og maksimalismen som ligg i å ha alt same stad, samstundes. Tekstleg fungerer denne oppdynginga av lukter som tyder nærleik og tryggleik som ei insistering på familielukke. I dette avsnittet skildrar ho meir «nøyaktig» enn «litterært»: «kakaoen er ved siden a meg», det kan vera spor etter ein instruks om å observera detaljert.

Etter dette avsnittet, som ein kan sjå som det inste punktet i teksten – det varme kjøkenet lengst inne i snøen – kjem ei teikning Anja har limt inn, av to blide snømenn som sit inntil einannan og vinkar eller gjer ein velkomen-gest. At dei er snømenn tyder vinter, og at dei er blide og vinkar eller ynskjer velkomen, tyder koseleg. Slik strekar illustrasjonen under poenget frå overskrifta: koseleg med vinter!

Det sjette og siste avsnittet har form som ei skildring i presens: «Kulda ute skjærer som en barberhøvel, det høres ut som en mann med masse hår barberer seg =P.» (Men rett etterpå får me høyra om brøytebilen, som òg har ein ganske skjerande lyd). Anja skildrar ikkje handlingar som forteljaren gjer i dette avsnittet. Likevel gjer plasseringa i teksten, heilt til slutt etter at forteljaren har sett seg ned og teke ein stor slurk kakao, at dette ikkje berre

framstår som ei frittstående skildring av snø, men vinter-bakgrunnslydar til den koselege kakaodrikkinga. Såleis tonar teksten ut med at me går inn i vinterskildringa att, og det rammar

inn teksten. Teksten har såleis ei slik rørsle: Eg er inne og ser snøen ute – eg er ute i snøen – eg er inne att og høyrer snøen ute. Kjernen i teksten ligg kanskje likevel inne, knytt til det å koma inn frå kulda og verta varm.

Gjennomgåande, men dels uavhengig av tidsstrukturen, vert teksten bunden saman av assosiasjonsberande ord som vert gjentekne, kontrasterte og assosierte med ein annan. Desse elementa som snø, kakao, fargen kvit, kulde og varme, inne og ute vert tekne opp att og lagde i mønster ut frå ein noko annan logikk enn den narrative, meir som ein rytmisk, assosiativ maksimalisme.

Basert fyrst og fremst på framstillinga av lukke i kjøkenet, ser denne teksten i tillegg til å vera ein norskstil og ei øving i skildring og språklege verkemiddel, ut til å knyta seg til idyllen. Ikkje i streng litteraturvitskapleg forstand, men ein litterær, populærkulturell, dagdrøymarsk og skulsk sjanger. Denne skildrar lukka i det nære, enkle, og handlar gjerne om ein perfekt dag, noko som også har førelegg i hyrdediktinga og idyllen (Lothe, Refsum, & Solberg, 1997, s. 104–105, 108). Ein kan kalla det ein topos, men det er også grunnlag for å kalla det ein sjanger av di han truleg svarar på ein både individuell og kulturell trong til å laga framstillingar av lukke. I alle fall har idyllsjangeren, om ein kan kalla han det, andre retoriske situasjonar som utgangspunkt enn norskstilen. Men i si ufarlegheit er det ein topos og sjangerressurs som er situasjonstrascenderande og kan takast i bruk i den retoriske situasjonen norskstil.

7.3.4.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

I diagram 29 vert «Vinteren :)» sett som ein tekst som utfører svarande handlingar (H1 og H2) til baa dei retoriske situasjonane som vart skildra (R1 og R2).

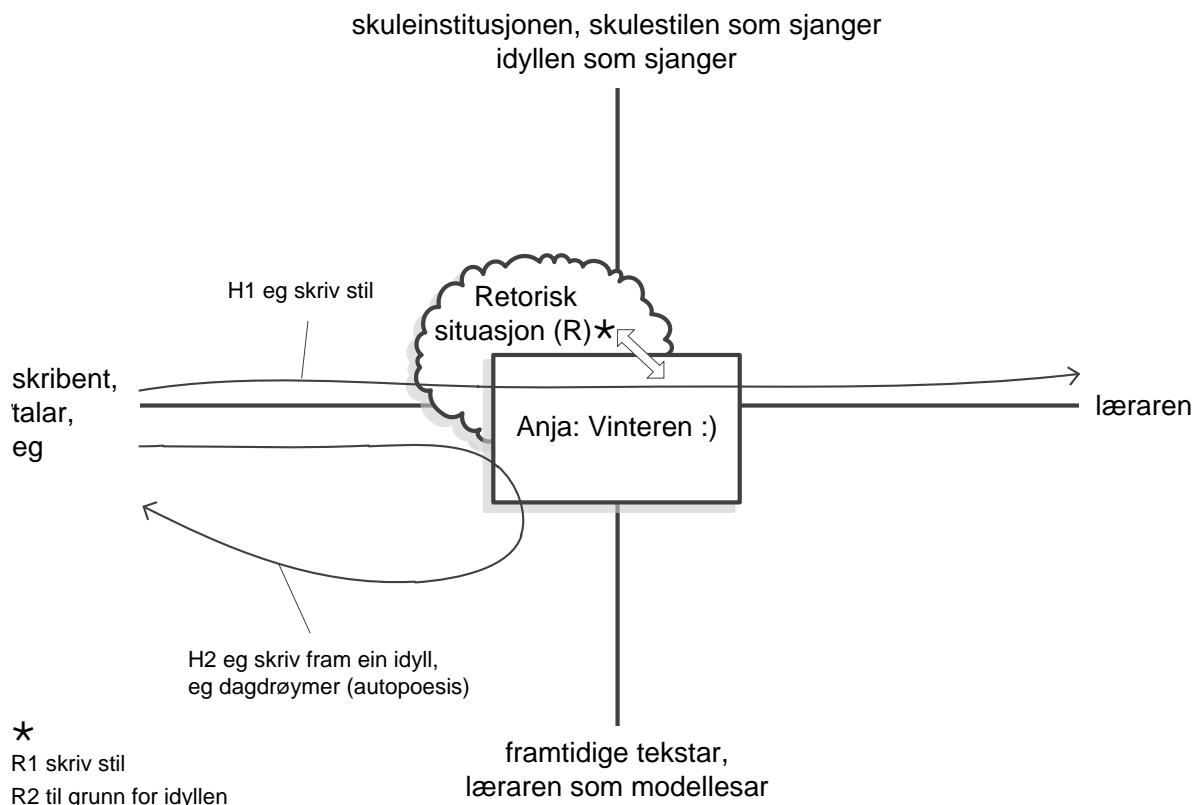


Diagram 29: Anja: Vinteren :)

Den eine retoriske situasjonen er skulestilsituasjonen, som er regulert av konvensjonar og tidlegare tekstar i skuleinstitusjonen, men dytta i gang nett no av læraren. Desse tilbakevendande vilkåra er med å seia noko om kva slags tekst dette er, kva slags handlingsrom han skal fylla, sjølv om dei ikkje fortel kva teksten skal handla om. Me ser spor av spesifisering av kva elevane skal syna at dei kan i dei «litterære» samanlikningane i teksten og i refereringa av sanseintrykk. Det å arbeida med språket er det som det har vore lagd vekt på her, og det er den karaktersetjande læraren som er publikum for desse skulske øvingane.

I tillegg til å vera ein skulestil, har denne teksten drag frå idyllen. Det er i ein versjon som trass dei litteraturhistoriske røtene, no har ein viktigare posisjon i det populærkulturelle domenet¹¹⁵ og i folkeleg kulturproduksjon som bloggar og høvesdiktning, enn i den litterære institusjonen.

Men i teorien me har slutta oss til, er ikkje sjanger ei nemning på bestemte tekstlege drag, men noko som gjev oss mønster for kva me kan seia og korleis i ein bestemt (tilbakevendande) situasjon. Det gjer at me må stilla spørsmålet om kva den moderne

¹¹⁵ Jamfør mengda av popsongar som tematiserer ein perfekt dag: Lou Reed: Perfect day, Bjørn Eidsvåg: Ein solskinnsdag, Postgirobygget: En solskinnsdag, Jokke og Valentinerne: Sola skinner

idyllen (som eit tekstleg objekt) er svar på, kulturelt og situasjonelt, og kva publikum han bevegjar til handling. Det er råd å hevda at dagdrøyming er ei grunnleggjande menneskeleg handling, som i større grad har fått etablert eller styrkt skriftlege (og visuelle!) sjangernormer – som jenteaktivitet – gjennom dameblad, jenteblad og ikkje minst blogging. Det å dagdrøyma bevegjar fyrst og fremst dagdrøymaren, medan det å gjera dagdraumen til eit fint tekstobjekt, kan bevega andre til å kjenna seg att og til å anerkjenne «verket».

Anja har truleg ein del ressursar frå bloggar, lesing på skulen, dagdrøyming med meir, og røynsler med å laga slike bilete. Idyllen kan vera ein sjanger ho kan, på den måten at ho kjenner motiva (Miller, 1984, s. 165), og som ho likar, sidan ho tydelegvis likar å fortelja om koselege hendingar på bloggen sin. Det kan gjera at han høver som sjanger å «fylla ut» norskstilen med. Me kan også tenkja oss idyllskapinga som ei form for autopoiesis, slik dagdrøyming gjerne er: Me lagar noko fint som berre me sjølve kan sjå, det liknar både skriveaktiviteten å laga eit fint tekstobjekt for sin eigen del og det å halda fast ting i skrift for å dvela ved det. Forstått på den måten kan denne teksten også plasserast ein stad på det som kan sjå ut som eit kontinuum av viktige skrivehandlingar for Anja.

7.3.4.4 Etosstrategiar

«Kooos!» har ein framskoten plass som etosstrategi her. Det vil seia at dei mest iaugnefallande elementa, overskrifta med smilefjes og dei vinkande snømennene, uttrykkjer at «dette er koseleg». Dersom ein skal plassera det i høve til dei aristoteliske etosdygdene, kan me kalla det ein konvensjonalisert måte å syna velvilje på. Det er ikkje å syna lydarane velvilje i ein talesituasjon, men det er å framstilla seg sjølv som ein hyggeleg og velviljug person, gjennom å skriva/teikna smil og inviterande vinking, og gjennom å syna at ein likar koselege ting som å vera saman med familien.

I tillegg er òg «eg har gjort jobben»-etosen synleg, i forfattarnamnet som undertittel og i at ho har gjort som læraren sa og truleg anstrengt seg for å få til samanlikningar. Eg ser særleg den ikkje heilt intuitive samanlikninga som at snøen dalar ned som kvite krit, som teikn på eit slikt arbeid. Det er ikkje ein observasjon av snøen som ligg til grunn, for dalande snøfugg liknar ikkje på bitar av krit (som fleirtalsforma kvite må implisera), men ei språkleg remediering av uttrykket kritkvit. Remediering er semiotisk arbeid. Anja har altså arbeidd med desse samanlikningane og denne teksten, og gjort seg flid på fleire måtar, inkludert fin overskrift og illustrasjon. Det kan også knytast til ein flidsetos. Det kan nok vera ein glidande overgang mellom etosstrategiane å syna at ein har gjort jobben og å syna flid, men den siste inneber å syna meir velvilje.

7.3.5 Skuletekst: Abortpillen

Abortpillen er ein tekst på ti liner med fakta om abortpillen, i stor mon basert på Wikipedia, levert inn i naturfag. Markeringa på venstresida av teksten syner kva som kjem frå Wikipedia.

abortpillen -

Haukeland sykehus var det første sykehuset i Norge som tok i bruk abortpillen .
Abortpille er en pille som brukes for å avbryte et svangerskap.
De som ønsker abort , får da time på sykehuset. Der får de en pille som de må ta der og da. De drar hjem og kommer tilbake til sykehuset neste dag. Da får de en ny pille. Den siste pillen setter i gang sammentrekninger av livmoren, og etter noen timer får kvinnen en kraftig blødning, og fosteret kommer ut. Kvinner blir da sendt hjem igjen og får time til en ny undersøkelse om 14 dager. Da blir det sjekket om alt er kommet ut.
Den kan benyttes til og med 9. svangerskapsuke (63 dager fra siste menstruasjons første dag).

Bilete 25: Anja: Abortpillen

Tekstar som denne gjev oss ei utfordring: Korleis analysera og forstå tekstar som i stor mon er klypp og lim? Og det meste frå *ein* tekst? Nyttar me eit analyseapparat som tek utgangspunkt i tekstens indre meining eller har ein føresetnad om tekstleg originalitet, framstår ein slik tekst på eller over grensa til det meiningslause. Dei siste åra har imidlertid forskarar på ungdoms praksisar i digitale medium nytta omgrepet remix om ungdomars klypping og liming og skriv om remixing som literacy-praksisar (Erstad, Gilje, & de Lange, 2007; Perkel, 2008). Elevars klypp-og-lim vert òg femnd av omgrepet semiotisk remediering (Prior & Hengst, 2010, s. 1). Ein kan også lata analysen ta utgangspunktet i situasjonen og kva retoriske handlingar som er tilgjengelege der, slik at teksten vert sett som meiningsfull i kraft av den retoriske handlinga han gjer.

7.3.5.1 Den retoriske situasjonen

Alt overskrifta «abortpillen – anja» fortel at denne teksten er laga for innlevering på skulen. Det er kanskje ukonvensjonelt i niande klasse å ha namnet sitt som ein del av overskrifta, men denne ukonvensjonaliteten er spor etter ein sterk skulsk konvensjon: set namnet øvst på innleveringar.

Teksten er levert inn i naturfag, knytt til læreplanmålet «drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, ulik seksuell orientering, prevensjon, abort og seksuelt overførbare infeksjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 59), kompetansemål i naturfag etter tiande

trinn. Elevane har truleg fått utdelt ulike emne innan læreplanmålet/emnet i læreboka (*Eureka*), og har i grupper funne informasjon og skriva ein faktatekst til ein powerpointpresentasjon, slik at abortpillen kan vera eitt ark i ein gruppe-presentasjon om abort.¹¹⁶

Den retoriske situasjonen har likskapar med stilsituasjonen, men også skilnader: I naturfag er det viktigaste at teksten syner rette, relevante og tilfredsstillande kunnskapar om det han handlar om. Sjølv sagt finst det (ofte uuttala) krav til korleis naturfaglege tekstar skal vera utforma (Knain, 1999; Maagerø & Skjelbred, 2010), men dei er ikkje hovudsaka i produksjon og vurdering av elevtekstar i faget. Det som er likt med stilsituasjonen er at publikum er ein lærar som skal bevegast til å vurdera teksten som god eller god nok.

Ein kan seia at kravet i situasjonen er «Skriv ein tekst som syner kunnskap om dette emnet». Med eit slikt krav vert det meir opplagt enn i norskstilsituasjonen kva ein skal gjera: Gå til Wikipedia, slik mange elevar gjer når dei leitar etter kunnskap (Blikstad-Balas, 2013). Anja stadfester at å klyppa frå Wikipedia er vanleg (intervju 03.03.2009, s. 6). Ho har ikkje kopiert heile artikkelen, så me kan tenkja oss at ho har valt ut det ho oppfatta som det mest sentrale. Ho har utelate dei to siste avsnitta i wikipediaartikkelen og brukt den fyrste delen som forklarar kva abortpillen er for noko og korleis han verkar. Dessutan har ho med nokre småord som ikkje er med i wikipediaartikkelen, dette peikar mot at ho kan ha skrive av i staden for å bruka kopifunksjonen på pc-en, eller har gjort eit arbeid med teksten etter kopieringa.

Det å henta inn fakta og setja dei saman i ein tekst kan vera eit adekvat svar på kravet om å skriva *om* noko. Då vert det ikkje berre den retoriske situasjonen og det meir bakgrunnsmessige sjanger/tekstnormer som styrer korleis svaret vert: I denne situasjonen får faktoren «tidlegare tekstar» ekstra mykje å seia, sidan dei, spesielt Wikipedia-artikkelen, utgjer det meste av teksten.

Den retoriske situasjonen kan altså formulerast som å gjera ei skuleoppgåve, å skriva ein tekst som syner kunnskap om eit emne, å finna informasjon og koma att og syna han fram.


7.3.5.2 Inn i teksten

Overskrifta fortel kva teksten handlar om, kven som har skrive han og at det er ei innlevering på skulen.

¹¹⁶ Jamfør epost frå naturfaglæraren 21.05.2012 (i vedlegg 19)

Den fyrste setninga må forståast som ei innleiing som svarar på spørsmålet om opphavet til fenomenet det er snakk om: at det vart fyrst teke i bruk i Noreg av Haukeland sjukehus. Setninga er ikkje frå Wikipedia, men er ei upåfallande og sann setning som kan ha stått mange stader¹¹⁷.

Den andre setninga har òg ein innleiingskarakter, og er den som innleier wikipediaartikkelen. Den svarar på spørsmålet: «Kva er?». Etter denne fylgjer resten av bolken frå Wikipedia, som svarar på korleis abortpillen verkar og utdjupar det. Dei markerte orda er dei som skil seg frå Wikipediaversjonen: ¹¹⁸

abortpillen - ]¹

Haukeland sykehus var det første sykehuset i Norge som tok i bruk abortpillen]²

Abortpille er en pille som brukes for å avbryte et svangerskap.]³

De som ønsker abort , får da time på sykehuset. Der får de en pille som de må]⁴

ta der og da. De drar hjem og kommer tilbake til sykehuset neste dag. Da får de en ny pille. Den siste pillen setter i gang sammentrekninger av livmoren, og etter noen timer får kvinnen en kraftig blødning, og fosteret kommer ut.

Kvinner blir da sendt hjem igjen og får time til en ny undersøkelse om 14 dager.]⁵

Da blir det sjekket om alt er kommet ut.

Den kan benyttes til og med 9. svangerskapsuke (63 dager fra siste menstruasjons første dag).

Skilnad til Wikipedia-artikkel

Bilete 26: Anja: Abortpillen (analyse)

Den siste setninga kjem ikkje frå Wikipedia, men har eit presisjonsnivå og ei medisinsk formelformulering («den kan benyttes fra») som tyder på at ho kjem frå ein eller annan «informasjon» og er noko Anja truleg heller har kopiert enn å formulera sjølv. Setninga svarar på spørsmålet om når pillen kan brukast og fungerer som ei avslutting. Det vert ein slags logikk i at teksten sluttar med det som er grensa for når pillen kan brukast: «63 dager fra siste menstruasjons første dag».

Sidan fyrste og siste setning ikkje kjem frå Wikipedia veit me at Anja har gjort meir enn å klyppa derfrå, truleg har ho klypt frå fleire ikkje oppgjevne kjelder. Teksten ser ordentleg og ryddig ut, utan skrivefeil og smilefjes, sjølv om han har uklår markering av avsnitt.

¹¹⁷ Utan at eg finn den eksakte setninga ved hjelp av Google eller atekst/retriever.

¹¹⁸ URL til Wikipedia-artikkelen slik han såg ut skuleåret 2008/2009: <http://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Abortpille&oldid=3743456>

Spørsmål som teksten svarar på; kva er abortpilleren, korleis verkar han og når kan han brukast, er sentrale for å få ei forståing av fenomenet. Dei to fyrste er generelle spørsmål, medan når han kan brukast er spesielt relevant ved medisinar. Desse spørsmål minner om strukturen i pakningsvedlegg som ligg ved medisinar, sjølv om noko av den sentrale informasjonen manglar, som verkestoff og namn på medikamentet. Strukturelementa er altså felles for Wikipedia-artikkelen og medisininformasjon. Det gjer at sjølv om det ikkje er ein struktur Anja har funne på sjølv, er det ein struktur som på eit vis har opphavet sitt i stoffet (medisinen) og ikkje hjå Wikipedia.

Handlinga denne teksten gjer ser ut til å vera å samla og syna fram fakta om abortpilleren, som eit svar på ei oppgåve. Han reflekterer eller diskuterer ikkje. Det er ikkje ein instans i teksten som fortel kvar kunnskapen er henta frå eller gjer vurderingar og på den måten utgjer ein synleg redaktør eller forfattar. Det er likevel gjort eit redigeringsarbeid ved å velja ut frå Wikipedia og kombinera det med bitar av ein eller to andre tekstar, til ein tekst som gjev mening.

Hadde dette vore ein norskstil, hadde det gjort teksten ubrukeleg. Men dersom målet med teksten er å samla, og syna at ein har samla, faktakunnskap, så er det ikkje sikkert at spor av vurderingsaktivitet er påkravd, sjølv om det oftast vert vurdert som godt. Om ein knyter det til Blooms taksonomi og/eller andre taksonomiar knytte til læring (sjå t.d. Pettersen, 2005), kan ein seia at denne teksten gjer handlingar som ligg på eit lågt eller grunnleggjande nivå, men som i eit fag som naturfag har ein verdi som kunnskapsbygging. Det å halda informasjon fast ved å skriva han av og ned er ein måte å tileigna seg kunnskap på. Den Halliday-orienterte språkforskaren Jim Martin framhevar «beskrivelse» som ein sentral skrivemåte i naturfag (J. R. Martin, 1998 [1993], s. 315). Den skjønnlitterært orienterte norskstilen stiller ingen krav til ålmenne fakta i botnen – og Anja har heller ikkje tolka skildring eller «beskrivelse» i norskstiloppdraget som ei faktaoppgåve, men som å skapa eit litterært bilete. Såleis kan ein seia at tekstane hennar syner ein viss sensibilitet for tekstnormene i fagkulturane.

7.3.5.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

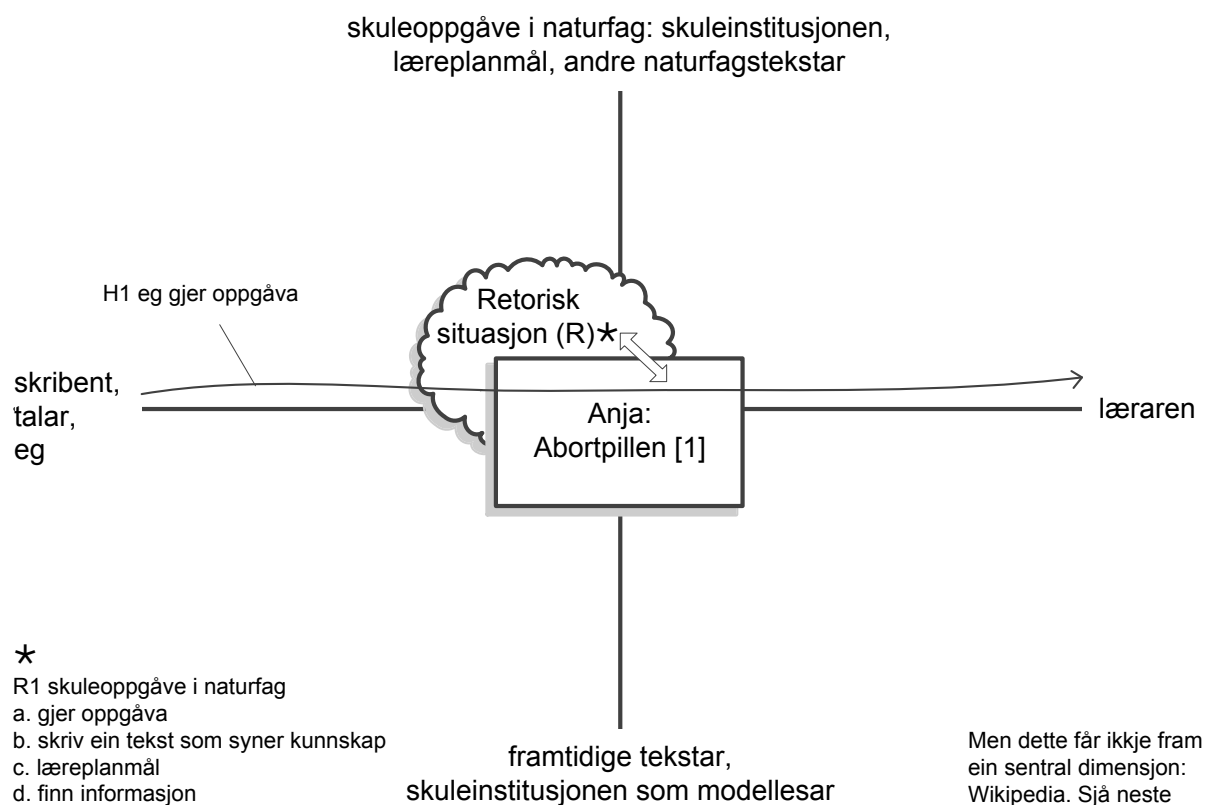


Diagram 30: Anja: Abortpillen

Teksten Abortpillen er resultat av ein tilbakevendande retorisk situasjon som det å få oppgåver på skulen er. Han er òg eit resultat av og såleis i dialog med tidlegare tekstar. Men er han del i ein dialog mellom eit eg og eit du?

Dersom ein les teksten og spør kvifor Anja har skrive dette (som det kan vera mange grunnar til som me ikkje finn direkte spor av i teksten), er det vanskeleg å finna andre motiv enn at det er ei skuleoppgåve og må gjerast. Kvar finst Anja i teksten?

Det tydelegaste er forfattarnamnet, som fortel at denne teksten er ei meddeling frå Anja eller at Anja har laga dette. Det er òg Anja som konkret har levert inn teksten og det er hennar naturfagkarakter han påverkar, så på det minimumsviset inngår teksten i ein dialog med læraren og skuleinstitusjonen. Denne dialogen er likevel mykje svakare til stades enn dialogen mellom tidlegare tekstar (spesielt Wikipedia og leksikontradisjonen), og mellom tidlegare tekstar og skuleinstitusjonen, som dette diagrammet syner:

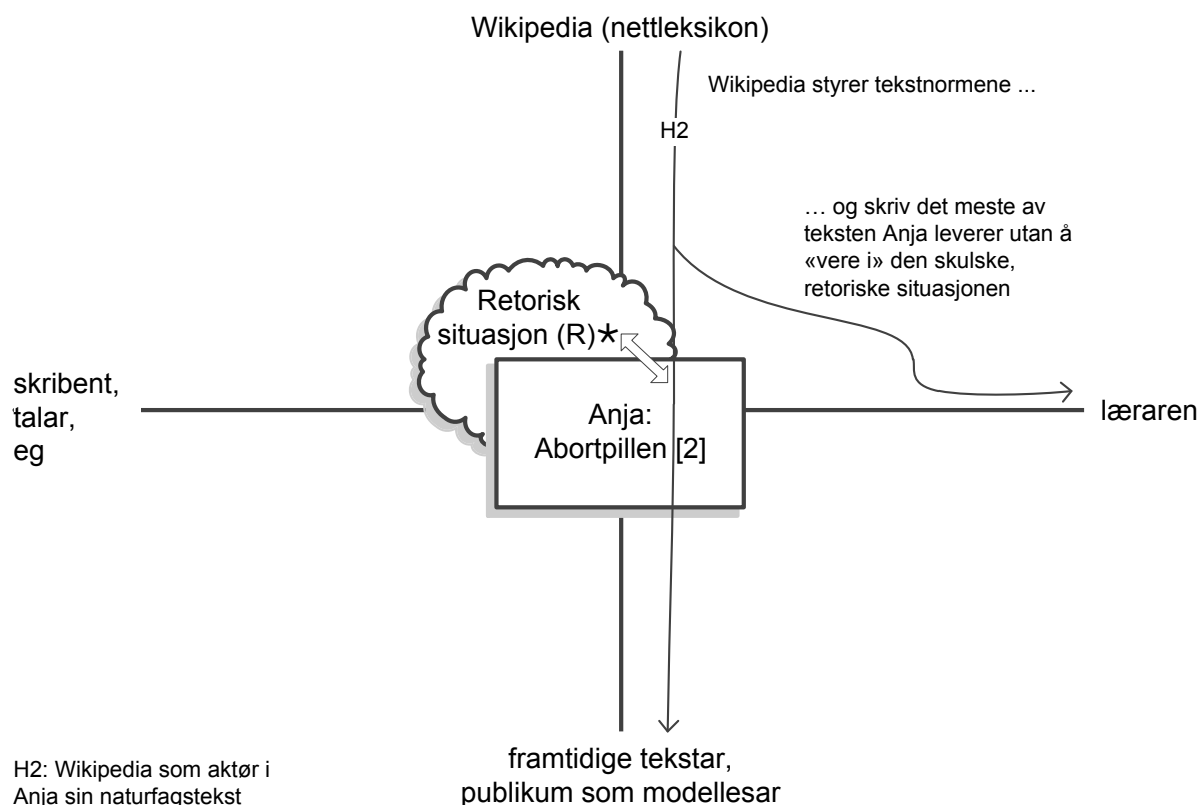


Diagram 31: Anja: Abortpillen (2)

Skuleinstitusjonen ved læraren er den som gjennom instruksar og under styring frå læreplanmålet definerer oppgåva, omrisset for teksten som skal skrivast, medan ein kan seia at Wikipedia i stor grad definerer kva som skal stå der ved å vera den opplagde føreleggteksten. Det eleven har gjort er å samla og setja saman og setja namnet sitt på, som ein bricoleur eller redaktør.

Kanskje teksten gjev mest meining sett som ein dialog mellom skuleinstitusjonen, Wikipedia og ein bestemt, konvensjonalisert (og konvensjonalisert avvist av skulen) elevpraksis som ein avhengig av perspektiv kallar klypp og lim eller remix/remediering. Då fortel teksten meir om strukturar, institusjonar og praksisar enn om seg sjølv som einskildhending.

7.3.5.4 Etosstrategiar?

Sidan denne teksten er noko knapp når det gjeld å framstilla forfattaren-i-teksten, er det avgrensa kva me kan finna av etosstrategiar i sjølve teksten. Om me tek utgangspunkt i den retoriske situasjonen teksten handlar i, gjev teikna på ein person i teksten meining som element i ein elev-etos-strategi knytt til å ha gjort jobben. Overskrifta seier: Eg, Anja, har skrive denne oppgåva. Å seia namnet sitt er å hevda etos. Når ein skal levera tekst som elev

i ein klasse, har det òg ein funksjonell dimensjon å skriva namnet sitt på arket, så læraren kan vita kven som har levert denne oppgåva. Å setja namnet sitt på kan slik forståast som ei slags kvittering ut: No har eg gjort jobben og her ser du det.

Den saklege stilen kan også oppfattast som eit uttrykk for og lojalitet til tekstideala i naturfag om den kunnskapsordnande skildringa, altså eit uttrykk for ein fagleg etos eller ein personastrategi der Anja har fått hjelp av Wikipedia til å «tala som» naturfaget. Samstundes er det noko tvetydig med dette, sidan etos er knytt til talaren og det ikkje er heilt avklara i kva grad det er Anja og i kva grad det er Wikipedia som talar naturfagsk i denne teksten. Leksikonet, og i vidareføringa det digitale leksikonet sin suksess i skulen, kan likevel sjåast som ei røyst som vert tilboden elevane å tala fagleg med. Desse tekstlagra tilbyd altså ikkje berre eitt eller anna å lima inn, men også ein måte å tala på som høyrer fagleg ut. Me kan seia at Wikipedia her anten hjelper Anja med å byggja eller utgjer Anja sin naturfag-persona. Det er ikkje heilt klart om det er det eine eller det andre eller ein mellomposisjon.

7.3.6 Oppsummeringar og samanlikningar mellom tekstane til Anja

Trass skilnader i graden av institusjonalisering, er det råd å seia at skuletekstane og bloggtekstane til Anja svarar på to ulike institusjonaliserte retoriske situasjonar: Gjer oppgåva! Og Blogg! Sjølv om det institusjonelle føremålet er styrande for skuletekstane, ser me at dei er i dialog med andre sjangrar og tekstar enn dei strengt skulske. Abortpillen er dominert av leksikonartikkelen. Han må kunna kallast ein pedagogisk tekst trass i at han ikkje tilhøyrer skuleinstitusjonen, på det viset at han samlar og forenkler stoff med eit delvis pedagogisk føremål. Dette føremålet ser eg som å læra bort den kunnskapen det er semje om: «Grundidén med den pedagogiska texten är att den ska återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap» (Selander, 1988, s. 17). Wikipedia dominerer av di størstedelen av teksten er klypt derfrå, men òg på den måten at faktaorienteringa frå leksikonet styrer forma og innhaldet i heile teksten til Anja. Teksten kan sjåast som eit døme på korleis leksikonet som førebilete kan styra kunnskapstileigninga gjennom å organisera kunnskapsforteljinga i dei faga som er meir orienterte mot «objektiv kunnskap» enn norskfaget. Norskteksten er gjennom idyll-motivet i dialog med ein brei litterær tradisjon som òg har sett spor i oppgavetradisjonen i faget.

Sjølv om skuletekstane står i ein dialog med tekstar og sjangrar utanfor skulen, finn eg ikkje det motsette: I bloggtekstane til Anja finn eg ikkje spor av dialog med det skulske eller skuleinstitusjonen.

skuletekstane. Det kan likevel ikkje vera heile skilnaden mellom dei som hevdar autentisitet og dei som ikkje gjer det. Uttrykk for inderlegheit kan knytast til autentisitet (sjå analysar og diskusjonar av tekstane til Cecilie og Janne s. 134–173), men verkar her å vera meir knytte til konvensjonar for måtar å vera saman i skrift på for unge jenter enn eit ideal om overtydande ektheit. Min påstand er at det eg kallar konvensjonalisert inderlegheit og autentisitet kan vera lette å forveksla, men er vesensulike forstått både som dygder og strategiar. I teksten «:(« vert til ein viss grad ein slik konvensjonalisert inderlegheit uttrykt, men eg finn lite hevdingar av autentisitet, originalitet eller oppriktigheit. Dette spørsmålet vert utforska vidare i dei neste analysane.

7.4 Johanne prøver ut blogging, og skriv eventyr med leiken sjølvtilitt

Der tekstane til Anja gjer ulike nærskyldige arbeid som kan plasserast langs eit kontinuum, held Johanne i bloggteksten og skuleteksten sin på med grunnleggjande ulike prosjekt. Både tekstane til Johanne har element av utprøving, men norskteksten driv med prøving på den måten at ho driv intertekstuell leik og dreg inn motelement på ein måte som syner og føreset meistring av sjangeren og situasjonen norskstil og eventyr. Bloggteksten verkar å vera ei utprøving av sjølve det å blogga, altså grunnleggjande sett handlinga å prøva noko nytt.

Johanne går i same klassen som Karianne og Anja. Ho har levert ein post frå bloggen sin og eit eventyr som ho skreiv på skulen i åttande. Johanne spelar fotball på fritida. Ho fortalde at ho byrja blogga fordi alle andre gjorde det. Det viktigaste for henne med blogging er bilete: «Jeg synes ikke at blogg ... innleggene blir noe bra hvis man ikke har bilder, for det blir liksom så kjedelig der, liksom ikke noe interessant å skrive om lenger.» (intervju 03.03.2009, s. 2).

7.4.1 Bloggposten og bloggen til Johanne

Johanne har levert bloggposten «You make bad look so good».



Bilete 27: Johanne: You make good look so bad

119

Tittelen er ein referanse til songen «I wanna be bad» med artisten Willa Ford. Posten handlar litt om blogging og litt om kva Johanne har gjort og skal gjera i helga, og svarar såleis på noko av det same som Anja sin post «helg». Han er posta søndag 02.03.2009, og Johanne har fått to kommentarar.

7.4.1.1 Om bloggen som heilskap og representasjon av bloggaren

I analysen av tekstane til Karianne synta eg at det i stor grad er bloggen som heilskap og dei stabile elementa som skaper den innleiande etosen me les blogginnlegga på bakgrunn av.

¹¹⁹ Verbalteksten i bloggposten: You make bad look so good

02.mar 2009 kl 15.55 i Blogg 2 kommentarar

Jeg blogga ikke i helga så mye fordi jeg føler at skal et innlegg være bra må det være med bilder. Noe jeg ikke hadde.

Men jeg fikk tatt noen bilder. Og ---- hjalp meg med å ta bilder av meg selv i den store mengden med snø vi har nå. Jeg har ikke så mye å skrive ang. i dag eller helga. Eller jo, det er fotballkamp mot ---- i dag, hvis vi vinner mot ---- har vi vinni Vinterserien. Men ---- har en utrolig god spiss, som er vanskelig å stoppe. Men men, vi får se. Hva er dine planer for i dag?

Take a look

Difor er det naudsynt å sjå bloggposten i samband med bloggheilskapen. Dei stabile elementa på bloggen til Johanne er bakgrunn og skriftfarge, Om-meg-tekst og profilbilete, liste over tidlegare innlegg, kategoriar og arkiv. Headeren, som kan vera det sterkast identitetsskapande og etosberande på bloggen, er ikkje med i klyppet som Johanne leverte, og såleis har me eit noko avgrensa grunnlag.

Bloggen har svart bakgrunn med raud skrift. Den er ein av fleire standardbakgrunnar ein kan velja på blogg.no, men eit noko oppsiktsvekkjande val. Svart som bakgrunnsfarge ser ut til å verta nytta når ein vil syna ei subkulturell tilhøyrse til emo-, goth- eller fantasyinspirerte miljø (sjå til dømes emokidden.blogg.no og foreverafairytales.blogg.no). Svart vert også nytta i andre bloggar som har med nattsider eller subversive aktivitetar å gjera, som politisk radikale bloggar (polseshund.blogspot.com, comradearnfinn.blogspot.com), bloggar om tagging og liknande (bloggen Økern: <http://2429.vgb.no/>). Det kan òg stå for svart humør (jf. Trines svartblogg i Grütters, 2011, s. 172). Svart kan stå for opprørsk, subkulturell, tøff og hard, slem, i dårleg humør. Ved å velja svart remedierer Johanne dette sambandet på sin eigen blogg og med det seg sjølv som ein del av det. Det er eit anna strategisk val når det gjeld visuell representasjon av seg sjølv enn Anjas gamalrosa.

Lista over siste innlegg seier òg noko om bloggen som heilskap:

You make bad look so good
Hei igjen! Videoblogg neste?
All I ever think about is you
Jajamennsann
Varsity fanclub – future love
Hytten 17.02 – 22.02
Boys, boys, boys
15.feb 2009
Lenge siden sist
Kjolegal, Håvard Bøkkø og Ellie

«You make bad look so good», «All I ever think about is you»¹²⁰, «Varsity fanclub – future love»¹²¹ er referansar til songar. «Boys, boys, boys» kan vera ei overskrift på ein post som handlar om gitar, men det kan òg vera ein referanse til ein Lady Gaga-song som hadde ein

¹²⁰ Chrisette Michelle (sjå td på YouTube 2009)

¹²¹ Varsity Fanclub er eit band, «Future Love» er av songane deira (som vart lagt ut på iTunes 01.07.2008, premiere musikkvideo 14.10.2008 på MySpace)

del visingar på YouTube i dette tidsrommet. Bruken av nett desse songtitlane tyder på ein ganske hovudstraums musikksmak.¹²²

Elles kan det sjå ut som om overskriftene handlar om blogging og bloggen («Hei igjen! Videoblogg neste» og «Lenge siden sist!») og kvardagsliv (dei nemnde og «Hytten 17.02-22.02», «15.feb 2009», «Kjolegal, Håvard Bøkkø¹²³ og Ellie»). At overskriftene viser til hovudstraums popmusikk, bloggen sjølv og kvardagsliv fortel at dette ikkje er ein blogg driven av ei spesialinteresse eller frå ein subkulturell ståstad.

Om-meg-teksten er knapp og lite påfallande: Han fortel om namn (med eit <3 bak), alder, heimby, epostadresse og Nettbynamn. Hjarta kan uttrykkja ei imøtekomande haldning. Profilbiletet er eit fotografi av Johanne, ute. Det syner andletet og overkroppen, og Johanne har på seg ein stor, gråmelert hettegenser og skjerf. Ho smiler og står rett opp og ned, men ser meir hutrande enn konfronterande ut. Ho står framføre eit kvitt bustadhus.

Arkivet syner at Johanne har blogga i om lag to månader på intervjutidspunktet (03.03.2009). Elementet «kategorier» syner at dette er ein funksjon Johanne ikkje har teke i bruk. Det står berre ein kategori der, blogg (automatisk generert av blogg.no).

Johanne markerer seg ikkje som alternativ eller subkulturell med det ho bloggar om, men iaugnefallande element som at bloggen er svart med raud skrift, tittelen på posten og hettegenserportrettet ser likevel ut til å uttrykkja ei usemje, mishag eller konfrontasjon, kanskje retta mot den typen normativ feminitet som bloggen til Anja plasserer seg innanfor. Då kan me forstå desse elementa som markeringar av ein måte å vera jente på, meir enn ei ålmenn markering av subkulturell tilhørsle, slik bloggen til Karianne uttrykkjer.

Det tyder ikkje at venleik og utsjånad er irrelevant for bloggen. Johanne fortel i intervju at ho plar leggja ut «outfits», ein praksis som vert skildra som som ein måte å hengja, vera med vener på (Ito mfl., 2010, s. 85, 92). Det tyder på at blogging og det som høyrer med for Johanne er ein venskapsorientert deltakingssjanger:

J: og så er det jo bilder av meg og andre. ... Det er ikke noe sånn spesielt, ... spesielt sånn sett. Det er sånn man legger ut litt sånn outfit klær og sånn. (intervju 03.03.2009, s. 2)

7.4.1.2 Retorisk situasjon for blogg og bloggpost

Den retoriske situasjonen som inviterer til å oppretta ein blogg og til å skriva ein særskild bloggpost er ikkje nødvendigvis den same. Johanne fortel at ho byrja å blogga «mest fordi

¹²² Lady Gaga er ein av verdas mestseljande artistar. Varsity Fanclub er eit boyband. Willa Ford og Chrisette Michelle kan seiast å tilhøyra (ny) r'n'b, ein brei, kommersielt orientert populærmusikalsk tradisjon utan alternativmarkørar.

¹²³ Skeiseløpar

alle andre gjorde det, for alle hadde en blogg så hadde jeg lyst til å prøve det jeg òg» (intervju 03.03.2009, s. 1).

I 2008 og 2009 var det svært mange som oppretta ein blogg, og såleis var det å prøva seg som bloggar ein vanleg aktivitet.¹²⁴ Det gjer det mogleg å sjå «å prøva seg som bloggar» som ein sjanger (forstått som typifisert sosial handling) motivert av ein retorisk situasjon der «alle andre» bloggar. Bloggprosjektet som klassen hadde vore med på skuleåret før, kan òg ha bidrege til kjensla av at alle bloggar, sjølv om Johanne tykte det var keisamt (sjå s. 219–221).

Den retoriske situasjonen for denne bloggposten finn me spor av i utsegna om at Johanne har late vera å blogga fordi ho ikkje har hatt bilete å leggja ut. Det fortel at bilete er ein grunn både for å skriva og lesa ein bloggpost. For Johanne er det sentralt som tildriv for den sosiale handlinga å blogga.

Når ho skriv at ho ikkje har noko å skriva om og ikkje har blogga så mykje i helga, kan sjåast som eit svar på kravet om å blogga som fylgjer med når ein har ein blogg (jamfør førre kapittel om bloggen til Anja). At ho fyrst tematiserer at ho ikkje har blogga og så kjem med ei grunngeving, syner at ho oppfattar eit krav om å legitimera det. Samstundes kan svaret hennar utgjera ei distansering, som kan tyda på at ho ikkje er ein så dedikert bloggar, at ho er usikker på kva som skal seiast og skrivast og/eller at ho framleis har ei litt prøvande haldning til blogging. Den retoriske situasjonen til grunn for bloggen til Johanne, som kan uttrykkjast som «Prøv det, du òg!», kan òg forståast som noko av grunnlaget for denne posten. I tillegg kjem kravet om å blogga og kravet om bidrag som ligg i det å driva med biletutveksling.

7.4.1.3 Inn i teksten

Bloggposten består av ei overskrift, ein skriftbolk og så (truleg fleire) bilete nedover, der berre det øvste er med i klyppet.

¹²⁴ I USA var det halvparten så mange tenåringar (14 %) som blogga i 2009 som i 2006 (28 %) (Zickuhr, 2010, s. 20), det vil seia at blogging nådde toppen mellom tenåringar ein stad mellom 2006 og 2009. Det er grunn til å tru at dette hende noko seinare i Noreg: Medietilsynet sine tal fortel om utviklinga i blogging mellom 9-16-åringar: 2003: 8 %, 2006: 23 %, 2008: 22 %, 2010: 13 %. Her kjem nedgangen mellom 2008 og 2010, men kan like gjerne knytast til at Medietilsynet då endra spørsmål frå «lager web-side/blogg» til «Skriver egen blogg» (Medietilsynet, 2010, s. 15). Atekst-søk etter blogg* i norske nett- og papiraviser i perioden 2000-2011 syner at omtalen har auka heile perioden (bortsett frå ein nedgang på nett i 2010), men at den sterkaste auken var frå 2008 til 2009. Bloggportalen blogg.no oppgjev at det vert oppretta stendig fleire bloggar kvar dag (750/dag i snitt for 2009-2011, mot 150-400/dag i 2008), og at det «tok av» i 2008 (epost frå Rafiq Charania, blogg.no, 14.05.2012). Ut frå desse tala er det uvisst om blogging mellom tenåringar har «peaked» i Noreg slik det gjorde i USA mellom 2006 og 2009, men det kan vera rimeleg å anta at dei siste åra har andre sosiale medium, særleg Facebook, teke over nokre av dei sosiale funksjonane blogging kan ha hatt, som det å dela bilete og å småprata med vener.

Overskrifta er ein songstrofe. Denne er ikkje tematisk knytt til brødteksten, ho oppsummerer han ikkje. Likevel kan ho setja ei stemning eller påverka stemninga i bloggposten ved å henta inn ein annan tekst, slik epigrafar gjer. Overskrifta fangar merksemda vår. Ikkje berre reint visuelt (tjukk raud skrift på svart bakgrunn står ut), men bruken av engelsk, det ordtaksaktige, kontrasten mellom «bad» og «good», det underliggjande trugande i å assosiera seg sjølv med noko som er «bad». Songtitlar som overskrift er òg eit alternativ til å koma på ei overskrift som høver tematisk, i alle fall om ein ikkje veit heilt kva ein vil skriva om.

Resten av posten kan delast inn tematisk, slik (med ei presisering om at fyrste delen av fyrste setninga heng tematisk saman med bolk 2):

- 1 [**Jeg blogga ikke i helga** så mye fordi jeg føler at skal et innlegg være bra, må det være med bilder. Noe jeg ikke hadde.
Men jeg fikk tatt noen bilder, og [jentenamn] hjalp meg med å ta bilder av meg selv i den store mengden med snø vi har nå.
- 2 [**Jeg har ikke mye å skrive ang i dag, eller helga..**
- 3 [Eller jo, det er fotballkamp mot [fotballag] i dag, hvis vi vinner mot [fotballag], har vi vinni Vinterserien. Men [fotballag] har en utrolig god spiss, som er vanskelig å stoppe. Men men, vi får se.
- 4 [*Hva er dine planer for i dag?*

Starten av bolk 1 og 2 tematiserer det å ikkje ha noko å skriva om, medan bolk 1 handlar om bilete og bolk 3 er ei vurdering av den komande fotballkampen. Med bolk 4 markerer ho at no er ho ferdig å snakka og no er det andre sin tur. Å avslutta med spørsmål er eit grep for å få kommentarar som fleire informantar har nemnt (Intervju med Karianne 03.03.2009, s. 1, intervju med Silje 28.01.2011, s. 22). Spørsmålet, som til og med er sett i kursiv, syner eit medvit om former for kommunikasjon i blogging som sosial samhandling. Nedanfor verbalteksten ligg det bilete, som Johanne inviterer til å sjå med orda «Take a look».

Å skriva om å ikkje ha noko å skriva kan gje inntrykk av keisemd, eller av at ein gjer det motviljug, eller vert nøda. Men diskusjonen med seg sjølv om bilete, og arbeidet han syner spor av, syner interesse for saksinnhaldet. Det ho fortel om fotballkampen syner òg engasjement: «Men [stadnamn] har en utrolig god spiss, som er vanskelig å stoppe». Ei slik vurdering inneber å plassera seg mentalt i eller rett før kampen, vurderande korleis denne spissen kan stoggast. Å plassera seg sjølv i situasjonen er eit teikn på interesse. Det ser ut til at verbalteksten pendlar mellom keisemd og/eller uvisse, og så ein uttrykkstrong som bryt gjennom keisemda ved å skriva når Johanne går inn i saksinnhaldet som gjeld biletproduksjon og fotballkamp. Uvissa kan vera uvisse på kva ein skriv, kva det er verdt å

skriva om og korleis ein gjer det på bloggen. Når me veit at Johanne oppretta bloggen for to månader sidan av di ho ville prøva det same som venene, så kan det henda at ho ikkje har vorte heilt komfortabel med blogg-*skrivninga*. Medan biletblogging er ho komfortabel med og finn mening i.

På biletet er det to flirfulle veninner som møter lesaren. Dei ser rett på lesaren/kamera medan dei smiler og ler. Dei ser ut som dei held på med noko – putekrig, hoppa på trampoline, opna sjampanjeflaske. Dei ser varme ut i andleta, som om dei har trena eller ledd seg varme. Store t-skjorter og hestehale gjer at det ser ut som dei skal eller har vore på trening. Biletet fortel at desse jentene har det gøy. Sidan Johanne skriv «men jeg fikk tatt noen bilder», er det rimeleg å tru at det er fleire bilete etter einannan nedover i posten. Det er òg vanleg (i 2012) med ikkje berre eitt, men ei rad bilete nedover i posten (jf. T.d. ti-på-topp-lista på blogg.no gjennom 2012).

Dersom me les dei ulike stabile elementa saman med bloggposten, kan me forstå det slik: Fargane på bloggen saman med overskrifta *You make bad look so good* fortel om ein bloggpersona som motset seg å vera søt og snill. Dei to idrettsjentene som har putekrig på biletet fortel noko anna, som heller meir mot koseleg som ein verdi i den normative blogg-femininiteten. Overskrift og bilete er dei mest ekspressive elementa i posten, men uttrykkjer delvis motstridande ting: bad girl eller gøy med jentegjengen.

Verbalteksten kan sjåast som ei obligatorisk utfylling til dei ekspressive elementa: Noko må ein skriva. Har du ikkje noko inni deg som må ut, kan du svara på eit spørsmål, anten eitt du har høyrte eller eitt som ligg taust i situasjonen. Johanne gjer det siste, ho svarar på kvifor ho nesten ikkje blogga i helga, som er å svara på krava i den retoriske situasjonen å ha ein blogg. Verbalteksten tenderer til å undergrava seg sjølv ved å fortelja at verbaltekst ikkje er like bra som bilete og at ho ikkje har så mykje å skriva. Posten pendlar såleis mellom ekspressivitet og keisemd, og der verbalteksten representerer keisemda ved å vera verbaltekst, sjølv om engasjementet bryt gjennom når Johanne fortel om ting som interesserer henne.

7.4.1.4 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Denne bloggposten svarar på (minst) tre krav eller retoriske situasjonar, nemnde R1, R2 og R3:

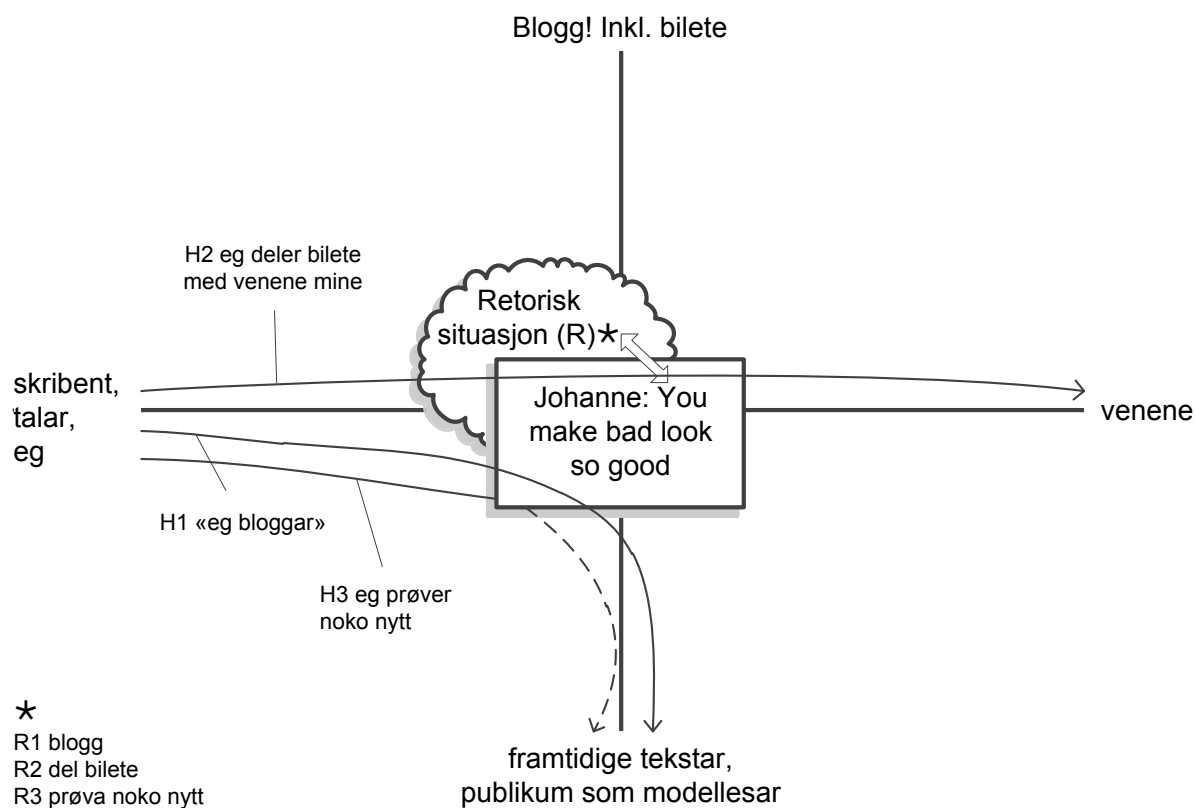


Diagram 33: Johanne: You make good look so bad

Desse er både knytte til konvensjonane for det å ha ein blogg, men også til det å «mess around» (Ito mfl., 2010): prøva noko nytt, prøva nye ting som alle andre gjer. Dette å prøva det nye kan vera motivert både i eiga nyfikne og i det ulne, sosiale, som eg her har plassert i rommet øvst til venstre. Det er meir motivert av det ulne aktuelle, sosiale enn av den konkrete interaksjonen ein går inn i ved å skriva teksten.

Det mest interaksjonsretta av dei ulike motiva som er knytte til denne teksten, er ynsket om å delta i biletutveksling: å leggja ut bilete på bloggen og sjå på bilete på andre sine bloggar. Det handlar om å syna «outfits», og bilete som syner kven ein har vore saman med, korleis ein hadde det, kva ein har gjort på kvar osb. Det er ein måte å vera med vener på og syna at ein har vore med vener. Her er publikumet interaksjonsdeltakarar: venene. Dette er venskapsorientert deltaking. Det verkar å gje meining for Johanne. Det kan også henda at ein, i tillegg til dei empiriske venene, kan snakka om eit meir modellesaraktig publikum, som gjev seg utslag i kva bilete som vert valde ut og korleis det vert posert på bileta, korleis Johanne tenkjer seg at «det skal sjå ut» når ein tek «outfit-bilete». Modellesaren som ligg i førestillinga om korleis det skal sjå ut er eit strukturerande element som seier noko om kva ein skal ta bilete av og korleis det skal sjå ut, og får såleis noko å

seia i den venskapsorienterte interaksjonen som bilettaking og –utveksling fyrst og fremst er for Johanne.

Når ein prøver noko nytt, prøver ein å treffa sjangeren, eller tekstnormene. Ein kan prøva ein ny praksis og prøva å treffa sjangeren utan å vera heilt inne i den indre, sosiale drivkrafta for sjangeren. Også motiv er noko me lærer: «To comprehend an exigence is to have a motive ... our motives are ... products of our socialization» (Miller, 1984, s. 158). Det kan sjå ut til at Johanne har det slik med bloggsjangeren: Ho prøver det ut og kjenner ein del grep, som å ha bilete og å stilla spørsmål til slutt for å få kommentarar/svar. Det ho skriv står ikkje i motstrid til bloggtekstnormene, men det er prega av ei viss desinteresse for nett det å skriva på bloggen, som me kan knyta til manglande motiv. Kanskje Johanne etter ei stund gjev opp blogging og heller berre deler bilete på Facebook?

Det å svara på kravet om å blogga kan sjåast som noko nesten upersonleg: at når ein fyrst har ein blogg, så finst det eit krav om å posta, ofte. Det er eit både tekst- og konvensjonsgenererande krav, som kan vera med å forklara noko av auken i blogging på 2000-talet, kanskje også mellom folk som ikkje har eit stort udekt behov for å uttrykkja seg. Denne tekstkravmekanismen kan truleg også vera med å forklara noko av nedgangen. Ida på Vestkanskulen fortel at ho slutta å blogga på grunn av det opplevde kravet om å blogga kvar dag (intervju 28.01.2011, s. 5).

På denne bakgrunnen kan det motsetnadsfylte i bloggposten også sjåast som eit uttrykk for å vera i ein situasjon der ein prøver ut noko nytt som ein ikkje er heilt sikker på, like gjerne som uttrykk for Johanne som person eller ein samla etosstrategi.

7.4.1.5 Etosstrategiar

Bloggen som visuell og skriftleg representasjon av bloggaren, kan seiast å ha sin eigen visuelle etostopikk, der ein svart bakgrunn dreg inn bestemte topoi i etosarbeidet. Samstundes som Johanne med denne bakgrunnen aktiverer ei heil subkulturell topos-samling, uttrykkjer ikkje dei andre elementa på bloggen ei slik subkulturell tilhøyrslse. Det kan me også lesa som at det ikkje er å markera subkulturell tilhøyrslse svartfargen og snakket om å vera bad uttrykkjer, men ei posisjonering og hevding av integritet i landskapet «måtar å vera jente på», der det som er mest hovudstraums vert skildra av Lövheim med uttrykket normativ femininitet (Lövheim, 2011b), som bloggen til Anja uttrykkjer godt, og der altså Johanne med sine estetiske val uttrykkjer ein opposisjon til dette. Då treng ikkje svart-elementa stå i motsetnad til det å vera ei smilande idrettsjente, men kan vera noko som dreg forståinga av idrettsjenta i tøff og hard-retning i staden for pliktoppfyllande og snill-retning.

Rapporten om kor viktig det er å skaffa bilete og dei smilande jentene på biletet uttrykkjer velvilje andsynes lesaren. Å finna ein balanse mellom velvilje og integritet kan knytast til arbeidet ein gjer i ungdomstida med å utvikla autonomi (Steinberg, 2011, s. 278–303). Å finna denne balansen inne i seg sjølv er primært eit indre, psykologisk arbeid, men å forhandla om han sosialt, med andre, er eit retorisk etosarbeid. I tillegg hevdar Johanne kompetanse med å bruka bloggkonvensjonar som å avslutta med spørsmålet «Hva er dine planer for i dag?».

7.4.2 Skuletekst: Gullringen

Johanne skreiv eventyret Gullringen i åttande. Det handlar om guten Thoralf, som reddar ein fisk, som syner seg å vera magisk. Fisken gjev han ein gullring og seier at han må fri til den fyrste jenta han møter, som syner seg å vera ei prinsesse. Teksten er på nesten to fulle sider, og kompleks på den måten at han lagar ei rekkjefylgd og ein orden av mange og til dels ulike element.

GULLRINGEN.

Det var en gang en gutt som het Thoralf. En høy slank gutt med ravnsvart hår og blå glitrende øyne.

Han bodde i et lite hus innerst i skogen ved siden av en rolig elv som snirkler seg som en slange nedover dalen.

Det var et koselig tømmerhus med torvtak. På tunet stod et lite fjøs og et stabbur. I fjøset stod det to kuer, fem høner og en hane som spekulerte stolt rundt tuppene sine. I stabburet han grisegutten etter bakbeina. Han var nyslaktet og skulle bli matlageret for vinteren.

Det var forresten en deilig høstdag i oktober og solen skinte så fint og fredlig.

En dag dro foreldrene på jobben i fjellgruvene. Og Thoralf startet med det vanlige husarbeidet. Da han hadde melket kuene, hentet egg og matet dyrene, var det bare klesvasken igjen. Han hentet kurven med klær og vaskebrettet og gikk ned mot elven. Da han kom fram så han en fisk som så død ut. Han la den ned i vannet. Den skal få dø der den ble født tenkte Thoralf.

Han tok fisken og la den ned i vannet, så fortsatte han over broa. Han satte seg på huk og la vaskebrettet i vannet og gnikket klærne opp og ned.

Plutselig kom det en fisk opp av vannet, Thoralf skvatt.

- Takk for at du reddet meg, sa fisken.
- Bare hyggelig, sa Thoralf og smilte
- Om en stund vil du finne en gullring, den skal du ta opp og fri til den første jenta du treffer.

Thoralf svarte at det lovte han.

Han fortsatte med å vaske ferdig, deretter la han klærne fint brettet i kurven.

I det han reiste seg og skulle snu seg for å gå opp bakken til broa, så han den vakreste jenta han noen gang hadde sett. Han ble så målløs at han mista kurven i bakken og snubla ut i elven.

- Hjelp, ropte Thoralf.

Jenta hentet en pinne og strakte den ut til han. Thoralf grep godt tak i pinnen og jenta dro han i land. Thoralf snudde seg og så at jenta stirret på han.

Hun hadde bare på seg filler, og sko hadde hun ikke. Det røde lange håret flagret i vinden og de kastanje brune øynene skinte som diamanter.

- Hei, sa hun.
- Hei, sa Thoralf.
- Takk for at du hjalp meg i land.
- Bare hyggelig, sa hun og smilte.

Thoralf ble stående og pratet litt, men etter en stund takket han enda en gang og sa hadet. Thoralf vinket og gikk, der borte ved enden av broa lå noe skinnende.

"Ringen", tenkte han.

Han tok opp ringen og la den i lomma.

Da han kom hjem skulle han henge opp tøyet, da han snudde seg for å ta opp et forkle da han så jenta stå der.

- Hei igjen, sa Thoralf.
- Hei, sa jenta lavt.

Bilete 28: Johanne: Gullringen

- Bare lurte på om du hadde noe mat og drikke til meg, jeg har gått langt om lenge og er så sulten, sa hun.
- Ja, selvfølgelig, bli med inn og få i deg litt næring, sa Thoralf.

Jenta fulgte etter Thoralf inn i det lille tømmerhuset.
 Hun satte seg ned på en av trestubbene med hendene i fanget.
 "Her" sa Thoralf og ga henne en brødskeive med kjøttpålegg, han gikk ut for å hente vann i brønnen så han kunne lage kaffe.
 Da han kom inn igjen hadde jenta spist opp brødskeiven.

- Sa kjapp du er da, sa han.
- Ja, jeg har jo gått langt, sa hun og smilte.

Thoralf kjente på ringen i lomma. Skal jeg?, skal jeg ikke? Tenkte han.
 Han tok opp ringen, satte seg på kne foran jenta og spurte.

- Vil, vil, vil, du, vil du, vil du gifte deg meg?
- JA!, ropte jenta.
- Bli med meg hjem, sa hun og gikk mot døra.

Thoralf ble med.

Da de hadde gått langt om lenge over de sju fjell, og de sju skoger, kom til et stort slott.
 Thoralf stanset.

- Er det der du bor?!
- Ja, svarte hun. Jeg er prinsessa av land Langt, langt borte.

Thoralf gikk etter prinsessen (hans), opp trappa til døren.

- FAR, jeg skal gifte meg!, ropte hun glad.
- Lina, kjære, hvem er så den heldige? Sa den gamle kongen.
- Thoralf heter han far.
- Velkommen i familien, sa den gamle kongen og smilte.
- Jo, takk, sa Thoralf.
- VAKTER, bryllupet skal stå i morgen ved solnedgang.

Grunnen til at prinsessa ikke sa at hun var prinsesse med en gang var fordi hun ville gifte seg med en som likte henne for den hun var, og ikke fordi de ville ha halve kongeriket. Også var hun så lei av at Askeladden skal prøve seg hele tiden. Thoralf forstod det godt, men han ville bare ha prinsessa.

De giftet seg og fikk mange barn.
 Thoralf fikk prinsessa og halve kongeriket, og de levde lykkelig i alle sine dager.

Grunnen til at prinsessa ikke sa at hun var prinsesse med en gang var fordi hun ville gifte seg med en som likte henne for den hun var, og ikke fordi de ville ha halve kongeriket. Også var hun så lei av at Askeladden skal prøve seg hele tiden. Thoralf forstod det godt, men han ville bare ha prinsessa.

Snipp snapp snute, så var eventyret ute.

7.4.2.1 Retorisk situasjon

Dette er ein tekst som har mange eventyrelement, noko som må sjåast i samband med at elevane i åttande klasse arbeidde med eventyr. Eit kapittel i norsk bokadeira, *Fra Saga til CD*, er vigd eventyr med vekt på både det litteraturhistoriske, tekstanalytiske og produktive – elevane skal skriva og framføra eventyr sjølve (M. Jensen & Lien, 2006, s. 81–125).

Denne teksten er ein norskstil, og det er den grunnleggjande definerande retoriske situasjonen, men skriveoppgåva eventyr som omstende set tydeleg preg på teksten. Det kan forklarast med at eventyret er ein sjanger Johanne og andre grunnskulelevar kjenner frå før (jf. Hetmar, 1994), og truleg også at klassen til Johanne nyleg har arbeidd med desse trekka. I læreboka finst det jamvel ei liste over kjenneteikn på eventyr kalla «Eventyroppskriften»

og ei liste over tips til korleis du går fram når du skriv eventyr (M. Jensen & Lien, 2006, s. 98). Desse er lister over ulike typar vanlege og faste element i eventyr, som me kan sjå som tilgjengelege krykkjer i skrivesituasjonen.

Denne teksten er, i kraft av å vera eit skulestil-eventyr, ein eventyrpastisj. Ein skulestil som har som oppgåve å likna på eit eventyr, spring ut av ein annan retorisk situasjon enn tekstane han etterliknar, og er såleis noko anna.

7.4.2.2 Inn i teksten

Teksten «Gullringen» syner at han er eit eventyr ved å innleia og avslutta med eventyrformulara «det var en gang» og «og de levde lykkelig alle sine dager» og «snipp, snapp snute, så var eventyret ute». Utanom dette vert det eventyrmessige utgjort av at teksten har ein del vanlege eventyrdrag, både henta frå norskboka og frå ein intertekstuell dialog med eit større arsenal av eventyr og eventyrnære tekstar som også inneheld forteljingar om gamle dagar, eventyrfilmar og fantastisk litteratur som *Ringenes herre* av J.R.R Tolkien. Dette er i tråd med framstillinga i læreboka (M. Jensen & Lien, 2006, s. 81).

Eventyret er strukturert rundt at helten får to prøvar som han greier, som han så får løn for. Den fyrste er når han reddar fisken, det får han gullringen i «løn» for. Den andre greier han når han frir til jenta sjølv om ho verkar fattig, det får han prinsessa og halve kongeriket for. Prøvane er altså knytte saman i ein gjentakande struktur, men dei gjentek seg berre to gonger, noko som er atypisk i høve til eventyrregelen om at handlinga gjentek seg tre gonger. Dei magiske tala 3, 7 og 12 er heller ikkje til stades. Helten fer også på to reiser, men alt det viktige skjer på reisa til og frå bekken. At reisa der alt skjer er så kort, kan sjåast som eit latterelement i tråd med den lystige oskeladdtradisjonen, som trass skilnader utgjør eit tydeleg førelegg for denne teksten. Det ser me mellom anna av at Oskeladde vert referert til i eventyret.

Den manglande bruken av eventyrprinsippet forteljarmessig knappheit (M. Jensen & Lien, 2006, s. 98), får fram at Johanne er i dialog med ein breiare tradisjon. Handlinga i «Gullringen» er ganske forenkla, men til gjengjeld får dei innleiande skildringane av helten og heimstaden hans breia seg. Han vert skildra på ei måte som ligg nærare den moderne eventyrfilmen der unge menn kan vera «objekt» og prisast for venleiken sin.¹²⁵ Staden der han bur vert skildra, men igjen, på ein annan måte enn i dei knappe folkeeventyra, med ei filmatisk sveipande og zoomande rørsle som kan minna om skildringa av Hobsyssel i

¹²⁵ Jamfør til dømes vampyrserien *Twilight* av Stephanie Meyer, som kom ut som bøker frå 2005–08 og som filmar 2008–2012.

Ringenes herre, med si målande idyllisering av den engelske landsbygda. Inspirasjonen frå den breie forteljingstradisjonen kan òg sjåast som årsak til at Johanne delvis har tidfest eventyret, til «en deilig høstdag i oktober».

Eit anna sjangermønster som Johanne berre delvis nyttar seg av, er kampen mellom det gode og det vonde, og personar som er anten snille eller slemme. I Gullringen er alle snille. Godheita til helten Thoralf, som er det som gjer at han vinn prinsessa, vert likevel kontrastert med dels underforstådde dårlege eigenskapar: likesæle (å ha late fisken liggja att) og grådigheit (å gifta seg for å få halve kongeriket). Gullringen fylgjer eventyrnorma ved å ha ein klår moral:

«Grunnen til at prinsessa ikke sa at hun var prinsesse med en gang var fordi hun ville gifte seg med en som likte henne for den hun var, og ikke fordi de ville ha halve kongeriket.»

At prinsar og prinsesser skifter ham og klede, anten for å finna ein kjærast som er eit så godt menneske at han vil ha dei uavhengig av tittel, eller der det er nokon som må bryta magien ved å elska dei slik at det kjem fram at det verkeleg er ein prins/ei prinsesse, er ein mykje brukt eventyrtopos (jamfør Prinsessa og frosken, Kvitebjørn kong Valemon, Grimm-eventyret om prinsessa og tenestejenta). Han er ikkje nemnd i læreboka, men Johanne syner at ho har kjennskap til han.

I tillegg til at Johanne er moderat tru mot dei eksplisitt formulerte sjangerkrava i læreboka, kjem «eventyrkjensla» også av dialogen med andre eventyrnære tekstar: Skildringa av staden Thoralf bur får oss til å sjå føre oss noko eventyraktig: eit hus slik hus er i eventyra, sjølv om den utbroderande måten å skriva om det på ikkje kjem frå folkeeventyra.

Men dialogen med eventyrtradisjonen har òg fleire funksjonar, som ein slags underleggjeringseffekt som også påkallar latteren, til dømes at griseguten heng etter bakbeina, nyslakta. Kontrasten mellom det antropomorfiserande «griseguten» og det brutale at han er slakta er eit språkleg humorelement som ikkje kjem frå folkeeventyra, men frå vår tid, men av ein type som godt kan vera til stades i notidig fantastisk litteratur (produsert i notida, men gjerne framstillande eit mytisk gamle dagar, som filmseriane *Shrek* og *Ringenes herre*). Kommentaren om at prinsessa var lei Oskeladden fungerer òg slik: Han overraskar oss og får oss til å le. Samstundes forklarar han kvifor helten i historia ikkje heiter Oskeladden når det elles i stor grad er eit oskeladdeventyr, og posisjonerer såleis Gullringen i høve til oskeladdeventyra. Det er også fleire element som syner dette slektskapet, som den nemnde korte reisa og helten som hjelper dei som kjem på hans veg. Det siste kjenner ho truleg frå eventyret om Oskeladden og dei gode hjelparane, som læreboka hennar legg opp

til at dei skal ha arbeidd med: «Les eventyret om Askeladden og de gode hjelperne. Skriv dette eventyret om til et eventyr fra vår tid» (M. Jensen & Lien, 2006, s. 124).

Dialogen med eventyrtradisjonen består òg av element som synleggjer denne ved å kontrastera han, som Thoralf sin naturalistiske friarreplikk: «Vil, vil, vil, du, vil du gifte deg med meg?», som gjennom å vera atypisk set lys på det stiliserte ved eventyrreplikkar. Stammande friing er òg noko me kjenner frå den romantiske komedien, på line med scenen der Thoralf ser den vakraste jenta han har sett og snublar og fell i vatnet. Dette, og kommentaren til prinsessa om at ho var lei, kan knytast til det Vibeke Hetmar har kalla opprørske eller mot-trekk i elevars eventyrskriving (1996, s. 353), frå eit feltarbeid der femteklassingar skreiv eventyrtekstar, der nokre av desse synte sjangerkunnskap gjennom medvitne brot med sjangeren. «Gullringen» er ikkje eit fullstendig moteventyr, men har element som syner medvitne brot med eventyrmåten å fortelja og forstå på.

Dette er ein tekst som nyttar topoi frå folkeeventyr, fantastisk litteratur og film, romantiske komediar og forteljingar om gamle dagar til å setja saman ei fungerande eventyrforteljing, fortald med eit visst overskot og forteljarglede, som bevegar seg inn i og ut av folkeeventyrtradisjonen ved hjelp av latter og notids-ironiske grep.

7.4.2.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

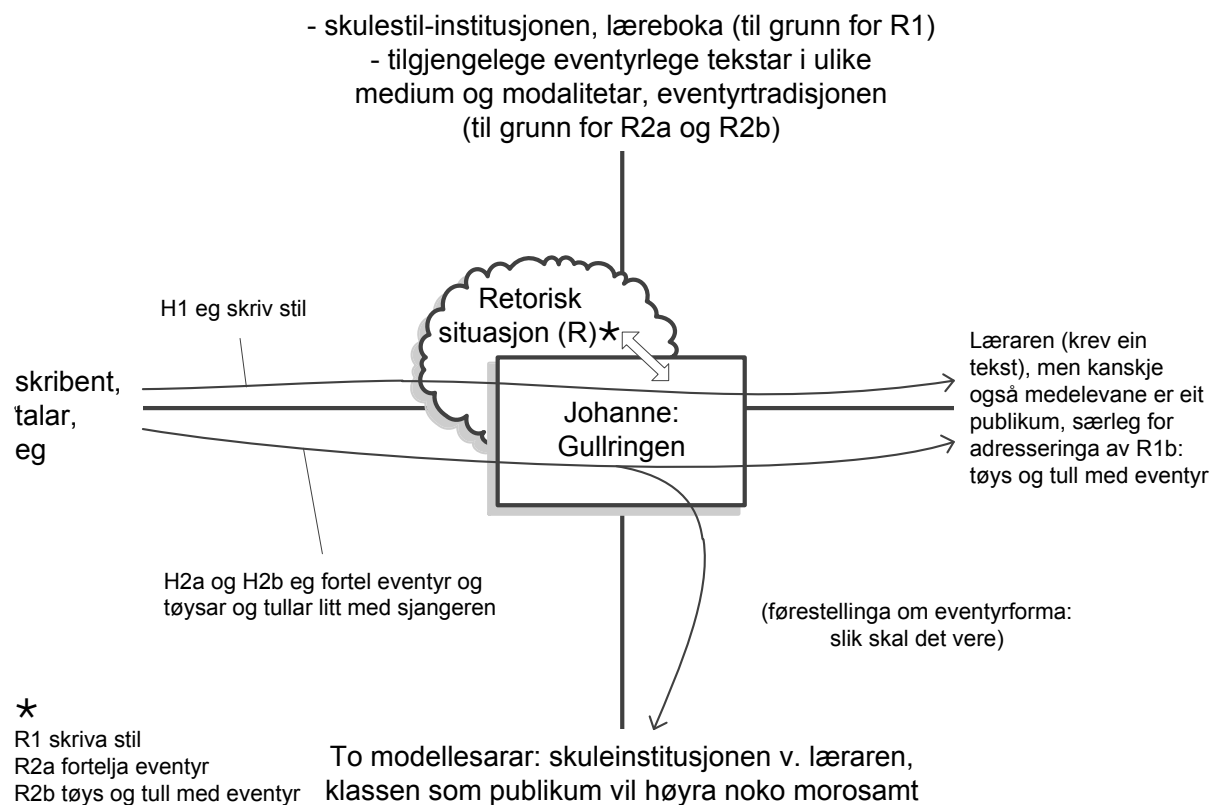


Diagram 34: Johanne: Gullringen

I dette diagrammet har eg freista syna at eventyrforteljinga til Johanne i tillegg til å vera skulestil driv ein kompetent sjangerleik. Kanskje av di det kan framstå som noko anna enn å skriva ein «vanleg» stil, sidan eventyr har større rom for å finna på morosame og magiske ting, og gjerne tull og tøys, og ut frå eit skjema ein har ein grunnleggjande kjennskap til. Den retoriske situasjonen er såleis ikkje berre eit direktiv om ein stil skriven med visse vilkår/grenser, men også ein situasjon som i og med at han dreg inn eventyr- og fantasitradisjonen i den doble dialogen, gjev høve til å leika seg og finna på ting på ein relativt uforpliktande måte.

Det er ikkje berre skulen, skuletekstkulturen, litterær kanon, som utgjer tidlegare tekstar og normer som Gullringen er i dialog med. Som eg har synt i tekstgjennomgangen, er folkeeventyra eit førelegg som mange av elementa/topoia kjem frå: den einfaldige, hjelpsame helten, snakkande dyr (og eventyrfigurar) som kjem med spådomar, den forkledde prinsessa, den korte reisa/magien utanfor stovedøra. Det er også meir einfelte eventyrtopoi: det var ein gong, snipp snapp snute, då dei hadde gått langt og lenge, over sju fjell og sju skogar osb. No manglar den gjentakande strukturen me ofte ser i eventyr, og som det er lagt vekt på i læreboka, og det er det minst tradisjonelt eventyraktige ved teksten.

Samstundes finst det nøgda av moderne fantastiske forteljingar der det at handlingselement gjentek seg tre gonger ikkje er eit naudsynt drag. Forteljingstradisjonen som denne pastisjen tek del i, er også vidare enn folkeeventyra. Her inngår kjende fantastiske forteljingar og eventyr i bøker og på film, romantiske komediar og forteljingar om gamle dagar (vaskebrettvaskinga i elva!).

Denne teksten står i ein dialog mellom den skulske stiltradisjonen og ein breiare folkeleg og populærkulturell eventyrtradisjon. Kanskje oppgåva å skriva eit eventyr, altså å laga ein pastisj, gjer det mogleg å tøysa og tulla, ha det litt gøy og ta i bruk morosame idear i teksten på ein annan måte enn i meir seriøse stilvariantar? Det skulske ved teksten ligg i rettskrivinga, i det at ho har gjort jobben med å dikta eit eventyr med mange eventyrtrekk etter å ha jobba med eventyr ei stund i norsktimane. Den interaksjonelle dialogen i denne teksten er både den formelle knytt til det å levera inn ein tekst som ein er pålagd, men han ligg også i humorelementa, som me kan tenkja oss kjem best til sin rett ved opplesing i klassen. Dei er interaksjonelle fordi dei blunkar innforstått til lesaren om ting som skjer i teksten. Dei peikar på stader i teksten for lesaren og tek såleis del i ein interaksjon om teksten: grise guten hang etter bakbeina og var nyslakta, ups, det var då ein brutal måte å seia

det på. Prinsessa var lei av Oskeladden. Ups, visste prinsessa at ho var i et eventyr, det går vel ikkje an, eller kva slags verd var eigentleg dette?

7.4.2.4 Etosstrategiar

Alt ved opningsorda «Det var en gang en gutt som het Thoralf» etablerer Johanne seg som ein myndig og kompetent eventyrforteljar ved å byrja slik ein skal. Dette inneber òg å etablere seg som ein kompetent stilskrivar.

Samstundes er det ei sjølvmedviten oppfinnsamheit og leikenheit, ein etos som tillet seg å leika og finna på, ein leikande etos. På slutten, ved å skriva «Også var hun så lei av at askeladden skal prøve seg hele tiden» syner ho ein annan slags kompetanse, eit metablikk på teksten med glimt i auga: det er å syna eit sjølvstende som ligg nær originalitetsidealet knytt til spesielt norskfaget (jamfør teorikapitlet s.109–111).

Stilskrivesituasjonen inviterer til det å syna at ein har gjort jobben og å opptre som kompetent, myndig, «overtydande». Her inneber det å fortelja eventyr slik dei skal forteljast. Er det då rimeleg å seia at Johanne ved å skriva «det var en gang», «langt om lenge» osv. nyttar ein personastrategi, altså talar som ein eventyrforteljar? Det er råd å argumentera for, men eg ser det heller slik at når det er eksplisitt i sjølve oppgåva (og det som står i læreboka) at slike formuleringar skal ein bruka og dette mønsteret skal ein byggja opp teksten etter, så handlar det meir om å fylgja ei oppskrift enn å vinna truverde ved å herma ein eventyrforteljar – sjølv om det nok også er element av det siste i dette som i andre skulestileventyr. Det Johanne gjer i tillegg, er å fylla ut og til dels overskrida skjemaet med eigne element. Slik tilfører ho sjølvstende og eit moderne metablikk til sjangerpastisjen. Desse eigne innfalla ser eg som argument mot å sjå personastrategien som dominerande. Eg ser kompetanse, sjølvstende og latter/leik som hovudetosstrategiane denne teksten hevdar.

Desse etosstrategiane: å både syna at ein meistrar oppgåva og «overskrida» ved å leggja noko av seg sjølv eller tilføra noko nytt, er til saman det som gjev stilskrivaren ein originalitetsetos som vert lønt i norskfaget. Måten Johanne byggjer sin originalitetsetos kan også jamførast med korleis dei gode skrivarane i KAL-materialet driv metakommunikasjon med sjangeren, situasjonen og/eller seg sjølv (S. Andersson & Hertzberg, 2005, s. 298–299; Berge, 2005b, s. 186).

7.4.3 Oppsummeringar og samanlikningar mellom tekstane til Johanne

I bloggen sin gjer Johanne tre ting: ho deler bilete og «gjer venskap» gjennom det (jf. Boyd, 2010a, s. 93), ho bloggar og ho prøver ut noko nytt. I eventyret skriv Johanne stil, ho fortel eventyr og leikar med sjangeren. Både bloggen/bloggposten og eventyret har element av leik og prøving, men på ulike plan og det tener ulike funksjonar. I eventyret fylgjer den intertekstuelle leiken forventningar om originalitet som er innebygde i norskfaget, det vil seia kompetanse + autentisitet. Det kan såleis sjåast som ei fagleg handling, og/eller ein måte å gjera ein stil som ein likevel skriv gøyare på. Leiken og tøysinga kan òg knytast til potensialet for å få klassen til å le når tekstane vert lesne opp. Dette vert òg nemnd som ein motivasjon i arbeidet til Hetmar (1994, s. 19–20).

Bloggen er på ein annan måte ein funksjonell tekst som krev eit motiv. Han vert brukt til å utveksla bilete. Utanom det kan det sjå ut til at Johanne kanskje ikkje deler motivet/a for å blogga, men gjer ein del grep og undersøkingar for å finna ut av det. Ho gjer «sjangergrep» som å avslutta med spørsmål. Ho prøver ut posisjonar i landskapet av måtar å vera jente på. Ho uttrykkjer uvisse knytt til om ho har noko å fortelja på bloggen, sjølv om interessa for det ho skriv om av og til bryt gjennom. Dette er prøving og utprøving av eit anna og meir grunnleggjande slag enn variasjonar over Oskeladden i ein skulestil.

7.5 Samanfattande oppsummering og diskusjon av analysane og situeringa

Anna-Malin Karlsson og Kjell Lars Berge skildrar elevtekstar i norsk som i to rammer innanfor einannan, ei som er den grunnleggjande skrivehandlinga, å skriva stil, og ei som gjeld den skrivehandlinga som vert illudert (Karlsson, 1997b; Berge, 2005b) (sjå også s. 164–165). Karlsson samanliknar autentiske lesarinnlegg til Kamratposten og skuleoppgåver som illuderer dette, og konkluderer med at dei autentiske innlegga berre har eitt slikt «lag» av skrivehandling, og difor vert det lettare å skriva gode slike.

Dei to tekstane til Karianne – skuleteksten om sjølv mord og bloggteksten om kule klede – gjev meining som illustrasjonar av denne påstanden. I artikkelen om sjølv mord som ein kan anta var meint å ha eit delvis argumenterande preg utfrå opplysninga om at dei fyrst skulle skriva sakleg og så kva dei meinte, er det vanskeleg å finna ein hovudpåstand som resten av teksten byggjer opp under (jf. Freedman & Pringle, 1984). Det teksten i størst grad overtyder om, er at Karianne har brukt kjeldene og sett seg inn i stoffet, og også omarbeidd

det noko med eigne døme og synspunkt. Men sambandet mellom det som ser ut til å vera svaret på «eg meiner» og det saklege manglar. Dette gjer at teksten fyrst og fremst får meining lesen som svar på ei skuleoppgåve, og ikkje som sjangeren han illuderer. Dette er ikkje det same som at Karianne ikkje kan argumentera. I bloggteksten argumenterer ho både ved å imøtegå påstandar (som ho implisitt refererer) om at det å vera alternativ ikkje er noko bra, og ho argumenterer mot synspunktet ved å syna døme frå nettbutikkar på at denne stilen er kul. Argumentasjonen er ikkje svært utbygt, ein kan seia at han har eit grunt relieff (Evensen, 2005, s. 191), men han er adekvat som svar i den aktuelle retoriske situasjonen. Det ser ut til å vera klart for Karianne kva ho svarar på og kva ho svarar, og det er lett å finna påstandane det vert argumentert for: at det finst ei stilmessig einsretting som får henne til å føla at det ikkje er lov å skilja seg ut, og at «alternativt er kult», som på sett og vis høyrer saman. På den måten utgjer tekstane til Karianne ein god illustrasjon av poenget til Karlsson og Berge om det inautentiske ved skuleskrivinga.

Ser me på tekstane til Johanne, vert det mindre klårt. Skuleteksten til Johanne – eventyret om gullringen – balanserer det å skriva ein skuletekst som syner sjangerkunnskap og det å skriva ein «kommuniserande» tekst som også leikar med sjangeren, kommenterer det eventyraktige ved seg sjølv og inneheld sjangerbrot og humorelement som ein kan tenkja seg vert ekstra aktualisert ved ei framføring framføre klassen. Det er ein tekst som leikar seg med desse to rammene og såleis syner ei slags mesitring. Bloggteksten til Johanne, derimot, er ikkje på same måten prega av sjølvmedviten leik og ei klar henvending, men heller av å, noko prøvande, fylla ut eit bloggsjangerskjema. Ser ein på desse to tekstane, verkar det ikkje enklare å skriva adekvat på bloggen enn i norskstilen, sjølv om meistring av den doble retoriske situasjonen er ei krevjande øving.

Tekstane til Anja kjem med endå eit framlegg til korleis dette skal forståast. Hjø Anja ber tekstane preg av eit gjennomgåande skriveprosjekt knytt til det å halda fast ting i skrift, som både skuleskriving og bloggeskriving vert brukt til å arbeida med, på ulike måtar. Ein kan seia at ho, i alle fall i norskteksten, gjer slik Berge skriv at dei sterke skrivarane gjer – etablerer ein eigen retorisk situasjon (Berge, 2005b, s. 186). Samstundes verkar han å vera meir eller mindre den same i norskteksten og i bloggtekstane, spesielt den med tittelen «:(«(«. På det viset kan tekstane til Anja brukast som argument for den motsette hypotesen av Karlsson: At ungdomskulturen får for mykje plass i norskfaget gjennom at sjølvsentrert ekspressiv skriving dominerer.

Påstanden om kva såkalla autentisk skriving bidreg med av skrivekompetanse må i alle fall nyanserast. I teksten om kule klede har Karianne ein kompleks retorisk situasjon å

svara på, og alternativkulturen gjev henne rike ressursar til å svara. I Anja sin tekst om minne og sagn, verkar den retoriske situasjonen «sagn, og å uttrykkja det» også å gje rike ressursar både når det gjeld å utforska motivet og å gjera ulike svarande handlingar. Her finst det også eit rikt reservoar i både skjønnlitteraturen og i det mykje skrivne og lesne, som andre bloggar, blad osb. Men me har også to bloggtekstar, frå Anja og Johanne, som fyrst og fremst svarar på det retoriske kravet om å blogga, og gjerne knytt saman med fredags/måndagsspørsmålet kva skal du i helga/kva gjorde du i helga? Desse tekstane har ikkje same type kompleksitet i den retoriske situasjonen og i ressursar til svarande handlingar som dei to fyrste. Dei er fyrst og fremst ein slags generiske oppsummeringar. Det er også skrivehandlingar ein har bruk for i livet og også av og til i skulen, men som ikkje på same måten krev og utviklar kompleks tekstkompetanse, slik dei to andre bloggpostane gjer, og slik den autentiske skrivesituasjonen Anna Malin Karlsson skildrar i artikkelen sin gjer. Når me snakkar om autentisk skriving som føregår i til dømes bloggar, må me ha med oss dette: I livet og på bloggen svarar me både på rutinemessige og enkle retoriske situasjonar som ikkje krev så mykje av oss, og dei som er meir komplekse og retorisk krevjande og utviklande. Kunnskap om dette spennet er viktig å leggja til grunn dersom ein vil bringa norskfaget nærare meir autentiske skrivesituasjonar.

Kapittel 8 Austkantskulen

På Austkantskulen var det berre ein elev som melde seg til å delta i prosjektet. Då er det vanskeleg å få eit bilete av korleis skriveopplæringspraksisane i skulen nedfeller seg som noko felles i elevarbeida. Samstundes kan skulepraksisane og læraren sine forteljingar om det og tekstane til Sasan kasta noko lys over einannan. Sasan er skrivande både på skulen og som rappar i fritida. Sambandet og skilnadene mellom å vera skrivande i desse to tilbakevendande situasjonane, sett gjennom tekstar og intervju, gjer avhandlinga i stand til å gje meir nyanserike svar på dei innleiande problemstillingane enn eit materiale utan Sasan ville gjera.

8.1 Situering

Austkantskulen er ein 1-10-skule, med om lag 600 elevar med bakgrunn frå mange land og språk. Sasan er til liks med mange elevar på skulen fødd i eit anna land enn Noreg. Skulen skriv på heimesida at dei ser kulturmangfaldet mellom elevane som ein styrke, og er opptekne av at alle skal få ei likeverdig utdanning trass ulike bakgrunnar. Læraren til 9a, Liv, framhevar dette sambandet mellom integrering og utjamning: «Når ein tenkjer integrering ... vi skal jo skapa ein skule utan klasseskilje, så kan ein ikkje på ein måte forsterka det» (intervju 20.06.2012, s. 27). Skulen har arbeidd særleg med å få til ei fagleg leseopplæring som skal fungera for minoritetsspråklege, i samarbeid med forskingsmiljø. Læraren skildra skriveopplæringa slik: «ser at vi på vår skole har beveget oss bort fra den personlige, skjønnlitterære skrivemåten som var så vanlig før ... til å legge mer vekt på saktekstskriving og sjangerkriterier. Ikke så rart, kanskje, skolen vår er jo en skole som kan sammenliknes med miljøet den australske sjangerskolen springer ut fra»¹²⁶ (epost 18.06.2012). Liv seier også: «Vi jobbar mykje på denne skulen her» (intervju 20.06.2012, s. 14).

¹²⁶ Den australske sjangerskolen syner til skriveopplæring med utgangspunkt i prinsippa i sosialesemiotikken og den systemisk-funksjonelle lingvistikken, som Michael Halliday vert rekna som grunnleggjaren av. Nokre sider ved arbeidet hans er nemnde i teorikapitlet (s. 77–81). Jim Martin er mellom dei som har utvikla dei i ein skriveopplæringsamanheng (J. R. Martin, 1998 [1993]).

Skulen er ein baseskule, som vart bygt om frå klasseromsskule for nokre år sidan. Han ser likevel på utsida ut som ein tradisjonell mursteinsskule, og når ein kjem inn i inngangspartiet, er det mørke golvfliser, murvegger og lågt under taket, attkjenneleg ungdomsskuls. Eg møter skulen, og læraren Liv, andre skuledagen etter påske 2010. Norskstimen byrjar klokka ni. Eg møter Liv ved arbeidsrommet hennar. På grunn av basearkitekturen må me gå gjennom fleire klasserom der dei har undervising for å koma til auditoriet der timen skal vera. Liv starta timen ved å skriva «Mål for timen» og så måla under på tavla og gav to meldingar (munnleg) medan elevane kom inn og sette seg. Ho introduserte meg, og eg presenterte prosjektet medan ho delte ut informasjonsskriv til elevane. Ingen hadde spørsmål, og eg sa at eg kom att om ei veke, så kunne dei tenkja på om dei var interesserte til då. Det kom nokre spørsmål til læraren. Så byrja læraren på gjennomgang av lekser, som handla om krim og fantasy.

Eg kom att og var med i fleire norsktimar. Etter kvart fekk eg melding om at Sasan var interessert i å delta, men det melde seg ikkje fleire. Læraren rapporterte også om låg interesse. Det var fleire som hadde blogga men hadde slutta, og nokon som tykte det var for privat (Intervju 20.06.2012, s. 25–26).

8.1.1 Rapport frå klasserommet

Sidan det var ein baseskule var det om lag 70 elevar i kvar storgruppe, og lærarane delte inn gruppene i ulike konstellasjonar etter kva dei meinte høvde best til ulike faglege emne og undervisningsformer. No er det norsk, og dei skal ha skriving. Oppgåvearket dei har fått ser slik ut:

Noveller i norsk på trinn ni

Du skal ha skrevet en novelle på skolen i løpet av én klokke time onsdag, torsdag og fredag denne uka. Prøv å bruke tida godt til idéfase og planlegging, kladd og renskriving gjennom disse tre dagene. Velg én av oppgavene nedenfor:

1. Les diktet "Din veg" av Olav H. Hauge og la deg inspirere til å skrive en novelle. Du kan bruke diktets tittel som overskrift eller lage en ny.
Ingen har varda den vegen
du skal gå
ut i det ukjende,
ut i det blå.

Dette er din veg,
Berre du
skal gå han. Og det er
uråd å snu.

Og ikkje vardar du vegen,
du hell.
Og vinden skryk ut ditt far
i aude fjell.

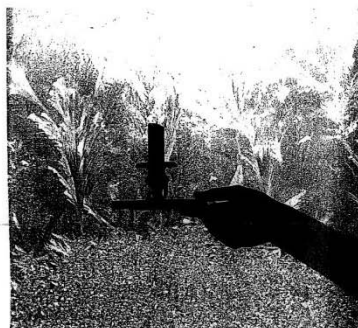
2. Bruk innledningen nedenfor og skriv videre på din egen novelle. Lag en passende tittel.

Miriam satt og så ut over det skummende havet. Bølgene skulptet med fylldige drønn og la igjen tunge sukk mot klippene langs stranden. Hva kunne han ha ment med ordene som hang igjen som ekko inne i hodet hennes? Og hva med Teresa, hva ville hun tenke om det som nå kanskje kunne komme til å hende? Hodet til Miriam kjentes som om det skulle sprenges, selv om havlufta sendte et friskt blaff gjennom hjernen.

3. Skriv en novelle der temaet er **sorg**. Lag en passende tittel.

4. Skriv en novelle hvor dette er med: Tre personer i forskjellig alder. En gammel leilighet i en bygård. En annonse om et hus på landet. Lag til slutt en tittel som passer til innholdet.

5. Studer bildet nedenfor. La deg inspirere til å skrive en novelle. Lag tittel.



Husk sjangertrekk for novelle og prøv å legge inn noen gode virkemidler. Ikke glem setningsbygging, avsnitt og rettskriving heller.

Lykke til!

Bilete 29: "Noveller i norsk på trinn ni"

Slik såg ei økt med skriving ut på Austkantskolen (frå feltnotat):

Før timen diskuterte lærer og sosiallærer kven som hadde og som skulle bruka pc i timen. Denne gongen var dei i klasserommet (basen), dei var fire grupper saman, A, B, C og D, til saman var dei denne dagen om lag seksti elevar. Liv opna timen med å skriva på tavla:

Mål for timen

Alle skal begynne å skrive novelle (skrive kladd som vi samler inn, fortsette på torsdag og fredag).

(Vidare): **Du trenger skrivesaker og eventuelt periodeplan med vurderingskriterier. Du kan bruke læreboka som hjelpemiddel.**

Norsk

AB her

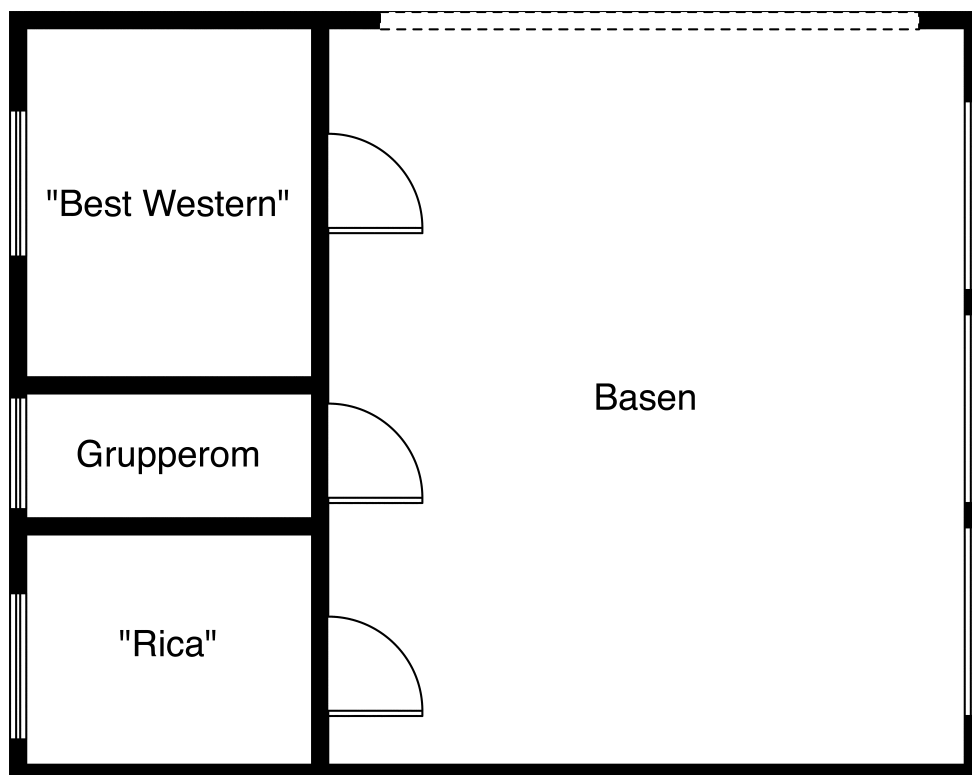
C Best Western

D [Rica??] + noen på basen¹²⁷

Elevane hadde hatt matte, det var ein del uro i timebyttet, etter kvart sette dei seg, nokon stod medan læraren skreiv på tavla. Nokre av elevane skulle byta rom etter matten. Uro og snakking.

Nokon går inn på naborom og slår opp pc-en. Det er fire rom ved sidan av einnannan, med dører og veggjer med vindaugo mellom:

¹²⁷ Best Western og Rica var namn på dei mindre roma som elevane skulle fordelast på, i tillegg til «her», altså basen.



Bilete 30: Klasserommet på Austkantskulen

Lærar og tavla var i det største klasserommet (og då altså A+B-gruppa). Lærarane deler ut skrivepapir. Det er tre lærarar: Liv (på om lag 50), ein ung lærar og ein sosiallærar på alder med Liv.¹²⁸

Sosiallæraren går inn på det minste rommet og seier: «du kan ikkje sitja her» og tek med seg guten inn i hovudrommet. Uro. Sosiallærar: «Då trur eg me må setja i gang», Liv bles i ei fløyte og det vert ganske stille, ho forklarar kva dei skal gjera. Liv går ut, skravling ... Ho kjem inn, bed dei om å vera stille. Det vert stille, dei byrjar arbeida. [Dei sit to og to i det store rommet] Nokre få har pc på pulten som dei skriv på, men dei aller fleste skriv for hand. Elevane arbeider, nokre rekkjer opp handa, lærarane går rundt i alle dei fire romma. Eg sit fyrst i det store, går til det nest største, der er det 16 elevar, seks av dei har pc.

Litt knising, ein gut lagar klikkelydar. Nokre jenter her er komne i gang, har skrive 2-4-6 liner på pc. Resten skriv for det meste for hand. Fleire ser ut i lufta og tenkjer. Det er stille. Ein gut går for å henta straum til pc-en.

I det store rommet, stille. Dei sit og skriv, konsentrert stemning. Nokre ser ut i rommet, litt småsnakk. Ein elev rekkjer opp handa, læraren kjem. Eg går inn i det nest minste klasserommet: Stille, den mjuke lyden av blyant mot papir. Her skriv alle for hand, 11 elevar. Litt kviskring, ein gut kjem inn. Gutar og jenter skriv. Ei jente held opp arket og ser på det ho har skrive.

Nest største rommet: Ein elev har sett seg ved talarstolen med pc-en (kanskje for å sitja i nærleiken av ein stikkontakt). Konsentrert stemning. Eller kanskje nokon har gjeve opp. Nokre elevar ser ut i lufta. Dei som skriv på papir har fått ned ein del. Ein har skrive 1/3 side, men dei fleste eg ser har mellom ei halv og ei heil side. Nokre les gjennom det dei har skrive.

Hovudklasserom: Ein elev rekkjer opp handa, læraren kjem og forklarar kva introteksten i oppgåva kan handla om – nokon som er forelska?¹²⁹ Og at du må dikta vidare. Ein annan elev i

¹²⁸ Når det står «læraren» i utdraget, er det Liv som er meint. Det var ho som leidde timen.

¹²⁹ Skriveoppgåva eleven og læraren snakkar om er nr 2 på oppgåvearket.

nærleiken rekkjer opp handa og fortel om sin ide, korleis ho forstår og vil fylgja opp introen. Det var ein god ide, seier læraren.

Dei tre jentene som sit saman i det minste rommet sit stille og skriv. Ei kviskrar noko og ei anna ler. Ei reiser seg for å sjå noko på skjermen hjå ei anna og set seg tilbake etter det.

Noko skjer! I det nest største klasserommet. Elevar har gått opp i vindaugsposten, snakking, ein mumlar at det er eit rådyr. Elevane i det store klasserommet vert sitjande.

I hovudrommet seier ein elev at no er det fem minutt att. Læraren seier: «No er det fem minutt igjen. Dei som skriv på pc kan lagra på Mine dokument». Mumling, skravling. Lærar: Eg sa ikkje at me var ferdige enno. Ein elev spør kor langt det skal vera. Lærar seier at det avgrensar seg jo litt sidan dei skal skriva på skulen, 10-15 sider er litt langt. Dei ler av noko i det andre rommet (rådyret utanfor vindauga?). Lærar byrjar å viska ut på tavla. Seier at dei som skriv på pc kan logga seg av og lagra der dei skal. Ein elev spør om han kan senda det på hotmail og skriva vidare heime. Læraren svarar at ho skjønar kva han meiner, men det kan han ikkje. «De andre skriv namnet dykkar på arket, så samlar eg inn. Så er det språkfag etterpå.»

Oppbrotstemming. Elevane ryddar i sekkjene sine og går ut og inn, snakkar om kva dei skal. Rommet tømest. Nokre snakkar om at dei skal ha presentasjon på fredag. Ein elev spør om det er pause. Læraren svarar at ja, det får dei. «Har me pause?» Nokre er i klasserommet, andre ikkje. No er det språkfag, ny lærar er komen inn. Pc-ane ligg i skåpet. Den nye læraren let att dørene, klappar i hendene og seier «Por favor. Buenos dias» (frå feltnotat 14.04.2010).

Me ser at det vert brukt mykje krefter på å opna og avslutta timane. Timane har ein fast opningsstruktur – at læraren skriv mål for timen på tavla. Det vert arbeidd med å få ro og å syta for at alle elevane skal ha fått med seg kva oppgåva er og ha noko å skriva. Liv refererer i intervju til at dei arbeider mykje med skriverammer, som å gje elevane ei startsetning og å læra seg sjangerkjenneteikn, og at dei opplever det som gode stillas for mange elevar som kjem frå heimar der skriftkulturen ikkje står så sterkt (intervju 20.06.2012, s. 25) (sjå Skrivesenteret, 2013a om skriverammer). Digitale medium er i liten grad i bruk i denne timen, pc ser ut til å vera ein ekstraressurs til bruk for dei som slit. Dette skulle endra seg.

8.1.2 «Disken ble full! Skolepc-er, ass.» Om skulens tilhøve til elevbruk av pc og internett og korleis elevar og lærarar forstår digitale medium

Då eg vitja skulen i 2010, gjennomførte dei skriveøkter der elevane i hovudsak skreiv for hand, elevpresentasjonar utan bruk av digitale presentasjonsprogram, og eg såg ikkje at digitale medium vart brukte i undervisninga til Liv. Sasan fortalde at dei av og til brukte pc til oppgåver i norsk og på biblioteket til å gjera lekser og slikt (intervju 31.05.2010, s. 1–2). Dei hadde også hatt i lekse å finna kjenneteikn på novelle ved hjelp av internett. I intervju to

år seinare fortel Liv at alle elevane pla skriva på pc når dei hadde skriving. Denne endringa kan knytast til ein auke i utbreiinga av pc-ar i skulen ålment¹³⁰.

Sasan hadde fått låna ein skule-pc for å syna fram tekstane sine i samband med intervjuet. Då han skulle lasta ned frå nettet og lagra på skulepc-en, hende det som ofte skjer og som som hende på dei tre andre skulane også: meldinga om at disken/området ditt er fullt. Kommentaren hans «skole-pc-er ass» tyder også på at dette er ei vanleg hending (intervju 31.05.2012, s. 12). Denne formuleringa stadfestar ein realitet som også vert avdekt i Monitor 2010: Skulepc-ane er ofte trege og dårlege samanlikna med pc-ar elevane har tilgjenge til heime (Hatlevik mfl., 2011, s. 16).

Trass i at utstyrssituasjonen er vorten betre på to år, skildrar læraren problem: Det er framleis for få elev-pcar og ho etterlyste Smartboard. Noko av den problematiske utstyrssituasjonen er knytt til organisering, og denne organiseringa fortel noko om korleis skulen ser på elevbruk av digitale medium. Elevpc-ane stod nemleg i ein safe i klasserommet. Denne hadde ikkje læraren lykel til, dei måtte gå på kontoret for å henta lykel. Og om det ikkje var nokon på kontoret då, vart det ikkje pc-bruk den timen. Her kan det sjå ut til at pc-tilgjenget i stor grad er styrt av frykt for tjuveri, og at dette er eit viktigare omsyn enn tilgjenge når undervisninga tilseier det. Dette er i slekt med tryggingsspraksisen på Bygdeskulen, sjølv om haldninga der har leidd til andre val: å fjerna digitale medium frå biblioteket. Det er også ei spenning mellom læraren sitt ynske om meir bruk og den institusjonsstyrte innelåsinga.

Sasan fortel om eit vell av pc-tilknytte skriveaktivitetar i fritida og i tekstane hans ser me spor av endå fleire: Han set seg ned og tenkjer på kva som har skjedd den dagen og skriv det beste på bloggen, han skriv ned ting som har ein eller annan signifikans for han på pc-en for å ha det til seinare. Eg fekk inntrykk av at noko vart til blogginnlegg og noko til raptekstar. Han skriv ned raptekstar i word, han pratar/diskuterer med andre på Msn og ulike hiphopforum, han vedlikeheld profilen sin på ulike nettsamfunn/forum/stader, som hotnewhiphop, Kingsize, Youtube osv. med å endra profiltekst, posta lydfiler og «videoar». I desse skriveaktivitetane kan det sjå ut til at pc-en er noko usynleg, altomfemnande som ein er i og/eller uttrykkjer seg i/gjennom, eit medium som er usynleg av di det er sjølvsgt, medan skule-pcane vert synlege som medium når dei ikkje fungerer: «skole-pc-er ass».

¹³⁰ Som Skoleporten har oversyn over: Skuleåret 2009/ 2010 var det 3,2 elevar per pc i grunnskulen, medan 2011/2012 var det 2,9. Tala syner også auke kvart år frå 2008/2009 til 2012/2013, sjølv om det flatar ut. <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=1&underomrade=3&skoletyp e=0> (lesedato 04.05.2013)

Digitale medium som noko ein «er i» er også ein observasjon Marika Luders gjer i doktoravhandlinga si om ungdoms praksisar i digitale medium, *Being in mediated spaces* (2007a).

Liv deler synet på pc-en som eit verktøy med andre lærarar, og tanken om at elevane treng å bruka maskinene meir som eit verktøy og læra seg å utnytta pc-verktøyet betre: «Dei er jo kjempeflinke til å spela, men å læra ... wordverktøy det kan dei ikkje» (intervju 20.06.2012, s. 15).

Ulike forståingar av kva digitale medium er kjem òg til uttrykk i synet på «klypp og lim» eller remixpraksisar, i kva grad ein ser på det som noko som krev regulering. Liv var oppteken av at elevane lett klypte ukritisk frå internett og inn i sine eigne tekstar utan å oppgje kjelder, difor jobba dei mykje med kjeldebruk. Denne uroa er òg avspegla i læreplanen, spesielt i avsnitta om å kunna bruka digitale verktøy i norsk og samfunnsfag, der det vert lagt vekt på å vera kritisk i høve til kjelder på nettet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10, 83). Denne kritiske haldninga vert i ein aukande bunke litteratur stilt opp mot remix-kultur og praksisar ein finn utanom institusjonane: på nettet, i fankultur, i hiphopen (Erstad, Gilje, & de Lange, 2007; Perkel, 2008; Lange & Ito, 2010). Sasan står på eit vis midt i denne spenninga. Han har lagt ut ein song på hiphopnettsamfunnet Kingsize der han har brukt (klypt og lånt) beats¹³¹ frå Eminem, og det utløyser kritikk frå andre medlemmer av nettsamfunnet fordi det er for opplagt og uoriginalt, men ikkje fordi det er sitert utan kjelde. Digitale medium er slik med på å endra tekstar og andre verk sin status som originale, som også danah boyd skriv (2010b, s. 46). Fleire delvis motstridande oppfatningar av dette lever likevel jamsides, som kravet i utdanningsinstitusjonen om å kjeldefesta informasjon og hiphopens lån-på-ein-kreativ-måte-ideal.

8.1.3 Deltakingssjangrar

Som rappar deltek Sasan i sosiale medium på ein interessedriveren måte (Ito mfl., 2010, s. 14–18). I området hans i Storbyen er det ein levande hiphopkultur som Sasan refererer eksplisitt til i profiltæksten sin i hiphopnettsamfunnet Kingsize når han fortel at han kjenner mange av undergrunnsrapparane i bydelen. Hiphop er også dominerande som ungdomskulturell identitetsmarkør i austkantmiljøa der mange har minoritetsbakgrunn, og særleg mellom gitar (Brunstad, Røynealand, & Opsahl, 2010, s. 240) Så når Sasan i profiltæksten kallar seg ein amerikansk rappar og freistar framstå i språklege gangsterklede,

¹³¹ Beats er i denne samanhengen rytmesporet til ein hiphopsong

så er ikkje det heilt det same som når Karianne opptrer som ein einsleg svartkledd i Småbyen. Det å vera hiphopar på Austkanten i Oslo er både å knyta seg til ein etablert, lokal ungdomskultur og ein meir verdsfemnande USA-orientert (Brunstad, Røynealand, & Opsahl, 2010, s. 249). At Sasan brukar engelsk som rappar både i songar og omtalar av seg sjølv på nettet kan forståast som ein del av det å knyta seg til denne kulturen, men også, som han seier sjølv, som eit strategisk val som gjer det lettare å verta «oppdaga» (intervju 31.05.2010, s. 7).

Å dyrka hiphopinteressa si er ikkje det einaste Sasan gjer i digitale og sosiale medium. «Noen uker eller måneder seinere så ser jeg på hva jeg har skrevet og tenker tilbake på hva som har skjedd og sånn», fortel han om kvifor han bloggar (intervju 31.05.2010, s. 2). Blogging er for han del av eit personleg minnearbeid og sjølvkommunikasjonsarbeid, som gjer at det har fellesdrag med skrivinga til Anja på småbyskulen og Cecilie på bygdeskulen.

Han held også på med venskapsdriven deltaking og nokre gonger glir venskap og interesser inn i einannan og er vanskeleg å skilja.

og så har jeg en veldig lang tekst på norsk¹³². Som jeg skrev til en jente om hvorfor jeg ikke kunne være sammen med henne. Den.. den var utrolig lang ... helt seriøst. Helt til jeg skrev den ferdig brukte jeg flere timer ... Jeg måtte tenke virkelig nøye på det, da. Når jeg skrev til en jente (intervju 31.05.2010, s. 8)

Det å delta i det vanlege sosiale livet med potensielle kjærastar, vener og uvener kan kombinerast med å utfalda seg kreativt: «og noen ganger da jeg blir utrolig sur på noen, så skriver jeg tekster mot dem ...» og «... jeg har allerede skrevet tekster mot to personer nå, og ... det er blitt trøbbel ut av det» (intervju 31.05.2010, s. 11–12). Noko av det hiphopen har å tilby er nettopp ei form som tillet ein å kombinera kreativ utfolding med dei daglege forhandlingane om venskap og status i skulegarden. I denne forma ligg det ikkje berre form, men også «innhald». Det å rappa for å dissa andre er ikkje berre ei form, det er òg ei lett utskilbar sosial handling, og kan såleis seiast å kombinera form og innhald til ei sosial handling slik Miller skriv at sjangrar gjer, sjangeren dis-songs (Miller, 1984; Keyes, 2002, s. 137–139).¹³³

Det er også interessant korleis Sasan forstår det å seia meininga si. Eg spurde han om han bruka å seia meininga si når han skreiv raptekstar, og då svara han: «Ja, jeg sier min egen mening og folk kan være uenig, det er helt greit for meg» (intervju 31.05.2010, s. 12).

¹³² Altså ein raptekst

¹³³ Å dissa eller på engelsk dis kjem frå verbet to disrespect, og det å rappa nedsetjande om andre for å hevda seg sjølv, å framføra såkalla dis-songs, er ei etter kvart typifisert sosial handling i hiphopuniverset.

Han omtalar skilnaden på å skriva raptekstar og å skriva på bloggen som at raptekstane må rima, det må ikkje det han skriv på bloggen, elles er det det same. Men han har tidlegare sagt at han ikkje skriv meininga si på bloggen, for han vil ikkje skriva det «på noe sånt». Men måten han raskt og greitt slår fast at han seier si eiga meining og folk kan vera usamde, får meg til å tenkja at dette er ikkje å seia si meining forstått som ein del av ein diskusjon eller eit offentleg ordskifte, der ein kan setja fram og forsvara eit standpunkt og lyda til andre sine argument. Det er heller å seia meininga si forstått som å stå fram som den han er, ikkje vera redd for å seia frå eller snakka stygt om nokon. På den måten vert meiningar noko performativt, forstått som noko ein «gjer» eller opptrer med. Denne oppfatninga av kva det er å seia meininga si gjev også meining sett i høve til Karianne si fastslåing av «jeg mener...» i teksten «Selvmord», lausrive frå kunnskapsbearbeidinga tidlegare i teksten (sjå analyse s. 247). Når eg spør han om han diskuterer på nettet, svarar han: «diskusjonsforum... eh, det eneste diskusjonsforumet jeg deltar på er egentlig bare om rap ... og. Og jeg diskuterer mest om.. eller, jeg diskuterer egentlig ikke, jeg vil bare at liksom, folk, når rappere skal komme til Norge, siden det er ikke så mange rappere som kommer til Norge» (intervju 31.05.2010, s. 12).

Sasan deltek altså både i venskapsdrivne og interessedrivne deltakingssjangrar på nettet, men det er ikkje dekkjande for alt han gjer. I tillegg til sosiale forhandlingar og å dyrka hiphopinteressa si, brukar han skrivinga til å uttrykkja seg sjølv og å driva eit slags minnearbeid, som er noko innoverretta som handlar om eins eigen kommunikasjon med seg sjølv.

8.1.4 Førebels samanfating og refleksjonar

Sasan omtalar det å driva med hiphop som «building up in the game». The game syner ofte til «spelet» på gata som er grunnlaget for gangsta rap, den kontinuerlege maskuline konkurransen i ghettoliv knytt til å ha verdifulle ting, damer og vera storkar (Watts, 2004, s. 595–597), men her er det nettopp det å driva med rap som vert omtala slik.¹³⁴ Det er også eit skildrande uttrykk for det å jobba med å bli ein rappar gjennom å hengja rundt i

¹³⁴ Gangsta rap eller gangsterrap er ei nemning på ein del av hiphopen som er basert på skildringar av det harde livet på gata i gettoen i USA. Opphavet vert knytt til åttitalet og rapparar som Ice-T og Schoolly D. Kjende utøvarar på 2000-talet som vert knytte til gangstamerkjelappen er 50 cent, NAS, Snoop Dogg. Gangsta rap vert ofte knytt til «samfunnsfiendslege» haldningar, som kvinneforakt, glorifisering av narkotika og skytevåpen osb, og har samstundes hatt ein enorm kommersiell suksess (Watts, 2004). Trass i at det stendig vert diskutert kva som er innanfor og utanfor gangstamerkjelappen og om det eigentleg er ein god merkjelapp, fungerer den mytiske gata som gangstarappen skildrar som ei verd å henta motiv og element frå også for rap som ikkje vert kalla gangsta.

hiphopkulturen, øva, prøva, lyda på andre og få attendemeldingar – som igjen er ei skildring av meisterlære, der ein startar som ein legitim perifer deltakar og byggjer seg opp gjennom deltaking til fullverdig medlem i fellesskapen. I slike prosessar er den uformelle læringa som skjer ved å hengja rundt i miljøet sentral (Lave & Wenger, 2003 [1991]-a). Uttrykket får også med det kompetitive i kulturen, som Sasan snakkar om gjennom songane han har skrive mot andre og som det er vorte trøbbel ut av. For Sasan er det å skriva songar og jobba mot å bli ein rappar arbeid. Skulen er eit anna slags arbeid. Liv fortel at dei arbeider mykje på skulen, mellom anna for å gje elevane byggjesteinar som ein del elevar på andre skular har fått med seg heimanfrå. Dei arbeider med å etablere forståing av faglege omgrep, etablere mønster for brukssjangrar og på andre måtar losa elevane inn i ein norsk utdanningsskriftkultur, og me skal sjå spor av dette arbeidet i skuletekstane til Sasan. Datamaskinene er eitt av mange omstende (constraints, jamfør Bitzer) i desse parallelle arbeida, som har ulik funksjon i ein skule med utstyrsangel og i ei fritidsverd med heimepc. I fritida gjev maskina moglegheiter til å utfalda seg og kommunisera på ein sjølvsgt måte, og vert på den måten lite synleg som medium, medan i skulekvardagen vert maskina synleg som ikkje-fungerande – i alle fall for Sasan i 2010.


8.2 Lesingar

Tekstane til lesing frå Sasan er profilteksten hans på nettsamfunnet Kingsize, rappen Street som er publisert på profilen hans i form av ei lydfil og ein tilhøyrande stillbiletevideo, ein jobbsøknad frå norskfaget og ein tekst om metall frå naturfag.¹³⁵

8.2.1 Profil og profiltekst

Dette er profilen til Sasan på hiphopnettsamfunnet Kingsize frå august 2010, klypt frå nedanfor headeren hans. Her er det mykje informasjon!

¹³⁵ Sasan leverte eit større tekstmateriale (sjå vedlegg 1), men for å gjera det jamførbart med dei andre skribentane, valde eg ut fire tekstar. Fritidstekstane som er valde synleggjer Sasan som rappar, men han skriv også, som dei fleste, tekstar som er meir venskapsdrivne i sosiale medium. Skuletekstane synleggjer både eit fagleg arbeid med språket og bruken av ein personastrategi.




(MIXTAPE OUT! LINK IN NOTES)

www.kingsize.no/


Mixtape out , Download Here : <http://3.ly/> !

Kategori: Rapper
 Er her for å: Surprise Everybody!
 By: Detroit, Michigan *ROGER THAT*
 Fylke: Oslo
 Land: Norge
 Stil: *Skinny Jeans* NEVER!
 Plateselskap: Unsigned
 Webside: <http://www.youtube.com/>
 Medlem siden: 24 september 2009
 Siste innlogging: 24 august 2010, 15:46
 Profilvisninger: 1944



20. august - 5. september. Herstølsstift 14
Graffiti, art, sneakers, clothes
KHM

Mine utvalgte venner



Kontakt Skriv i gjesteboken

Legg til Rapporter

Anbefal bruker Vis mitt nettverk


Hva mener du?

Hvem har laget den beste "B.M.F."-remiksen?

Du må være logget inn for å stemme

A-Laget & Lars 7 %

Videor



- Street *
Musikkvideo
Score: 0,00 (0 stemmer) Visninger: 27

Biografi

Name: ~~XXXXXXXXXX~~

Age: 15 Year

~~XXXXXXXXXX~~ (born May 17, 1995) is a American rap/hip hop artist, also known as ~~XXXXXXXXXX~~. He has built up in this game since summer of 2009. He has a good acquaintance of many of the known underground rappers in ~~XXXXXXXXXX~~/Groruddalen.


He came as a young man with his family from ~~XXXXXXXXXX~~ to ~~XXXXXXXXXX~~, Norway and today he lives in ~~XXXXXXXXXX~~, Oslo. There has been much movement on ~~XXXXXXXXXX~~ around Oslo, but now the past, he relates to Groruddalen.

~~XXXXXXXXXX~~ blends well into their adolescence in their songs, but he can also write about positive things that people are concerned. His songs are pretty much about what he experience through his life.

I really appreciate all the support i've gotten, and I assure you that I will make something YOU will like :)


More?
~~XXXXXXXXXX~~@Hotmail.com

Be sure to check out my other sites :
 YouTube Page
 HotNewHipHop Page
 Twitter Page




Kingsize på Facebook
Liker

8,243 personer liker Kingsize



netthandelkatalogen
280,00



Bilete 31: Sasan: Kingsize-profil

8.2.1.1 Retorisk situasjon

Denne teksten aktualiserer ei bitzersk forståing av den retoriske situasjonen, på den måten at det er ein tekst som avhjelper ein mangel (sjå teorikapittel s. 83-86). For Sasan er mangelen at han ikkje (enno) er ein kjend og flink rappar. På Kingsize har teksten som oppgåve å prova at Sasan er ein «ekte» rappar, men samstundes at han er viljug til å læra for å verta

betre. Problemet med å ikkje vera ein kjend rappar er fyrst og fremst Sasan sitt, men populariteten til talentkonkurransar og stader der det er råd for ukjende å presentera musikken sin tyder på at draumen om å verta stjerne er eit motiv som er delt av mange og attkjenneleg i kulturen vår. Såleis er det sosialt (jf. Miller, 1984, s. 157). Motivet vert også meir rimeleg å sjå som kjernen i ein retorisk situasjon av at nettsamfunnet Kingsize til ein viss grad ser ut til å vera bygt opp kring det. Her publiserer hiphopinteresserte songar og videoar, kjem med hjelpande kommentarar, fagleg kritikk og sel kvarandre beats. I tillegg er det ein del kjende norske hiphopparar som har profil i samfunnet, og det bidreg truleg til kjensla av at det er mogleg å verta oppdaga og å verta ein del av det same miljøet som stjernene. Posisjonen til nettsamfunnet må også knytast til at det er bygt opp rundt musikk(hiphop)bladet Kingsize. Såleis tilbyd nettsamfunnet også hjelp til å løysa den retoriske situasjonen det er oppstått på grunnlag av. For Sasan kan det å skriva denne presentasjonsteksten og leggja ut produksjonane sine til vurdering for eit publikum hjelpa han å bøta på mangelen at han ikkje er ein kjend rappar. Samstundes som dette kan sjå ut som ein klar retorisk situasjon, kan han brytast ned i fleire motiv. Sasan søkjer både anerkjenning og respekt for evnene sine, men også tips og råd for å verta betre, som me skal sjå i tekstgjennomgangen. Å invitera til beundring og be om hjelp er to ulike handlingar som kan stå i ein viss motstrid til einannan.

Me kan òg seia at Sasan, ved å skriva og publisera denne teksten, skaper ein retorisk situasjon knytt til seg sjølv som den unge rapparen som vil opp og fram. Dette kan me knyta til Vatz si påpeiking av at også retoriske situasjonar er skapte og fortolka, og Miller si påpeiking av at me definerer situasjonar å gripa gjennom fortolking – og noko av defineringa skjer nettopp i gripinga og syner seg i korleis me vel å svara på situasjonen (sjå teorikapittel s. 83-88).

Eit anna element som gjer denne retoriske situasjonen bitzersk, er at det er eit lett definerbart retorisk publikum for teksten, nemleg hiphopnøreg som skal bevegast til å gjera to handlingar, anerkjenna Sasan som rappar og koma med råd og hjelp som kan bringa han nærare å verta ein rappar.

8.2.1.2 Inn i teksten

Oppgåva til profilsida er i stor grad er å gje personen bak profilen ein innleiande etos. Difor er det vanskeleg å gå gjennom teksten utan å samstundes sjå dei ulike tekstelementa i eit etosperspektiv. Etos vert likevel *drøft* i samband med den doble dialogen i den retoriske situasjonen.

På denne profilsida er det mange element, og fleire av dei opptrer i klyngjer. I midtfeltet er det eit skjema med utfylt profilinformasjon. Der kan me mellom anna sjå at Sasan identifiserer seg som rappar og at han er inspirert av Eminem, noko som går fram av at han skriv opp Detroit, der Eminem kjem frå, som «by». Under er ei klyngje med profilfunksjonar (kontakt, legg til, anbefal bruker osv).¹³⁶ Nedanfor der er det ein musikkspelar som spelar songane til Sasan, i klyppet er den akkurat mellom skjermdumpane. Nedst kjem eit stykke løpande tekst med overskrifta Biografi, som er nettsamfunnet si nemning på det som tilsvarar profilttekst i Biip og Nettby. Aller nedst er det eit kommentarfelt (som av personvernomsyn ikkje er gjeve att). Øvst på venstresida ser me eit stort profilibilete, kan henda ekstra store profilibilete er ein del av Kingsize sitt visuelle repertoar for å syna at dette er hiphop. Nedanfor finn me ei klyngje med «mine utvalgte venner» og nedanfor der att ein Youtube-video der Sasan rappar songen Street. Videoen er sett saman av stillbilete av Sasan som køyrer i loop. På høgresida ligg ymse reklame og element frå nettsamfunnet, som røystingar og ei lysing for å lika Kingsize på Facebook. Denne elementsamlinga verkar saman med biografiteksten til å gje eit inntrykk av Sasan, ein innleiande etos før me høyrer songane hans. Header (som eg har klypt bort av personvernomsyn), profilibilete og profilinfo gjev det aller fyrste inntrykket av Sasan, medan biografiteksten samlar dei andre elementa ved å vera ein samanhengjande tekst om personen dei ulike informasjonsklyngjene handlar om. På det viset gjev han Sasan ein heilskapleg innleiande etos.

Strukturen i biografiteksten kan forståast som at han svarar på nokre grunnleggjande spørsmål som ålmenta eller fansen har å stilla ein artist. Avsnitt 1 svarar på spørsmålet «kven er denne artisten?» Avsnitt 2 på spørsmålet «Biografi?», forstått som kva er historia di eller kvar kjem du frå. Avsnitt 3 svarar på spørsmålet om kva slags musikk dette er. Her høyrer det gjerne med ei sjangerfesting, men det har ikkje Sasan svart på. Avsnitt 4 svarar på det avsluttande «Kva vil du seia til fansen?». Det kan sjå ut til at skjemaet til grunn for biografiteksten vert utløyst av overskrifta biografi. Samstundes har Sasan identisk tekst liggjande ute på kanalen sin på Youtube, på sida si i nettsamfunnet hotnewhiphop, på NRK Urørt og på Facebook. Då er det ikkje sikkert denne teksten fyrst vart skriven for biografifeltet i nettsamfunnet Kingsize. Han kan også vera Sasan sin generelle artistpresentasjon, som passa å setja inn her også. Då ligg det kan henda også andre sjangerressursar til grunn enn sjangerfestinga i overskrifta.

¹³⁶ Sjå kapitlet om Bygdeskulen, s. 121–123, for generelt om profilar i nettsamfunn.

I det fyrste avsnittet i biografiteksten etablerer rappar-personaen til Sasan seg. Han omtalar seg sjølv i tredjeperson, som om det er plateselskapet eller konsertarrangøren som skriv. Slik isceneset han seg sjølv som ein som allereie er ein artist. Setningane «He has built up in this game since 2009» og «He has a good acquaintance of many of the underground rappers in [bydel]» har liknande funksjonar. Ved å syna til hiphop som «the game» syner Sasan at han er ein hiphoppar ved å tala som ein. Å halda fram godt kjennskap til andre lokale rapparar vert eit belegg for at han sjølv er ein del av miljøet.¹³⁷ At han vel å uttrykkja seg på engelsk i eit norsk nettsamfunn må òg kunna oppfattast som ein måte å gjera seg stor på, sjølv om Sasan sjølv gjev ei anna forklaring på det (sjå s. 303–305).

I dette avsnittet vert det openbert gjort eit etosarbeid, men av ein bestemt type, basert på å opptre med ein sjangermessig persona (sjå teorikapittel, s. 111). I hiphopen er det viktig å syna fram at ein er hiphoppar, og det gjer ein ved å posera som ein, og då finst det ein del stilressursar å ta av (Stougaard Pedersen, 2009, s. 32–33). Sasan nyttar seg av det å fordobla seg sjølv ved å gje seg sjølv fleire artistnamn eller alias som er knytt til fare og overskriding. Denne vanlege handlinga, å ta på seg fleire namn som gjerne har eit skryteelement, knyter seg til den grunnleggjande hiphophandlinga sjølvskryt (som ein del av sjølvpresentasjonen), eller «boasting», som også er nært knytt til motsvaret «dissing» (Keyes, 2002, s. 125 og 137). Å ta på seg ulike alias er ein måte å byggja personaen som sjangeren krev. Men pass på: «For at fremstå troværdig må stilen være riktig. Måden er altså afgørende, hvis man skal respekteres inden for hiphopkulturen» (Stougaard Pedersen, 2009, s. 25).

Å syna tilhøyrsløse til kulturen gjennom å ta på seg ein hiphoppersona er òg eit sentralt drag ved dei visuelle elementa Sasan har lagt inn, profilbilette og stillbilettevideoen til songen Street. Caps, store klede og sneakers fortel at dette er hiphop sjølv om klesstilen til Sasan ikkje har distinkte markørar som gjer at han skil seg ut. Sasan markerer også stiltilhøyrsløse ved å skriva: «*Skinny Jeans* NEVER!» i profilkategorien stil. Det kan også markera austkanttilhøyrsløse og maskulinitet. Brunstad, Røyneland og Opsahl skildrar hiphop som knytt til ein hovudstraums austkantstil særleg for gitar, som meir står i opposisjon til vestkanten enn noko lokalt dominerande (2010, s. 238–241). Det er jenter og vestkantgitar som går i tronge bukser.

Måten han står på og kvar han står uttrykkjer også noko. Stougaard Pedersen skriv at hiphopen har ein eigen gestikk, som truleg vert tradert både i det lokale miljøet og via Youtube og andre stader på nettet (2009, s. 35). Såleis kan både Eminem-musikkvideoar og

¹³⁷ Det er litt uklårt om dette skal tyda at han er vener med dei, at han heng med dei eller at han «veit godt kven dei er»

måtar å framstå på i det lokale hiphopmiljøet vera førebilete for poseringa til Sasan. På profilbiletet står Sasan midt på biletet, breibeint, kroppen vend mot oss, armane ned, det kan tyda open, klar, ikkje redd for trøbbel. Den breibeinte ståinga, både på profilbiletet og i videoklyppet, kan knytast til maskulinitetsideal i hiphopen (Brunstad, Røyneland, & Opsahl, 2010, s. 242). I intervjuet fortalde Sasan om til ei konfliktorientert sjølvhevdning, gjennom å ha skapt trøbbel (intervju 31.05.2010, s. 11–12), som i hiphopen ofte vert knytt til machoideal (Stougaard Pedersen, 2009, s. 52). Samstundes er augo til Sasan gøymde i skuggen av capsen, og han ser ein annan veg. Å halda noko av andletet gøymt er ein visuell topos i artistfotografi, det bidreg til å gjera den fotograferte mystisk. Det er mogleg at det innan hiphop også er knytt til ein kriminalitetstopikk, som viser til det å gøyma andletet for politi eller andre kriminelle. Ein kan gissa at skogholtet han står i er i skogen bak blokkene han bur i, det å bruka bilete av seg sjølv der som profil kan tyda «dette er mitt område» eller berre «dette er mitt». Desse visuelle elementa fungerer saman med ein del av dei verbalspråklege for å byggja Sasan sin hiphoppersona.

Men det finst også ein meir audmjuk versjon av Sasan i teksten: «I really appreciate all the support i've gotten, and I assure you I will make something YOU will like :)» Sjølv om det å takka for støtte kan sjåast som ein måte å gjera seg sjølv stor på, kan det også vera ei helsing til vener og eit uttrykk for velvilje. I notatfeltet finn me også ei audmjuk røyst:



Bilete 32: Sasan: notatfelt på Kingsize

«Give feedback about what u think about the mixtape , I Appreciate Good & Bad Comments , Anything ;)». Det er altså nokre freistnader på ein «audmjuk velvilje»-strategi her, som ein kan knyta til ein lærlinge- eller noviseposisjon. Denne haldninga kan sjå ut til å stå i motstrid til sjølvskrytet som er ein institusjonalisert praksis i hiphopen (Keyes, 2002, s. 137). Samstundes er det aller viktigaste ferdigheiter, skills (Stougaard Pedersen, 2009, s. 41). Video og avspeling av musikken til Sasan fungerer som prov eller belegg for det han

skriv i verbalteksten, eit prov på skills (eller ikkje): Sasan er verkeleg ein rappar, for du kan høyra han rappa her. Dessutan fungerer det som ein måte å syna andlet på: det å leggja det han har produsert ut for kritikk til alle som er interesserte, sjølv om det kanskje ikkje er superbra: «Sånn er eg, akkurat så god er eg, så langt er eg komen no, vil du hjelpa meg vidare?»»

8.2.1.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Av tekstgjennomgangen ser me at teksten har sine kjelder til høveleg persona og, gjennom det, etos i dialogen med hiphopkulturen og stjernedraumen.

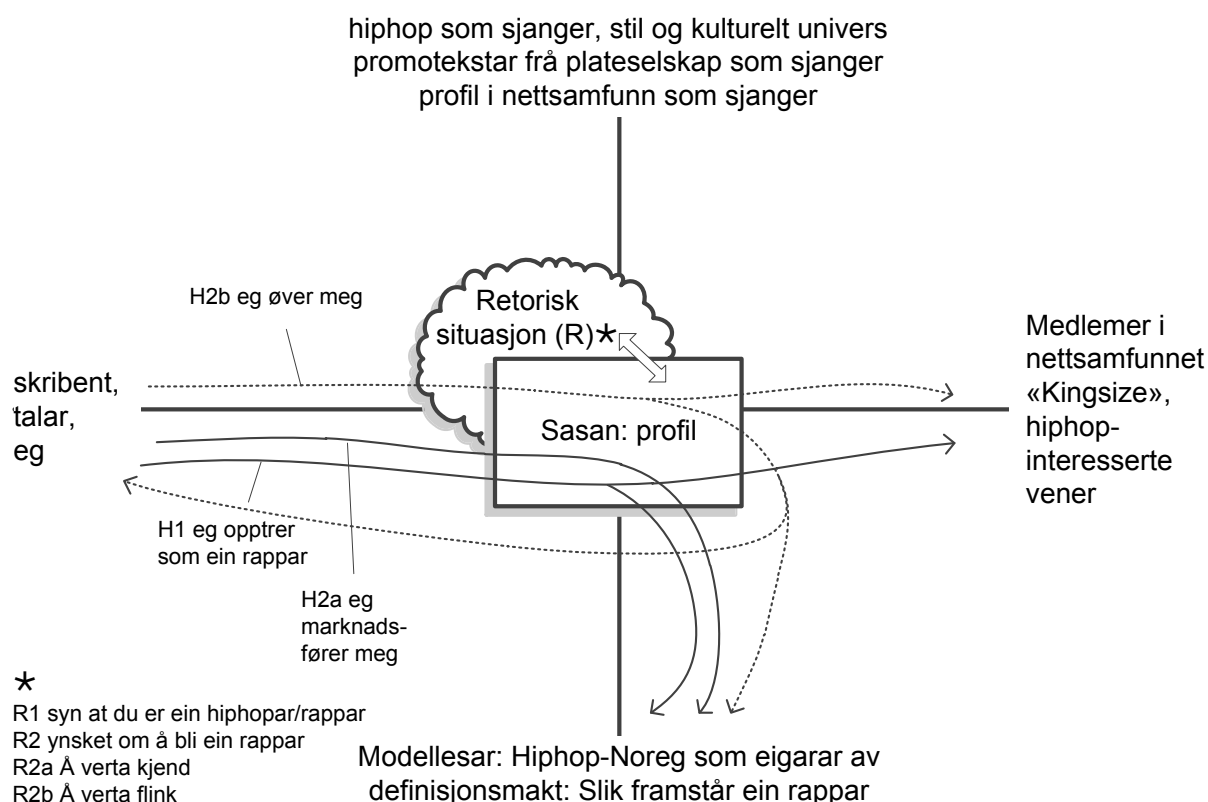


Diagram 35: Sasan: profil

Tildriva i R1 som eg har kalla «syn at du er ein hiphopar» kjem både frå hiphopen som sjanger, stil og normunivers, frå dei empiriske publikumarane som til ein viss grad er folk Sasan kjenner og frå hiphopnoreg som modellesar. Det å syna at ein er ein rappar og det på ekte, er eit etospørsmål. Sasan svarar på det gjennom å opptre som ein rappar (H1) ved å ta i bruk språklege og visuelle element frå hiphopen, å ta på seg ein rapparpersona. Dette kravet ligg nært, men kan skiljast frå ynsket om å verta ein rappar (R2), både gjennom å verta kjend og gjennom å verta flink nok. Å verta kjend er også eit tildriv som høver godt med det grunnleggjande tildrivet for profilsider, å syna fram kven ein er og i større eller

mindre grad for at andre skal fatta interesse (sjå analyse Cecilie s. 135–151), og for promoteksten frå plateselskapet, som Sasan ser ut til å imitera med biografiteksten sin i denne profilen. Særleg tydeleg er dette i avsnitt 3: «[artistnamn] blends well into their adolescence in their songs, but he can also write about positive things that people are concerned. His songs are pretty much about what he experience through his life.»

Sjølv om det kan vera litt uklårt kva desse setningane tyder, kjenner me att samanhengen det skal forståast i. Det er ei utfylling av «feltet» for å skildra musikken i plateselskapet sine omtalar av band og artistar. Enno ikkje oppdaga artistar som skildrar seg sjølv har ikkje nødvendigvis det same kommersielle motivet som plateselskap. Ein kan sjå desse skildringane av musikken som ein kombinasjon av eit salsargument og eit identitetsargument. Å gje ein positivt vekta, presiserande omtale av musikken kan vera eit salsargument andsynes dei som identifiserer seg med sjanger eller tema som vert skildra. Desse sals- og identitetsargumenta strir til ein viss grad mot einannan: om du vil selja musikk til mange, bør du ikkje setja ein for smal merkjelapp. Samstundes: Om du vil selja til den gruppa som er mest truande til å kjøpa musikken, bør du skildra han så smalt og eksklusivt at dei vil identifisera seg med han. I det kontinuumet eg har skildra her, representerer Sasan det å gå breitt ut. Han kjem ikkje med nokre sjangernemningar og seier at songane handlar om oppvekst, men også positive ting og personlege erfaringar – det er ganske generelt.

Det er likevel ikkje nok til å verta funnen og slå gjennom. Som hiphopinteressert veit han at det å tala som ein hiphopar ikkje er nok, ein må også ha skills (Stougaard Pedersen, 2009, s. 29). Som eit svar på dette kravet frå modellesaren hiphopnoreg har Sasan lagt ut produksjonane sine og tek audmjukt imot attendemeldingar.

Me ser at profilen og biografiteksten til Sasan samlar og svarar på eit kompleks av tildriv, som både ligg i hiphopen som subkultur, men også i den mainstreamske draumen om å verta kjend og i sjangeren profiltekst som ei institusjonalisering av det å presentera seg. Når Sasan ved hjelp av nettsamfunnet kan samanfatta desse i dei svarande handlingane i profilen sin, tyder det på at desse tildriva også er djupt meiningsfulle i hans eige personlege prosjekt.

Noko Sasan tykkjast å velja bort når det gjeld etosstrategiar, er å syna fram tilhøyrslø og derigjennom autentisitet gjennom bruk av eige lokalt språk, anten det er norsk, morsmålet eller ein multietnolekt (Brunstad, Røyneland, & Opsahl, 2010, s. 236–237).

Jamsides med skryt og bling¹³⁸ finst det i hiphop eit ideal om å vera ekte, gjerne knytt til eit krav om (gate)realisme i språkleg uttrykksform og skildring av eige nabolag.¹³⁹

Autentisitetssidealet har tradisjonelt vore nært knytt til ghetto-gateliv og svart kultur i USA, og då seier det seg ikkje sjølv korleis ektheita skal omsetjast til blokkliv på Oslo aust. I norsk hiphop kan ein snakka om to hovudsvar på autentisitetsskravet. På nittitalet dominerte det å bruka engelsk og opptre mest mogleg som ein amerikansk ghettobuar, men sidan 2000 har norskspråkleg rap vorte større og viktigare. Denne er prega av dialektbruk som autentisitetssignal, men engelsk er også i bruk, både som songspråk, gjennom lån av ord og uttrykk og referansar til det amerikanske opphavet (Dyndahl, 2008, s. 107; Brunstad, Røyneland, & Opsahl, 2010, s. 223). Autentisitetsskravet knytt til det lokale må ikkje forståast som ei avgrensing mot fiksjonen. Skrøner og skryt er sentrale element, same om scenen er Los Angeles eller Loddefjord. Sasan legg lite vekt på å framstilla seg sjølv som ekte eller knytt til eit nabolag i profiltæksten sin (sjølv om det å skriva at han kjenner godt til undergrunnshiphopmiljøet i bydelen kan oppfattast som ei hevding av noko slikt, om enn ikkje med sterk intensitet), og han skriv på engelsk.

8.2.2 «Street»

Då eg møtte Sasan låg lydclippet og ein stillbiletevideo til songen Street ute på profilen hans på Kingsize og på kanalen hans på Youtube. To år seinare har han fjerna denne og har i staden fem andre songar liggjande ute. Han har altså halde fram med å rappa og øva sidan 2010, og har fått ting han er meir nøgd med å syna fram. Han fekk noko kritikk for ferdigheitene sine i kommentarfeltet i 2010.

Street¹⁴⁰

Refreng

We have been in this, our street, is our life, FOREVER. We gonna show you, and tell you, it's now or never!

If you are showing fear, then show it clear, cuz this the last time. You're gonna see me, no disagree, cuz this the last time.

Vers 1

¹³⁸ Bling er eit uttrykk frå hiphopkulturen som er meint å skildra dei prangande smykka (som gullkjede og dyre klokker) som er populære innan deler av kulturen.

¹³⁹ For diskusjonar om autentisitetssidealet i hiphop, sjå seksjonen «No Time for Fake Niggas: Hip-Hop Culture and the Authenticity Debates» i *That's The Joint. The Hip-Hop Studies Reader* (Forman & Neal, 2004, s. 57–154).

¹⁴⁰ Dette er teksten (i tydinga «lyrics») til songen «Street», slik eg fekk han frå Sasan.

Let's take it back, not so long but worth a track. The day we all realized, the street was wack.
The day we all took a brake from what we did, to listen to my song that I wrote for this kid.
[artistnamn] Yo soy, y soy de calle street, respetao en la calle y lo tecato oh shit!
I know what u want, that's what u want. Dinero dinero, money is all that counts.
But u gotta look away, look at the sky. feel like ur in heaven, no guns, just fly.
Don only see, ur first ambition. U can never take it back, ur final position.
Ambition is the first step, to betrayal, once u've betrayed, it can't be dealt.
Here the judges decide, the sentence with fire. Never turn them down, or the street u admire.

Refreng

We have been in this, our street, is our life, FOREVER. We gonna show you, and tell you, it's now or never!

If you are showing fear, then show it clear, cuz this the last time. You're gonna see me, no disagree, cuz this the last time.

Vers 2

Some are born, as leader of the crew(uuu). The others are, fans of u(uuu).

Time passes, and positions will require. Teach me something, ur the one that I inspire.

Have u forgot, the day u asked me a favor? I'm not getting it so straight, what do u think I'm a saver?

Whatever happens, no one will give it back. I'm a brotha for life, that's why we don't attack.

I encourage u to try this out, but u only let me down. U think u got control, just throwing me around.

One day will come, the day you will believe. That I'm here to stay, not here to leave.

The prosecutor will put so much pressure on u, u terminate him sitting on the witness chair.

U look him straight up, straight in the eyes. Terminate him down, with all your lies!

Refreng

We have been in this, our street, is our life, FOREVER. We gonna show you, and tell you, it's now or never!

If you are showing fear, then show it clear, cuz this the last time. You're gonna see me, no disagree, cuz this the last time.

8.2.2.1 Retorisk situasjon

Framføringa av «Street» ligg på profilen til Sasan på nettstaden Kingsize som prov for at han er ein rappar, og på kor god han er. Ei av oppgåvene til denne songen er altså å vera belegg for sjølvpresentasjonen til Sasan og svara på det underliggjande spørsmålet «Kan du eigentleg rappa?». Det er ein retorisk situasjon som kan vera med å forklara kvifor denne songen er publisert her, men som også har ei viss forklaringskraft i høve til teksten, utan at det er sannsynleg at det utgjer heile tildrivet. Meir kunnskap om den retoriske situasjonen til grunn må me sjå etter i teksten og i sambandet mellom teksten og verda sett frå inne i teksten.

8.2.2.2 Inn i teksten

«Street» kan seiast å ha eit generisk tema i hiphop: gata og svik. Det same kan seiast om strukturen: refreng-vers-refreng-vers-refreng er ein konvensjonell struktur i poplåtar, som også er til stades som eit mogleg val i rap.

Allereie i refrenget vert tematikken klar: «Our street is our life» og oppbygginga mot oppgjeret (med referansar til svik som me får tydeleggjort noko i versa) i den tredje og fjerde lina. Både delar er viktige element i hiphop sett som kultur og livsform (Keyes, 2002; Krogh & Pedersen, 2008, s. 10). Både gata og oppgjeret er mentale «stader» som hendingar vert fortolka med utgangspunkt i, topoi¹⁴¹. Det finst uhorvelege mengder rap som knyter saman desse topoi og som det er mogleg at Sasan har høyrte på, eitt klassisk døme er gangsterrapparen 50 Cents «Many men (wish death)» frå 2003. Å snakka om gata og oppgjeret er altså ikkje noko Sasan har funne på, men forståingsmåtar han knyter seg til.

I det fyrste verset nyttar han frasen «let's take it back» for å gå attende i tid, til den dagen uskulden i gata tek slutt. «The day we all realized the street was wack». Så kjem ei introduserande line, som også kan forståast som ei slags scenetilvising: No legg alle ned det dei har i hendene for å lytta til «the song that I wrote for this kid», og så utgjer resten av verset denne songen. Songen startar med nokre ord på spansk: (artisten) seier om lag «eg er, eg er frå gata, respektert på gata ...»¹⁴². Det å bruka eit anna språk til å seia at ein sjølv er respektert kan vera ein måte å underleggjera eller stilisera skrytehandlinga på og kanskje få henne til å framstå som meir tilforlateleg. Det kan også forståast som at gata er kjelda til

¹⁴¹ Dette gjeld ikkje berre rap, men også andre element i hiphop. Konsentrasjonen om oppgjeret er til dømes noko som har prega dei årelange «krigane» om T-banen mellom graffitigrupper og politiet i Oslo (Holen, 2007, s. 179–195).

¹⁴² Eg har fått hjelp frå Aase Norunn Digernes, historikar med spansk historie som felt, med den spanske lina, men ordet «tecató» er det uklårt kva som er meint med.

respekten, at «eg» er respektert fordi eg er frå gata og talar på vegner av gata. Det som så vert sagt er at eg veit at du (den som snart skal svika) berre er oppteken av pengar, men det er feil. Du må sjå opp, mot det gode og kjenna kor bra du har det her og no, for «ambition», som inkluderer det å søkja seg bort, er «the first step to betrayal». Artisten eller gata kjem også med trugsmål dersom ein vender seg bort frå gata: «here the judges decide the sentence with fire». Og så får det moralske bodet avslutta verset: «Never turn them down, or the street you admire». Det å gjera seg sjølv som artist til talerøyr for gata kan både forståast som ein sjølvforstørringsstrategi og som ei realisering av idealet om å tala frå gata.

I det andre verset har me hoppa lenger fram i tid, som me er meint å skulle skjøna av det strukturelle i at me går attende i tid i fyrsteverset, men me får òg eit hint av andrelina: «Time passes, and positions will require». Dette fortel både at tid har gått og inneber eit trugsmål om at posisjonar krev, underforstått at ein handlar slik det er venta av ein i dei posisjonane ein er i. Med introen til verset «some are born as leader of the crew» kombinert med dette ansvaret som fylgjer med posisjonar i lina etter, ser me at artisten plasserer seg sjølv som «leader of the crew», og det er denne posisjonen som no krev handling av han. Og handlinga kan sjå ut til å vera å ikkje tilgje dette sviket, men å samstundes ikkje «attack» på grunn av gamalt venskap («i'm a brotha for life»). Parallelt med denne stoiske haldninga frå egpersonen vert den andre skildra som ynkeleg, mistruisk og løgnaktig ved formuleringane «have you forgot the day you asked me a favor?», «one day will come that day you will believe», «terminate him down with all your lies». Denne haldninga i andre verset står i ein viss motstrid til det foreståande oppgjeret som vert synt til i refrenget, og dette motstridande utgjer ei spenning i songen. Spenninga er bygt opp av ei veksling mellom å framstå som fornærma men ikkje-angripande, trugande, og i uunngåeleg oppsegling til det endelege oppgjeret og kledd på den strukturelle vers-refreng-vekslinga. Ei slik spenning finn me både i gangstarap og i rap som ikkje nødvendigvis fell innanfor merkjelappen, men har ei felles inspirasjonskjelde i gate- og gjengoppgjer og forbrytarfilmar. Eminem (som ikkje er knytt til gangstarap, men som er ei tydeleg inspirasjonskjelde for Sasan) brukar òg kontrastar mellom vers og refreng til å byggja opp ei underliggjande trugande spenning, sjølv om denne er meir knytt til familievald enn gateoppgjer, som i songane «Stan» (2000) og «Cleanin' Out My Closet» (2002).

Sviket som er navet i songen vert aldri konkretisert. Ei konkretisering kunne knytt songen meir til eigen gatekvardag, samstundes ville han då stått i fare for å gjera eit stilbrot i høve snakket om guns, decide the sentence with fire, prosecutor, witness chairs med meir frå ein amerikansk gangsterkvardag. Det kan sjå ut til at i denne songen er det viktigare å

syna at ein greier å byggja opp ein rapsong slik han skal vera, altså å meistra element i sjangeren slik at ein kan nytta dei produktivt, enn å skildra eigen kvardag. Songen kan likevel tematisera opplevingar av venskap og svik frå livet til Sasan. På liknande vis kan ein seia at songen tematiserer ei fleirspråkleg erfaring ved å kodeveksla til spansk i engelsken, ein praksis som representerer den fleirspråklege kvardagen t.d. for rapparar frå sør i USA, som Los Angeles, sjølv om Sasan si personlege fleirspråklege erfaring dekkjer fleire, og kanskje i hovudsak andre, språkmøte enn møtet mellom spansk og engelsk.

8.2.2.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Med å laga ein song som tek utgangspunkt i grunnleggjande gangster- og hiphoptopoi som gata, svik og ære, skriv Sasan seg inn i hiphopen. Med å framføra songen i nettsamfunnet Kingsize tek han steget inn i ringen, eller the cypher som den vert kalla i hiphop, den ringen som alle står i når ein tek eit steg inn og tek ordet og rappar, før ein stig attende og overlet ordet og golvet til ein annan¹⁴³. Dei som lyder og kommenterer rapen til Sasan på Kingsize kan forståast metaforisk som ein cypher. Den retoriske situasjonen til grunn for songen kan altså forståast som ein cypher som Sasan er interessert i å delta i. Den retoriske handlinga han gjer med denne songen er nettopp å ta steget inn og rappa og ta i mot dommen (H1).

¹⁴³ Engelsk Wikipedia definerer cypher eller cipher som: «an informal gathering of rappers, beatboxers, and/or break-dancers in a circle, in order to jam musically together. The term has also in recent years come to mean the crowd which forms around freestyle battles, consisting of spectators and onlookers. This group serves partly to encourage competition and partly to enhance the communal aspect of rap battles. The cipher is known for «making or breaking reputations in the hip hop community; if you are able to step into the cipher and tell your story, demonstrating your uniqueness, you might be more accepted». These groups also serve as a way for messages about hip hop styles and knowledge to be spread, through word-of-mouth and encouraging trends in other battles» (Freestyle rap, s.a.)

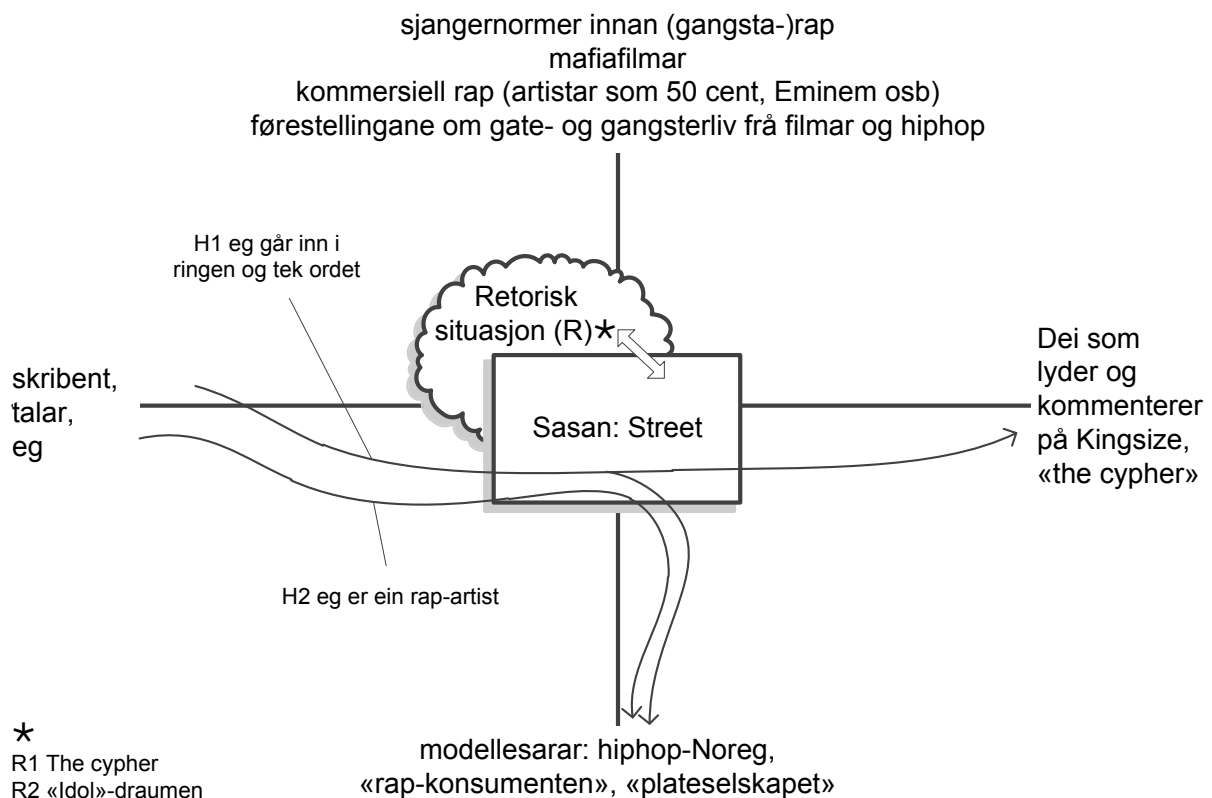


Diagram 36: Sasan: Street

På denne måten deltek Sasan i hiphopkulturen gjennom å gå inn og prøva seg i dei sentrale praksisane. Han kjem også med ein appell til etos basert på lokal tilhøyrslø og ektheit i ein presentasjon av songen, når han på nettstaden hotnewhiphop skriv at denne songen er om og for «the streets of Norway» og dessutan «pretty much about MY feelings» (lesedato 12.04.2013). Samstundes nyttar han seg ikkje av det mest opplagte autentisitetssignalet i norsk hiphop: å bruka eige språk (Dyndahl, 2008; Brunstad, Røynealand, & Opsahl, 2010).

I artikkelen «Norsk hiphop i verden» skriv Petter Dyndahl om korleis kulturuttrykk frå ein stad vert integrerte i ein annan, slik den i utgangspunktet afroamerikanske hiphopkulturen har vorte integrert i og omforma av lokale ungdomskulturar, i Noreg og andre land. Han skriv at når kulturuttrykket er «indigenisert», så vert det slik at «Med det kulturelle refleksjonsnivået som nå er nådd, blir det imidlertid klart at ren kopiering eller imitasjon anses som mindre aktverdige» (Dyndahl, 2008, s. 113). Tesen tykkjest å vera at hiphop er indigenisert i Noreg, difor brukar ein norsk i norsk hiphop, og i alle fall reproducerer ein ikkje dei amerikanske klisjeane ukritisk. Det er ikkje ein høveleg karakteristikk av teksten til Sasan, som nettopp gjev meining forstådd som imitasjon eller herming. I denne teksten gjer Sasan rap gjennom å herma etter måten rapparar lagar songar på, kva dei rappar om og korleis dei framstiller seg sjølve. Når ein lærer, er det å herma ein

både brukande og mykje brukt strategi. Etterlikning, *copia*, var den sentrale læringsstrategien i den greske og romerske retorikken (Andersen, 1995, s. 222–224). Dei lett identifiserbare ytre kjenneteikna på rap som sjanger og på hiphop som stil inviterer til herming. Dyndahl og Brunstad mfl. skildrar rapartistar som er ein del av det etablerte norske hiphopmiljøet og ikkje fyrst og fremst ungdomar som driv med hiphop. Dersom me ser på kva tidlegare tekstar og sosiale og tekstuelle normer det er spor av i teksten til Sasan, finn me ikkje referansar til den indigeniserte norske rapen, men til gangsteruniverset i kommersiell, engelskspråkleg rap. Sjølv om Sasan skriv at han kjenner godt til lokale rapparar, ser det ikkje ut til at han har teke til seg normer for raptekstar frå eit lokalt etablert, indigenisert hiphopmiljø, men heller frå «den globale hiphopen» distribuert gjennom massemedia/internett. Sjølv om ikkje Brunstad og Dyndahl nemner det, er det råd å tenkja seg at imitasjon slik som Sasan gjer det er ein vanleg måte å læra på på dei lægste stega i hiphopskulen og difor ein vanleg måte å koma inn i hiphopen på. Dette kan også verta støtta av at den globale hiphopen i media kan vera lettare tilgjengeleg for ein som enno ikkje er i eit etablert miljø enn den indigeniserte norske. Som Miller skriv, er motiva til grunn for sjangrane noko me lærer (1984, s. 158). Det er råd å tenkja seg at Sasan prøver ut sjangrane i hiphop utan at han nødvendigvis er heilt inne i dei indre motiva, på liknande vis som Johanne på Småbyskulen prøver ut blogging (sjå s. 283–285).

At Sasan ikkje referer til noko lokalt, men hermar den globale hiphopen kan også forståast som at den retoriske situasjonen meir enn ein cypher er ein slags idol-konkurransse, eller det Sasan skildrar som ein draum om å verta oppdaga (intervju 31.05.2010, s. 7). Det å bruka engelsk og herma etter dei største stjernene i eiga musikkskaping kan også sjåast som eit uttrykk for ei oppfatting av at det er slik dei kjende gjer det, så då er det slik ein gjer det for å verta kjend.

I songen er det altså råd å sjå spor av to retoriske situasjonar som kan liggja til grunn, kan henda det er rimeleg å sjå songen som vekslande mellom å svara på dei to situasjonane. Ein interessant konsekvens av det å vera i ein cypher og å leva ut artistdraumen i same song, er at det ikkje er råd – med Sasan sine skills på dette tidspunktet – å opptre som ein artist andsynes the cypher. Dei som lyder og kjem med kommentarar er ikkje eit publikum som anerkjenner han som artist men som novise. Difor er songen forstådd som songen til ein rapartist fyrst og fremst vendt til modellesarar og ikkje til dei han er i ein interaksjon med på Kingsize.

Etosstrategiane i denne teksten må sjåast i samband med at denne dobbelheita. Han hermar ein sjangermessig persona ved å tala på vegner av gata, ved å framstillast seg sjølv

som stor og «leader of the crew», ved å veksla mellom å vera sviken, men lojal, truga og referera til det endelege oppgjeret og ved ei rad andre drag på underordna nivå i teksten. Denne personaen er tøff, hard og suveren. Samstundes er det ikkje nødvendigvis å byggja ein etos som ein gangster Sasan gjer med denne teksten. Det forstår me mellom anna av at det ikkje kan vera likskap mellom Sasan sitt liv og det som skjer i teksten. Det manglar noko på våpenbruk og amerikanske rettssalar. Me forstår det også av at teksten har så tydelege drag av imitasjon. Og me forstår det av å kjenna til den retoriske situasjonen rundt: Sasan prøver seg som rappar, og har mellom anna skrive på sida si at han gjerne vil ha attendemeldingar, både gode og dårlege. Dermed kan me forstå personastrategien i teksten ikkje fyrst og fremst som eit påstand om at Sasan er på denne måten, men som ei utprøving i hiphopuniverset. Etosen til Sasan vert styrt av kor godt han klarer dette, kva skills han syner, meir enn kor tøff han seier at han sjølv er. Samstundes er det å språkleg kle seg ut som ein tøffing ei inngangshandling som syner respekt og ein viss kunnskap om kulturen, og difor ikkje irrelevant. Den dominerande etosstrategien til Sasan kan ein såleis seia er å demonstrera dugleik. Dette er også ein rimeleg etosstrategi for ein som drøymmer om å verta oppdaga.

8.2.3 Jobbsøknad

Den fyrste av skuletekstane frå Sasan er ein «jobbsøknad som skuleoppgåve». Klassen fekk i oppgåve å skriva søknad og CV i norsken. Sasan skreiv søknad stila til den lokale ICA-butikken, men søknaden er ikkje autentisk på den måten at han vart send til butikken.

Sasan [etternamn]
[adresse]
0000 OSLO

05.01.10

ICA
[adresse]
0000 OSLO

SØKNAD OM EKSTRAJABB HOS ICA

Jeg fikk denne annonsen fra skolen 04.01.10 og søker den ledige ekstrajobben.

Jeg er 14 år gammel og går 9 klasse, ved [skulenamn] Skole. Jeg har fortsatt ikke tatt eksamen.

Jeg har jobbet i bilvask i en dag pga. OD. Jeg har også søkt om å få jobb hos [stadnamn] aktivitetssenter, og de godtok det. Jeg skal jobbe hos [stadnamn] aktivitetssenter i en hel uke (skoleoppgave).

Jeg synes at jeg passer til denne jobben, siden jeg liker å snakke med folk, og jeg liker å arbeide der jeg trenger å løfte ting. Jeg hører alltid på hva folk forteller meg, og jeg er alltid i god humør når det trengs.

Som referanse viser jeg til Emma Hansen, daglig lærer på [skulenamn] Skole, tlf: 90 00 00 00.

Med vennlig hilsen

Sasan [etternamn]

2 Vedlegg

Bilete 33: Sasan: Jobbsøknad

8.2.3.1 Den retoriske situasjonen

Dette er ein tekst til innlevering og vurdering i norsk, og det er det grunnleggjande ved den retoriske situasjonen han er sprungen ut av. Då er det fremste kravet at han skal vera godt skriven (jf. s. 164–165). Ein skilnad til meir skjønnlitterært orienterte elevtekstar i norsk, gjeld korleis ein skal forstå innhaldet i teksten, og det er ein del faste element som må vera med for at teksten skal kunne gjelda som det. Det er heller ikkje same kravet om originalitet knytt til jobbsøknader. Med denne oppgåva er det meininga å læra seg eit formular, ei form som ein har bruk for å meistra, noko også læraren tek opp i intervju:

[før] var det sånn «skriv om deg sjølv» ..., men det er vi på ein måte kome heilt bort frå. Vi er meir opptekne av og har lagt mykje vekt på saktekstar enn vi gjorde før ... fordi at det er det dei har bruk for i livet, for å seia det sånn (intervju 20.07.2012, s. 1).

Dei gjev elevane ark med sjangerkriterium for tekstar som jobbsøknader, rapport og referat, ulike argumenterande tekstar og formelle brev (intervju 20.07.2012, s. 7).

Modellsøknaden i norskboka er svært sterk som tekstførebilete for denne teksten (Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006, s. 209). Ikkje berre fylgjer teksten strukturen derfrå, men «daglig leder» som referanse i norskboksøknaden er vorte til «daglig lærer» i søknaden til Sasan, der han har ført opp ein av lærarane sine som referanse. I tillegg er både normer for skuleskriving (som elevar har fortalt om i intervju: rettskriving, at alt skal vera plettfritt, ikkje stygge ord osv) og sosiale normer for korleis ein oppfører seg som underordna i skule- og arbeidsliv situasjonstrascenderande ressursar som vert aktiverte i denne teksten.

8.2.3.2 Inn i teksten

Det er ein kort søknad, og det kjem fram at søkjaren ikkje har all verdas arbeidsrøynsle. Teksten fylgjer skjemaet frå norskboka. I fyrste setninga syner han til utlysinga og presenterer ærendet sitt. I andre setning fortel han kort kven han er. I tredje avsnittet kjem arbeidsrøynsle. Fjerde avsnittet er kanskje mest interessant: Her argumenterer han for dei personlege eigenskapane som gjer at han passar til jobben; han må altså gjera eit godt

inntrykk. Han portretterer seg sjølv gjennom å skriva «Jeg liker å snakke med folk, jeg liker å løfte tunge ting, jeg hører alltid på hva folk forteller meg, jeg er alltid i godt humør når det trengs». Ved å seia ikkje berre at han kan og greier ulike ting, men at han *likar* ting som høyrer med i jobben, altså at han har indre eigenskapar som høver, lagar han i teksten ein persona som passar til jobben. Blid, omgjengeleg, audmjuk. Og den skjemamessige, presise og ikkje-slurvete søknaden underbyggjer denne påstanden.

8.2.3.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

No er ikkje dette ein røyndeg jobbsøknad, men ei skuleoppgåve. Den retoriske situasjonen kan skildrast som ein stilskrivesituasjon som hermar ein jobbsøknadssituasjon, og dette gjer at teksten, for å vera god, må identifisera og svara på krav i bae situasjonane. Det er fleire enn eitt tekstnormsett teksten skal lesast med. Kjell Lars Berge og Anna Malin Karlsson skildrar slike skrivesituasjonar som doble rammer som teksten må relatera seg til (Berge, 1996, s. 57; Karlsson, 1997b, s. 175; Berge, 2005b, s. 186) (sjå også s. 238–240). På grunn av dette samspelet mellom situasjonstilknytte krav til teksten har eg identifisert bae retoriske situasjonane i diagrammet, sjølv om det strengt teke er den eine som ligg til grunn for teksten og den andre meir er å sjå som eit omstende.

Også i denne teksten ser me at Sasan byggjer etos ved å skapa ein sjangeradekvat persona. Gjennom å opptre som ein slik «draumeunderordna» syner og lovar han velvilje – *eunoia*. Det er den viktigaste av dei tre klassiske etosdygdene å ta i bruk når ein søker på ein underordna jobb som ikkje krev spesielle kvalifikasjonar. At det er to ulike retoriske situasjonar teksten svarar på, gjer likevel personaspørsmålet meir komplekst. Ved å syna at han meistrar det å opptre ryddig, velviljug og underordna i ein jobbsøknad og ikkje minst å skriva søknaden «etter skjema», syner Sasan samstundes læraren ein elevpersona som me kan forstå som «den flinke og ordentlege eleven». Dette handlar både om ytre trekk ved teksten som rettskriving og å ha med relevant informasjon i søknaden, der det kanskje vert stilt same type krav til ein elev og ein jobbsøkjar. Men det gjeld også det å innta den rette haldninga. Dersom Sasan i staden for å innta ei audmjuk og positiv haldning i søknaden hadde henta fram rapparpersonaen sin, hadde han ikkje greidd oppgåva å opptre som den flinke og ordentlege eleven. Det å meistra dette doble settet av krav, der det eine har ein nær-fiktiv karakter på grunn av at det berre er tilgjengeleg som modellesing og ikkje som nokon empirisk lesar, er nettopp noko av det som utgjer *skills*-biten i etosidealet i norskfaget, og slik får Sasan bygt ein fagleg etos.

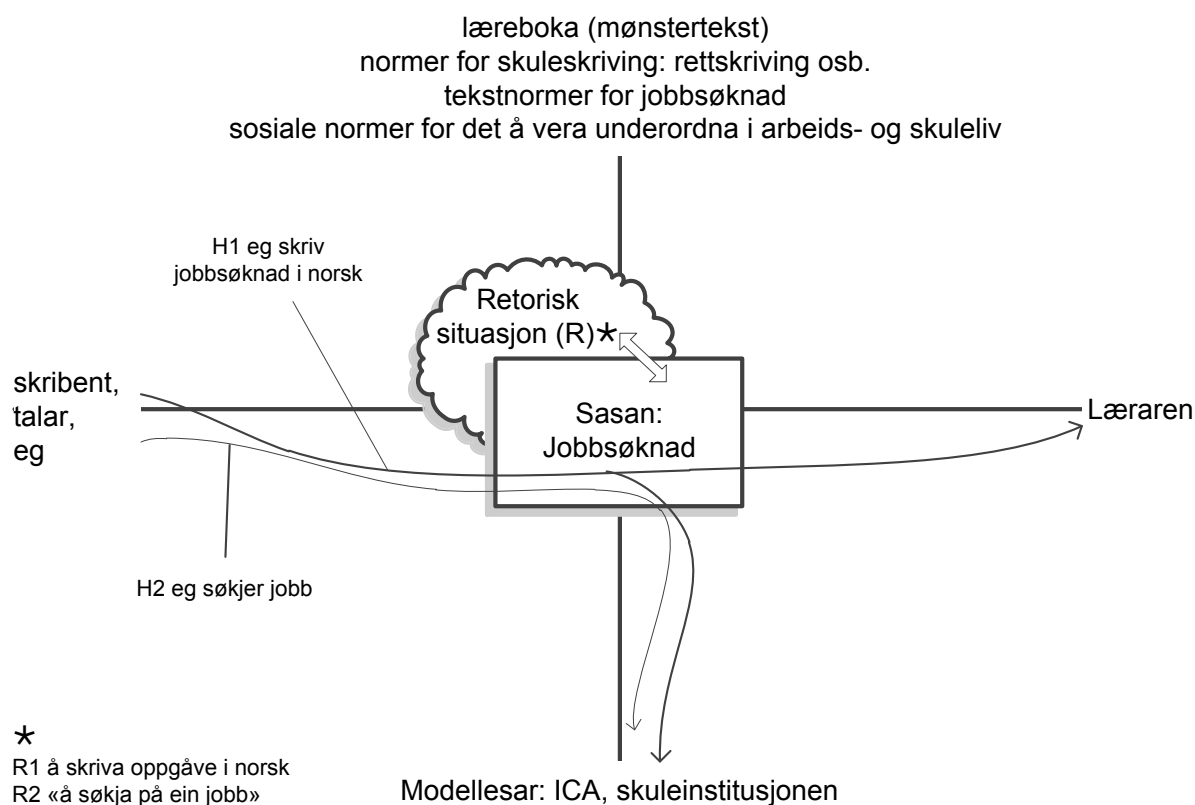


Diagram 37: Sasan: jobbsøknad

Diagrammet syner at for å gjera handling 1: «eg skriv ein jobbsøknad i norsk», som er ei skrivehandling som rettar seg mot læraren som retorisk publikum, på ein god måte, må teksten også gjera eller herma handling 2: «eg søker jobb» vend til ein modellesar som ikkje kjem til å samanfalla med noka empirisk lesing, nemleg den lokale ICA-sjefen.

8.2.4 Fysiske eigenskaper til metaller

«Fysiske eigenskaper til metaller» er eit utdrag frå ein lengre tekst som også inneheld ein bolck nemnt «Kjemiske eigenskaper for metaller» og til slutt ein bolck med laursare notat, der overskrifta er «kriterier», og det fyrste punktet er «Se opp». Dette er ein tekstbolck Sasan har skriva til eit prosjektarbeid i naturfag om metall.¹⁴⁴ Eg har valt å gjera ei lesing av teksten eller delteksten om fysiske eigenskapar hjå metall, fordi han syner spor av eit systematisk læringsarbeid som synleggjer den doble dialogen.

Prosjektarbeidet er knytt til læreplanområda Fenomen og stoff og Teknologi og design i læreplanen for naturfag, og kompetansemål som å «vurdere eigenskaper til grunnstoffar og forbindelser ved bruk av periodesystemet», «undersøke kjemiske eigenskaper til noen vanlige stoffar fra hverdagen», «teste og beskrive eigenskaper hos

¹⁴⁴ Heile tekstkomplekset ligg ved digitalt som vedlegg nr 22.

materialer som brukes i en produksjonsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 60–61). Det kan også knytast til grunnleggjande ferdigheiter i naturfag, spesielt «... å bruke naturfaglige begreper og uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 54), og til skrivehandlinga å forklara, som er sentral i skulefaget naturfag (J. R. Martin, 1998 [1993]; Knain & Kolstø, 2011, s. 172).

Sasan 9.D Fysiske eigenskaper til metaller

I vår tid blir det utviklet nye materialer hele tiden. Feks. De gamle skistavene i aluminium blir byttet ut med karbonstaver, og plast blir nå valgt framfor metall i vannrør og tannfylling. Men selv om nye materialer erstatter metall, kan vi fortsatt ikke klare oss uten metallene i vårt moderne samfunn.

Metaller er viktig i vår hverdag, det blir brukt på biler, fly, sykler, kniver, elektriske ledninger, datamaskiner, telefoner og masse annent jeg ikke kommer til å nevne nå. Noen ganger er det sånn at metallene er rett foran oss og vi kan ta på det, men andre ganger er det dekket av plast eller maling, som på fly, biler, sykler osv. Grunnen til at det er dekket på av plast eller maling er at reaksjonen mellom lufta og metallen vil få den til å ruste.

Metaller har også eigenskaper som gjør dem uunnværlig. Fysiske eigenskaper for metaller er at det har "Høy tetthet", og med det betyr jeg at den kan gå feks. Langt under vann som feks. Anke. Det har "Høyt smeltepunkt", og med det mener jeg at den kan bli utrolig varm som feks. Glødetråden i en lyspære. Det har "Metallglans", og med det mener jeg at den liksom glinser som feks. Smykke av sølv som glinser. Det har "Gode ledere for elektrisk strøm", og med det mener jeg at materialet som leder strømmen er svært godt, som feks. Lobberkjernen i en ledning. Det har "Gode varmeledere", og med det mener jeg at da du brenner ett sted på metallet, så sprer det seg fort rundt, og blir varmt, som feks. Stekepanne. De er "Harde, men kan hamres, bøyes og formes", og med det mener jeg at du kan forme det til hva du vil, som feks. En spade av aluminium. Metaller som "jern, nikkell og kobolt er magnetiske", jeg kan ikke forklare som en ekspert, men det menes at den er magnetisk, som eks. Nålen i et kompass som følger nord. Det "kan danne blandinger som kalles legeringer", med det mener jeg at 2 metaller blander, som blir som feks. Mynt.

Vi kan dele inn metaller i lettmetaller og tungmetaller. Verdien 5 g/cm^3 (gram i kubikkcentimeter) er valgt som grense, det jeg mener med grense er at det som er under 5 g/cm^3 er lettmetall, mens det som er over 5 g/cm^3 er tungmetall. For å finne ut om det er over eller under 5 g/cm^3 så gjør du som feks. Når du legger en terning med sidekanter på 1 cm på en vekt, kan du lese av massen i gram. Da blir det du leser av, det samme som tettheten til metallet. Enheten blir da g/cm^3 . Aluminium er et lettmetall fordi tettheten er mindre enn 5 g/cm^3 . Bly er et tungmetall fordi tettheten er større enn 5 g/cm^3 . Selv om ordet tungmetall blir brukt om helsefarlige og miljøskadelige stoffer som bly og kvikksølv, er det tettheten av metallet og ikke andre eigenskaper som avgjør om et metall er et lettmetall eller et tungmetall.

Bilete 34 Sasan: Fysiske eigenskaper til metaller

8.2.4.1 Den retoriske situasjonen

Denne teksten er ein del av eit prosjektarbeid. Notata i originaldokumentet fortel oss at dette er ein tekst som skal vurderast etter nokre kriterium og at det er ei munnleg framlegging knytt til arbeidet, der det er viktig å sjå opp frå arket. Den retoriske situasjonen til grunn er altså å skriva ein tekst i naturfag som greier ut om eller forklarar eit bestemt fenomen, og som i ei eller anna form skal framførast i klassen og vurderast. Emnet er også godt innanfor

kjernepensum i naturfag, det er ikkje eit slikt prosjekt der ein arbeider med andre ting enn kjernestoffet, som det òg finst ein del av i skulen (Løvland, 2007, s. 90–132).

8.2.4.2 Inn i teksten

Sjølv om dette er ein tekst til eit prosjektarbeid, er det ein annan skulesjanger eller skrivehandling som ser ut til å vera strukturerande, nemleg det å attfortelja pensumstoff «med egne ord».

Teksten er strukturert i fyrst to innleiande avsnitt om kva plass metall har i kvardagen vår. Deretter kjem eit langt avsnitt om fysiske eigenskapar, som verkar bygt opp etter ei oppskrift. Teksten vert avslutta med eit avsnitt om lettmetall og tungmetall, som forklarar korleis du kan finna tettleiken til eit metall. Teksten har overordna ei rørsle frå det generelle til det spesifikke, og ei nesten argumenterande rørsle frå at i dag har nye materiale overteke for metall på ein del bruksområde, men metall er likevel viktig, for dei har spesielle eigenskapar som gjer dei uunnverlege, og det er mellom anna dei fysiske eigenskapane som no vert presenterte. Teksten startar med «i vår tid» som kan forståast som ei typisk innleiande formulering, men har ikkje innleiing av typen som fortel kva teksten handlar om. Teksten har heller ikkje ein markert slutt. Det treng ikkje vera ei problem, då det kan sjåast som ein tekst som formidlar fakta om eit emne, og når emnet er uttømt, er teksten slutt.

I avsnittet om dei fysiske eigenskapane kan det sjå ut som om Sasan har fått ei oppskrift på omgrepsforklaringar som er om lag slik: Fysisk eigenskap + «med det mener jeg» + forklaring + døme.¹⁴⁵ Dette er ein strukturressurs. I tillegg er læreboka ein innhaldsressurs der ein finn dei fysiske eigenskapane nemnde opp.

Ved hjelp av innhaldsressursar frå mellom anna læreboka og strukturressursen har Sasan greidd å skriva forklaringar eller utdjupingar til kvar fysiske eigenskap, kome med døme og formidla ein viss grad av forståing, trass i at han ikkje har heilt kontroll over språket på mikronivå. Han har form- og innhaldsressursar som gjer at han kan bøya og benda på språket så han kan bruka det som ein reiskap i kunnskapsproduksjon. Det varierer kor adekvate forklaringane hans er: Til dømes skriv han at det at metall har høg tettleik tyder at det kan gå langt under vatn, medan ei forklaring som i større grad var ei forklaring

¹⁴⁵ Forklaringstypen Sasan gjer bruk av her, som ein kan kalla omgrepsforklaring, passar ikkje heilt inn i Knain og Kolstø si inndeling av forklaringa i tre deler (Knain & Kolstø, 2011, s. 174). Det kan skuldast at Knain si skildring av forklaringa handlar om forklaringar knytte til naturfaglege eksperiment, der årsaker og årsakstilhøve er sentralt. Når ein skal forklara kva eit omgrep som syner til eit fenomen inneber, er ikkje alltid årsaksamhengar det sentrale, likevel er det vanleg å kalla det forklaring. Martin nyttar ei elevforklaring av eit omgrep som døme på forklaring i naturfag (J. R. Martin, 1998 [1993], s. 320).

ville vera at det som har høg tettleik er tungt, og som eit resultat av at metall har høgere tettleik enn vatn, søkk det, altså kan det gå langt under vatn. Neste forklaring liknar meir ei forklaring: at noko har høgt smeltepunkt vil seia at det kan verta utruleg varmt (utan å smelta/tenna, min merknad), som glødetråden i ei lyspære som han brukar som døme. Forklaringa av kva det vil seia å leia elektrisk straum er mest ei gjentakning av eigenskapen, medan forklaringa av gode varmeleiarar er presis og utdjupande. Det at forklaringane varierer i kva forklarande kraft dei har, er eit teikn på arbeid. Sasan har sjølv måtta finna og skriva forklaringane, men med dei tilgjengelege ressursane som støtte. Når ein arbeider med å henta ut forklaringar på eit fenomen (ein eigenskap) frå eit større stoff som består av både lærebok og minne/notat frå undervisninga, er det mange val og vurderingar ein må gjera for å leita fram og av og til også omformulera tekstfunna til ei god forklaring. Dei gode og mindre gode forklaringane til Sasan syner at han i denne teksten er i eit slikt arbeid.

Det siste avsnittet handlar om kva som er skilnaden på lett- og tungmetall, og korleis ein praktisk går fram for å finna ut dette. Her har han også i eitt tilfelle brukt strukturressursen omgrep + «med det mener jeg» + forklaring: «... er valgt som grense, det jeg mener med grense er at det som er under 5g/cm³ er lettmetall, mens det som er over 5/cm³ er tungmetall». I staden for å skriva at tungmetall er tyngre enn lettmetall, forklarar han kva ein gjer for å finna det ut, og knyter tettleik saman med tyngd på den måten. Forklaringa om skilnaden på lettmetall og tungmetall ber òg preg av attforteljning frå noko elevane har gjort sjølve eller læraren har demonstrert.

Sjølv om denne teksten er ein presentasjonstekst på den måten at han er skriven som del av eit prosjekt og skal vurderast etter visse kriterium, er det ikkje ein tekst som fyrst og fremst vender seg til ein vurderings- eller framsyningssituasjon. Det mest slåande ved teksten er kunnskaps- og forståingsarbeidet som skjer i han. Det gjer at denne teksten har mykje sams i funksjon med det som vert kalla tenkjeskriving, samstundes som han skil seg når det gjeld form. Dette vert drøft i neste bolk.

8.2.4.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Den grunnleggjande retoriske situasjonen er også her kravet om å gjera oppgåva ein har fått, som i dette tilfelle er å skriva denne teksten til eit naturfagprosjekt. I tillegg kan me sjå spor av eit anna, eventuelt spesifiserande, tildriv i strukturressursane Sasan har. Dette tildrivet er knytt til det å læra. Den gjentakande strukturen i forklaringane til Sasan ber preg av ei skriveramme elevane har fått. Læraren fortel at dei arbeider ein del med skriverammer (intervju 20.06.2012, s. 3). Denne skriveramma er ikkje berre ei hjelp for å produsera tekst,

men også ei tankehjelp som fortel korleis ein går fram når ein gjev ei forklaring på eit omgrep, her i naturfag. Skulen har arbeidd ein modell for å omgrepslæring. Modellen er utvikla for å betra lesedugleikane og -forståinga i klasserom der ikkje alle elevane har gode norskkunnskapar. Vekta på omgrepslæring og nærleik til lærestoffet i teksten til Sasan ser eg som spor av tilnærminga i denne modellen.

Ved å laga desse forklaringane – med stønad i ein fast og gjentakande struktur – tek Sasan grep om oppgåva og brukar teksten til å finna ut ting han truleg ikkje visste frå før. Dette må då kunne kallast ein tekst der det føregår læring, som Susanne V. Knudsen skildrar som ei form for pedagogisk tekst (sjå s. 28–32). Men kven vender lærande tekstar seg til? Det å gjera oppgåva ein har fått er ei handling vend mot læraren og skuleinstitusjonen. Det er også det å syna at ein har forstått noko, at ein har lært noko, sidan det truleg var skulen sitt mål med oppgåva. Men sjølve det å skriva for å læra, for å finna ut av ting og produsera forklaringar, må seiest å også ha ein dimensjon av sjølvkommunikasjon. Den sjølvkommuniserande rørsla finn ein i H2 i diagrammet.

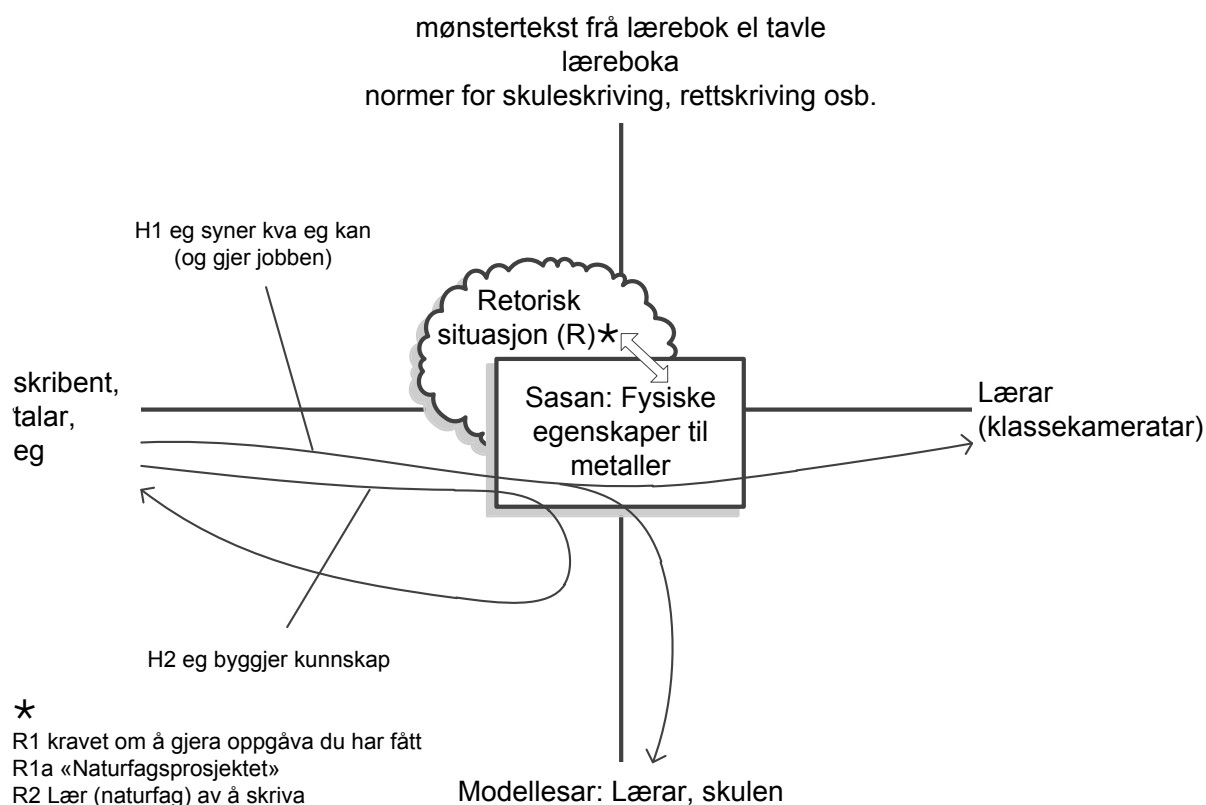


Diagram 38: Sasan: Fysiske egenskaper til metaller

Hoel sitt omgrepspar presentasjonsskriving og tenkjeskiving har ein kanonlik status i norsk skriveforskning og er vorte ein del av offisielle skriveråd (Hoel, 2008; Skrivesenteret, 2013b). Presentasjonsskriving vert brukt til kommunikasjon og formidling, og krev ein meir

utarbeidd og mottakarretta, stundom også formell uttrykksmåte enn tenkjespråket (Hoel, 2008, s. 42). Tenkjeskriving vert omtala som utprøvande skriving der det ikkje vert stilt krav til korleis ein skriv, og Hoel nyttar oppgåver der ein skal skriva i nokre minutt om eit stikkord som døme (Hoel, 2008, s. 42–43). Skrivesenteret skildrar det slik: «Tenkeskriving er en utforskende form for skriving. Formålet er å reflektere, få ideer eller å arbeide seg gjennom et fagstoff» (2013b).

Teksten til Sasan er institusjonelt sett ein presentasjonstekst, sidan han vert utsett for vurdering, men me ser at han gjer også mykje av det som vert skildra som tenkjeskrivinga sitt arbeid, teksten vert brukt for å tileigna seg kunnskap og reflektera. I skriving om tenkjeskriving vert det uformelle og opne ved skrivinga skildra som det som legg til rette for kunnskaps- og ideproduksjon. I teksten til Sasan ser me at det er nettopp den sterke strukturen som let han gjera det kunnskapsproduserande arbeidet. Her er det altså ikkje «skriv alt du veit» som gjer Sasan i stand til å skriva forklaringar, men at det finst ein mal som også i ein viss mon, gjennom den faste formuleringa «med det mener jeg», ber i seg eit svar på kva ei omgrepsforklaring er. Dette syner at strukturressursar kan vera stillas som let oss gjera ting me elles ikkje kunne, også i det som vert rekna som tenkjeskrivinga sitt domene: kunnskapsproduksjon og strukturering av informasjon i små einingar/på eit «lågt» nivå (som ei-setningsomgrepsforklaringar), som seinare større faglege arbeid er meint å byggja på. Dette oppfattar eg også er i tråd med Knain og Kolstø sin tabell over ulike typar utforskande arbeid i naturfag, der lærarstyrt aktivitet og liten fridom vert knytt til kunnskapsmål av typen fagleg resonnering og fagleg omgrepsskunnskap (Knain & Kolstø, 2011, s. 29). Kan henda er slike strukturressursar på lågt nivå ekstra nyttige for den som skal forklara noko på eit språk ein ikkje har full morsmålskompetanse i. Og kan henda me treng eit tenkjeskrivingsomgrep som også dekkjer den *strukturerte* tenkjeskrivinga.

Trass i at denne teksten ikkje er sterkt prega av å gje ei bestemt framstilling av Sasan, er det likevel råd å seia at han hevdar eit etosideal, og appellerer til etosdygder. Dersom Sasan i større grad hadde skriva av frå læreboka, ville han framstått som meir velformulert. I staden har han ved hjelp av dei tildelte ressursane gjort eit synleg arbeid med å forklara, altså skapa kunnskap. Det uttrykkjer lojalitet til det etosidealet som i skulen vert uttrykt i oppgåveformuleringar som inneheld «forklar med egne ord...» og krav om sjølvstende som ligg til grunn for karaktervurderingar (Utdanningsdirektoratet, 2013a), noko ein kan kalla eit ideal om autentisk kunnskap på den måten at eleven skal syna at han verkeleg har tileigna seg kunnskapen og ikkje berre kan attfortelja.

8.2.5 Oppsummering, jamføring og refleksjon

I hiphop-tekstane til Sasan og jobbsøknaden hans i norsk er ektheit eller autentisitet i liten grad aktiverte som etosstrategiar, den dominerande strategien er heller å opptre sjangeradekvat gjennom å skapa seg ein høveleg persona. Det kan ein også forstå som ein demonstrasjon av ferdigheiter. Å søkja jobb er institusjonelt sett ein situasjon der andre dygder enn autentisitet vert verdsette, særleg når det gjeld underordna, ufaglærte jobbar. Då er det gjerne meir strategisk å satsa på velvilje som etosstrategi. Å «velja rett» etosstrategi i jobbsøknaden, fortel også noko om norskfagleg kompetanse, sidan den definerande situasjonen for denne teksten er at han er ei innlevering i norsk.

I hiphop derimot finst det eit sterkt autentisitetsideal med vekt på å vera ekte og tru mot opphavet (sjå s. 312–314). Samstundes representerer hiphop ein særeigen stil med rom for overdriving, posering og utkledning (Stougaard Pedersen, 2009, s. 35), ein stil som med si tydelegheit nærast inviterer til å prøva han ut som persona. Det er også råd å snakka om fleire etoskjelder i hiphopen, der ei av dei er å vera ekte, ei anna er å opptre som ein hiphopar: Det vil seia å demonstrera at ein har den rette stilen (t.d. med «bling», skryt, damer, gangsterreferansar og liknande), og den viktigaste: ferdigheiter. Sasan ser ut til å leggja meir vekt på stil og «skills» (som han syner i video og lydclip) enn å vera «ekte». I hiphoptekstane og jobbsøknaden kan det sjå ut til at Sasan langt på veg nyttar same etosstrategi i både fritid og skule: å byggja ein sjangermessig persona.

Naturfagteksten inviterer ikkje i same grad som jobbsøknaden og hiphoptekstane til å syna seg sjølv fram, på grunn av dei strengt fagtilknytte og sterkt strukturerande malane. Det er ikkje ein tekst som handlar om Sasan, men om eigenskapar ved metall. Då vert det å skapa ein høveleg persona mindre brukande som strukturerande ressurs for teksten, trass i at ein alltid kan seia at når ein skriv elevtekstar, tek ein på seg ein elevpersona. Til gjengjeld tilbyr skuleinstitusjonen her strukturerande ressursar som støtte til å setja ord på spesifikt faglege samanhengar. Å ta i bruk desse faste formulera for å koma fram til og få peikt på den staden ein skal setja inn den kunnskapen ein har (funne) og korleis ein skal knyta den til annan kunnskap, har også mykje felles med dei lægre nivåa på hiphopskulen og jobbsøknaden: å imitera både strukturerande ressursar på globalt og lokalt nivå og sentrale, tekst-identitetsberande element på mikronivå, for å skapa ein tekst før ein er i stand til å vera produktiv på alle nivå samstundes. På den måten kan personastrategien i dei tre fyrste tekstane og skriverammene i naturfagsteksten sjåast som nærskylde element i skrivarbeidet til Sasan, og element som han sjølv tek i bruk for å utvikla seg som skrivande. Både på

«hiphopskulen» og Austkantskulen er imitatio verksam som læringsstrategi og pedagogisk strategi, og Sasan gjer seg nytte av det i b e skulane. Denne typen skrivearbeid stiller på ein m ate etosideal som autentisitet og originalitet på sidelina, det er rett og slett ikkje det det dreier seg om, men om   meistra ulike uttrykksformer og gjennom det retoriske handlingar. Skal ein snakka om autentisitet knytt til desse tekstane, må det omformulerast til   handla om det   produsera sjølv heller enn om kvalitetar ein finn i teksten.

Kapittel 9 Vestkantskulen

Dette kapitlet handlar om Vestkantskulen og tekstane til tre skrivande ungdomar der. Fyrst vert nokre sentrale vilkår for skriving i digitale medium for storgruppe 9A skuleåret 2010/11 på Vestkantskulen skildra. Deretter vert til saman tolv tekstar frå skule og fritid av dei tre skribentane analyserte.

9.1 Situering

Vestkantskulen ligg i eit ressurssterkt område vest i stor-Oslo. Skulen er ein ungdomsskule med om lag 400 elevar og 40 tilsette i eit nytt og ope skulebygg, ope både i tydinga utan dører mellom klasseromma og som i lyst og romsleg. Skuleleiinga og lærarane er opptekne av å vera ein alternativ og nyskapande skule, med ei gjennomtenkt og sjølvstendig organisering av skuledagen, skuleåret og elevgruppa. Dei har ei eiga pedagogisk plattform der dei legg vekt på prosjektarbeid, Storyline¹⁴⁶, problembasert læring og entreprenørskap. Elevane er organiserte i basisgrupper på inntil 15 elevar med same kontaktlærer, der fire eller fem av desse vert sette saman til ei storgruppe, og kvart skulesteg består av to slike storgrupper. Dei fire eller fem kontaktlærarane i ei storgruppe utgjer eitt lærarteam, og målet er at dei skal stå for det meste av undervisninga til storgruppa si. Lærarteamet har kontor rett ved klasserommet til denne gruppa. Skulen skriv på heimesida si at personalet skal møta elevane med varme og syna dei tillit.

Det var tre elevar som melde seg til å dela tekstar og verta intervjuja: Karoline, Silje og Ida.

Læraren, Bente, er fødd på femtitalet og har vore lærar ved skulen i mange år og bur i kommunen. Ho er kontaktlærer for basisgruppe fire, som utgjer ein del av 9A. Bente underviser i norsk og fransk. Ho karakteriserer seg sjølv som «ikkje nokon sånn voldsom brukar» av digitale medium (intervju 28.01.2011, s. 23), men brukar pc og internett ein del i

¹⁴⁶ Storylinemetoden «dreier seg om tverrfaglige og problemorienterte undervisningsforløp der elevene ikke blir belært, men lærer gjennom sjølv å oppdage, reflektere og handle. Gjennom en storyline, en slags temafortelling som lærer og elever lager i fellesskap, skapes det en fiktiv verden som befolkes med personer og eventuelt dyr som elevene kan identifisere seg med» (Eik mfl., 1999, s. 12). Ein Storyline kan då sjåast som ein særleg type pedagogisk tekst, kan henda ein eigen pedagogisk tekst-*sjanger*.

undervisninga, mellom anna til skrivning. Dei skal i gang med digital forteljing når eg er der, i januar og februar 2011.

9.1.1 Rapport frå klasserommet

I klasserom på dei andre skulane eg har vore på, har det sett ut som om pultane var stuva saman for å få plass til fleire enn klasserommet var bygt for, men her var det romsleg. Elevane sat i grupper på fire og fire, ni gruppebord i rommet, og langs to av veggene var det bokskåp med namn på. Klasserommet hadde smartboard og kvite tusjtafler, men ikkje krittavle. Og rommet hadde talarstol i staden for kateter. (frå feltnotat, dag 1, s. 1)

9A var på lag 75 elevar. I undervisninga var dei ofte delt i to, slik at firargruppe 1–9 hadde undervisning saman i eitt klasserom, og så hadde firargruppe 10–19 undervisning saman i eit anna klasserom. Denne fyrste dagen hadde dei ein tradisjonell norsktime der dei arbeidde med «Kruttrøyk» av Torborg Nedreaas. Dette fungerte både som ein inngang til noveller og som eit døme på ei novelle om og frå andre verdskrigen. Etter kvart skulle dei skriva ei novelle med handling frå andre verdskrigen. Denne skulle dei gjera til ei digital forteljing, som skulle vurderast i norsk og samfunnsfag.

Då læraren tok opprop, gjekk ho gjennom gruppe for gruppe og let dei som var på gruppa seia kven som mangla og kva dei visste om det. Læraren vart høyrte utan å heva røysta.

Læraren kom tilbake med novella og bad ein elev dela ut. Sa at om det var nokon som såg at dette vart for mykje å lesa på ein time, måtte dei seia frå, så skulle ho lesa høgt. Ingen sa frå om det. Læraren sa at elevane kan gå på eit anna rom om dei treng lesere. Det var for få kopiar, læraren går og hentar til dei som manglar. Alle har fått tekst og les. Klassen fell til ro. ...

Ein elev rekkjer opp handa og seier at det manglar ei setning. Det er heilt rett. Læraren skriv setninga på tavla og seier at dei kan skriva inn setninga sjølve på kopien.

0925: Småpratning. Det høyrst ut som om elevane er ferdige. Læraren bed dei seia frå når dei er ferdige, «då skal de få noko av meg» – dei skal få eit ark med eit skjema om novella. De skal samarbeida, men ta eitt ark kvar, seier ho. Ho deler ut arket med skjemaet.¹⁴⁷ Skjemaet ligg også på smartboardtavla.

0930: Fleire byrjar å verta ferdige.

Læraren går gjennom skjemaet. Seier at dei skal samarbeida. Læraren seier at det fyrste ho trur dei treng å få oppklara, er kva som skjer i novella, for det er nokre misforståingar ute og går. Elevane roleg på gruppene, nokre rekkjer opp handa, læraren kjem etter tur og set seg ned og svarar på spørsmål og forklarar (prøver å få dei til å seia mest mogleg for å få fram kva dei har forstått) kva som skjedde: at han verkeleg skaut seg rett før Gestapo kom inn, av di han var motstandsmann, men det hadde ikkje mora visst.

Elevane vart synte tillit gjennom at dei kunne gå kvar dei ville for å lesa. Læraren trudde på det elevane sa då dei peikte på eit problem (ei setning mangla) og kom straks med ei

¹⁴⁷ Sjå skjema i vedlegg 29, s. 3.

løysing. Læraren la òg vekt på at alle skulle ha fått med seg det underforståtte poenget i novella, men la til rette for situasjonar der flest mogleg kunne seia det sjølv ved å gå rundt på gruppene og snakka med dei etter tur.

Tysdag 08.02 byrja dei med digital forteljing. Lærar introduserte med å syna ei digital forteljing på Smartboard:

Læraren brukar litt tid på å finna fram den rette sida, og elevane kjem med framlegg til kva ho kan gjera (gå inn der, klikk på den o.l.) til slutt finn ho fram den rette sida. Det er ei digital forteljing som ligg på ei side under UiA, og heiter «Bestefars busstur»

Ho prøver å spela, men det vert hakkete av di han ikkje er ferdig lasta ned. Elevane seier at ho må trykkja på pause medan han bufrar. Læraren gjer som dei seier. Seier «Skal vi bare la den bufre litt først», humoristisk, gjev inntrykk av at ho ikkje heilt veit kva det er. Seier «Er det ikkje deilig at de kan dette betre enn meg?» til elevane. Så spør ho kva me kan kalla bufre på norsk og får framlegg som lagra.. nei, lasta.

Så prøver ho å setja på filmen ein gong til. Det går ei lita stund, så vert det hakkete og stoppar. Elevane seier «du må bufre». Og «trykk på knappen med to strekar». Læraren seier: «Ja, [gutenamn 1], kan du jobbe?» og let han ta seg av styringa av pc-en/smartboardet. Så seier ein elev at til neste klasse har han i alle fall bufra ferdig. Læraren spør kva dette kjem av, elevar svarar dårleg internett, tregt internett.

[gutenamn 1] tek over maskinen og «bufrar». Elevane snakkar til filmen er klar. Læraren verkar ikkje stressa, ho smiler litt overgjeve(?) over sin eigen teknokompetanse, kanskje, og let elevane løysa dei tekniske problema. Filmen vert klar, og elevane ser slutten.

Slik vart elevarbeidet på datamaskinene sett i gang:

Læraren kjem innatt med maskintralla. Ho seier at ikkje alle maskinene er sett inn på rett plass og lada, så nokon må kanskje lada. Ta fyrst ein maskin per gruppe. Ein elev frå kvar gruppe kjem fram og hentar pc.

... Læraren har funne fram Fronter og der dei skal vera i Fronter på smartboardet. Læraren seier at dei skal gå til klasserommet til 9A og digital forteljing. «Der går de inn og les det som står der», seier ho. Ho bed dei gå gjennom punkta til eleven, og seier at dei må setja maskina slik at alle ser. Eg går litt rundt i klasserommet. Alle har gått inn på sida dei skal: «Fortell! Digitale fortellinger i skolen». Elevane sit på firargruppene med to maskiner og les gjennom det som står på sida «De syv elementene»:



[Forsiden](#) > [De syv elementene](#)

Til eleven

- [Forsiden](#)
- [Hva er Digitale Fortellinger?](#)
- [De syv elementene](#)
 - > [Poeng](#)
 - > [Spenning](#)
 - > [Følelser](#)
 - > [Fortellerstemme](#)
 - > [Musikk](#)
 - > [Lyd og bilder](#)
 - > [Tempo](#)
- [De syv stegene](#)
- [Åndsverksloven](#)
- [Eksemplar](#)

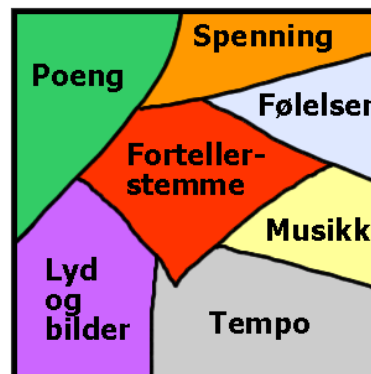
De syv elementene

Trykk på PLAY for å få teksten opplest:

Når vi skal lage en Digital Fortelling, så er det en del ting vi må huske på.

På de neste sidene kan du lese om de syv elementene som er innholdet som må være med for at fortellingen skal bli en ekte Digital Fortelling.

Det er nesten som et puslespill, hvis en av brikkene mangler, så blir ikke puslespillet komplett.



Bilete 35: «Fortell! Digitale fortellinger i skolen»

Eg spør ei gruppe om eg får sitja litt med dei og sjå kva dei gjer og det er ok. Dei ser på sida «De syv elementene», og klikkar seg gjennom elementa og les det som står. Under «poeng» står det:

«Fortellingen må ha et poeng. Poeng er det samme som et budskap eller tema. Ord og bilder som er satt sammen helt tilfeldig har ikke noe bestemt poeng. Når en fortelling ikke har et poeng blir den kjedelig. Det blir vanskelig å få de som ser på til å følge interessert med i det som fortelles.»

«Ja, bildene må passe til teksten,» seier ei.

Under «spenning» står det at det kan vera lurt med spørsmål for å skapa spenning, og ei jente seier at det er bra. Elles ser det ut som dei himlar litt med augo når dei les om desse elementa, eg spør om dei tykte dei ikkje var så bra, at dei var litt sjølvsagde eller noko? Ja, dei tykte eigentleg det. Dei sa dei hadde jobba med det før, og at tipsa hadde vore ok om dei ikkje hadde jobba med det før, men. Og at det hadde vore bra om dei hadde med eksempel under dei ulike elementa, ikkje berre sa korleis det skulle vera.

Etterpå skulle dei lesa om dei sju stega, der steg 1 til 3 utgjorde planleggingsfasen: (1) Skriv manus, (2) lag storyboard og (3) juster manus ved hjelp av responsgruppe. Steg 4 til 7 utgjorde produksjonsfasen. Det var (4) Leggja inn bilete i programmet, (5) spel inn forteljarroyst, (6) legg til effektar og overgangar og (7) legg på musikk og film.

Elevane går gjennom. Dei sit ved sidan av einannan framfor datamaskina og les tekst om kvar fase. Læraren seier at det kan vera lurt å gå gjennom dette og prøva å laga ei digital forteljing heime.

Her ser me at det vart lagt opp til at elevane skulle sitja saman på kvar gruppe og lesa det som stod på skjermen. Neste gruppe som har ein annan lærar, Lars, fekk ei anna melding:

«Yes, da har dere fått snakka litt. Slå på pc-en», seier læraren og bed dei gå inn på CF, under norsk ligg det noko som heiter digital forteljing, som kan brukast som oppskrift på det me skal

gjera. Han seier at dei må læra seg å beherska desse verktøya, og det er det dei skal øva på denne timen.

Han går gjennom dei sju stega. (elevane har oppe «De syv stegene» på skjermene):

1. «Manuskriptet. Det er novella de skriv. Ha teksten klar før de finn bilete»
2. Storyboard. Læreren forklarer kva det er, at det er viktig å planleggja: å finna bilete, rekkjefølgd, når det passar med nytt bilete, zooma inn og ut.
3. Respons i grupper. Han seier at dei skal lesa novella for einannan på gruppa og få respons, og så kan dei få noko respons av han og Bente og, men det vert i timen.
4. Leggja inn bilete i photostory: «Og på den sida her – har de fått starta opp maskinene? (-Ja) – Nedover på den sida står det forklart dei ulike trinna. Og ei oppskrift på Photostory 3.» Han seier at så kan dei ha denne oppskrifta oppe samtidig som dei leikar seg med programmet. At det dei skal gjera no er å testa ut og læra seg ulike triks i programmet.

Å lesa det som står og øva heime eller å få ein munnleg introduksjon med forklaringar frå læreren for så å få melding om å prøva og leika her og no: det er to ganske ulike tilnærmingar. Den fyrste gruppa eg var på snakka seg gjennom oppskrifta på nettstaden (nok også sidan læreren hadde sagt dei skulle *lesa* gjennom det). Dei to gruppene eg sat hjå i klassen til Lars hadde ulike tilnærmingar. Den fyrste las teksten og løyste seg opp, den andre delte seg i to (med to elevar på kvar pc), og dei to eg sat med prøvde ut programmet slik læreren sa, der den røynde rettleidde den urøynde i klikking og tasting.

9.1.2 Skulens tilhøve til pc og internettbruk mellom ungdom og lærarane si forståing av digitale medium

Trass i at Bente og Lars praktiserte ulike tilnærmingar til bruk av digitale medim som læremiddel, synte båe tillit til elevane. Bente lét dei ta over bufringa. I gjennomgangen av digitale forteljingar synte Bente tillit til at dei tileigna seg stoffet ved fyrst å lesa og sidan øva heime, medan Lars synte tillit ved å seia at no kan dei leika seg med verktøya og maskinene.

I tillegg til å intervjuja Bente fordi ho var kontaktlærer til 9a, intervjuja eg ein lærar som heitte Anders som hadde åttandeklasse i norsk, av di han var spesielt oppteken av skriving og digitale medium i skulen (vedlegg 28). Både Bente og Anders uttrykte at det rådde tillit frå leiinga til lærarane og mellom lærarane. Båe fortalde at skulen hadde ei generelt positiv haldning til det å prøva nye ting:

B: Det er litt stemninga her, det. Det er litt sånn: «Dette har vi ikkje gjort før, så dette vert gøy.» (intervju 28.01.2011, s. 42)

A: Men her opnar det opp for at alt som verkar spennande

G: Ja.

A: som ikkje går ut over eh .. opplæringslova. (intervju 27.01.2011, s. 22)

Denne tilliten er eit vilkår for bruken av digitale medium som skil seg frå vilkåra ved Austkantskulen og Bygdeskulen, der frykt for kva elevane kunne finna på var ein premiss for organiseringa av tilgjenget og elevbruken.

Om utstyrssituasjonen fortel Bente at dei har to trillbare skåp med berbare pc-ar på storgruppe A og B, så dei 135 elevane har tilgjenge til 32 maskiner, det vil seia nesten 1 pc per fire elevar på trinnet, mot 1 pc per 3 elevar som var snittet i grunnskulen skuleåret 2010/2011 (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Det vil seia at skulen ikkje er spesielt godt utstyrt når det gjeld pc-ar per elev. Skulen brukar Fronter til formell kommunikasjon (meldingar og karakterar), til prøver og til digitale mapper fyrst og fremst i norsk. Heimesida til skulen vert brukt til kommunikasjon med heimen. I tverrfaglege prosjektarbeid, som skulen legg vekt på i den pedagogiske plattformen si, vert ulike digitale medium brukte. Då eg var der, hadde åttandeklassestorgruppene kvart sitt bloggprosjekt, og 9A, som eg var i, hadde hatt eit tverrfagleg bloggprosjekt året før. Klasseromma har Smartboard, og skulen verkar, i alle fall på overflata, lite prega av ressursmangel, sjølv om Bente i intervju nemner for få pc-ar (intervju 28.01.2011, s. 2) og for mange elevar som problematiske faktorar.¹⁴⁸

Når det gjeld konseptuell innramming av digitale medium i skulen er Bente oppteken av faglegheit og at pc-en er eit verktøy. Ho er oppteken av å tydeleggjera dei faglege premissane for elevane: «Vi var veldig sånn tydeleg på det, då, når dei starta, at dette er ein skuleblogg. Dette er sjangeren skuleblogg. Dette er ikkje ... fjortisblogg.» (intervju s. 18). Ho understrekar òg at pc-en er eit verktøy: «få dei til å bruka det meir som eit verktøy, det er eit verktøy ((klappar på PC-en))» (intervju 28.01.2011, s. 34). Ho skildrar og sin eigen private pc-bruk i reiskapstermar:

B: Eg er dagleg på Facebook. Så brukar eg jo PC-en som arbeidsreiskap, skrivereiskap og sånt noko. Det må ein jo som lærar. Og som priv- Ja. Planlegg mykje på PC. og der ... altså, der er det jo ...søker både her og der, og mail, mykje mail og greier. Eg trur ikkje eg er nokon sånn valdsam brukar. Eg ser litt ... eg ser ikkje på film, for eksempel. Eg brukar, jo eg brukar NRK.. Det ser eg på. Viss eg ikkje har fått med meg eit program går eg inn der og ser det der. (intervju 28.01.2011, s. 22-23)¹⁴⁹

¹⁴⁸ At ho tykte det var for mange elevar til å arbeida med skriving slik ho skulle ynskt, nemnde læraren utanom intervju.

¹⁴⁹ Her har eg redigert bort mine innskot av omsyn til lesaren. Les originaltranskripsjonen i vedlegg 27.

Sjølv om ho skildrar pc-en som eit verktøy som elevane bør læra å bruka «ordentleg», syner ho ikkje veldig sterk interesse for å læra seg å meistra verktøyet sjølv. Ho gjev uttrykk for at det er greitt at elevane meistrar verktøya betre enn henne (jamfør feltnotatutdrag s. 334–337). Samstundes orsakar ho seg noko med at ho er gamal og difor ikkje deler mediekulturen til dei yngre lærarane:

B: Faktisk. Men eg ser jo, mine ... dei yngre kollegaene mine,

G: M-m.

B: Dei gjer jo det. Dei sit på møte og les avisa og¹⁵⁰

G: M-m.

B: skjønar du?

G: M-m.

B: Men der er eg gamal.

Det ser ut til at ho ser på digitale medium i skulen som noko nytt som ein må læra seg. Men sjølv om ho ikkje tykkjer ho alltid får lært seg alt så godt som ho burde, til dømes Smartboard (jf. intervju 28.01.2011, s. 24), let ho ikkje det stoppa henne i å setja i gang prosjekt med digitale medium.

Anders, som hadde åttande i norsk og dreiv eit bloggprosjekt der, uttrykkjer eit anna syn på datamaskiner og internett i skulen. Det ser ut til at Anders sin inngang til arbeid med skrivning og sosiale medium har eit utgangspunkt i at han sidan han var student på nittitalet har vore oppteken av rollespel, fantasy og science fiction, og har dyrka den interessa gjennom aktivitet på diskusjonsforum på internett (intervju 27.01.2011, s. 13 og 20–21). Utgangspunktet hans for å laga ein blogg der elevane la ut bokmeldingar var å prøva å nytta bloggteknologien for å få opp engasjementet for litteratur mellom elevane. Han gjer ei kritisk evaluering: Dei tykte det var gøy, men ikkje så gøy som han, og ikkje så gøy som han hadde trudd (intervju 27.01.2011, s. 10). Og så er han litt misnøgd av di han ville ha tak i det engasjementet dei skriv på Facebook med og få det inn i skivinga i norskfaget, men det var vanskeleg. Han tykte ikkje han fekk til noko særleg interaksjon på bloggen, så han vil gjerne starta eit forum. Han har òg starta ein filmklubb på skulen der dei brukar Facebook (lukka gruppe) som kommunikasjonskanal, og der meiner han han får til aktivitet og interaksjon, fordi det å kommentera på filmklubbsidene er noko dei kan gjera parallelt med prating med vener og det dei elles gjer på Facebook. Samstundes er han oppteken av at

¹⁵⁰ Altså, les avisa på nettet.

ein del elevar «er litt i trashinga», at det har noko med at når dei ikkje ser andleta til einannan (og når dei ikkje veit eller hugsar på at det er ein lærar som overvakar), slepper dei seg laus og skriv stygge ting (intervju 27.01.2011, s. 27).

Meir enn verktøy, ser han på digitale, sosiale medium som arenaer der det er mogleg å jobba med skulefaglege ting. Som lærar må han utforska og prøva det ut, og han har enno ikkje funne endelege svar på korleis ein kan sameina engasjementet, interaksjonen og aktiviteten knytt til friviljug samhandling på serleg Facebook, og fagleg aktivitet.

Anders seier mellom anna at elevane ikkje likar Fronter så godt:

A: dei er ikkje så glad i Fronter, men dei er glade i heimesida til skulen. Altså denne her, sånn som her har jo me ((finn fram på PC-en))

...

A: For det at der er jo mykje moglegheiter med Fronter og, for så vidt, men ... altså, det er noko med heile ... den der framtoninga. Altså, dei skj- ... nå har me ikkje gjort det her, då, men då eg jobba på vidaregåande, så logga eg .. kor mykje, ofte dei var inne og sjekka ... kor mange har opna leksene og slikt. Og det var veldig sjeldan.

G: Ja.

A: Ja, dei gjorde det ikkje .. dei var ikkje- stakk ikkje innom sånn, Facebook stikk dei innom tusen gonger dagen (intervju 27.01.2011, s. 17-18).¹⁵¹

Konfrontert med det, seier Bente:

B: Neei, det er ikkje mitt inntrykk.

G: Nei.

B: Dei er veldig fortrulege med Fronter altså,

G: Ja. Ja.

B: så men det er, det må jo [lærast] (intervju 28.01.2011, s. 12)

Sjølv om det ser ut som om Anders sitt hovudgrunnlag for å seia at elevane ikkje er så glade i Fronter er funn han gjorde då han jobba på vidaregåande, og slik kanskje litt tynt for å seia noko om åttandeklassingane han har no, er observasjonen hans i høve til Bente sin interessant. Han meiner at elevane ikkje likar Fronter av di det er keisamt, så dei gidd ikkje gå inn og sjekka ting – han samanliknar Fronter med Facebook. Bente, derimot, seier at dei er veldig fortrulege med Fronter, altså at det fungerer greitt – igjen, verktøyperspektivet. Fronter er eit verktøy som fungerer, då er det litt på sida om elevane tykkjer det er gøy å vera der.

¹⁵¹ I dette utdraget er det, av omsyn til lesaren, kutta noko i mine replikkar av typen «ja» og «m-m». Intervjuet finst i fulltekst i vedlegg 28.

9.1.3 Elevane og kva dei fortalde om å skriva på nettet og korleis dei forstår digitale medium

Alle dei tre elevane som vart intervjuja var interesserte i blogging, sjølv om dei praktiserte interessa på ulike måtar. Bloggskrivning og -lesing vart komplettert av anna deltaking på nett, som Facebook og MSN.

Karoline har levert tekstar frå noko ho kallar ein dagblogg, som er ein «blogg» ho og veninna har skrive til einannan i tekstbehandlingsprogrammet Notepad, fortel ho.¹⁵² Dei hadde så lyst til å ha ein blogg, men så fekk ikkje Karoline lov av foreldra, av di «internett kan vera farleg». Når bloggen ikkje ligg ute på nettet, er han også ein trygg stad for tulling, overdriving og identitetsleik:

K: Så har jeg overdrevet veldig på den bloggen, noen ganger da hvertfall.

G: Jaja

K: Være litt mer bitchy enn hva jeg er og sånn@@@ (s. 28)

At Karoline og veninna har laga ein imitasjon av ein blogg i Notepad, fortel om ei interesse for å skriva og designa og utforska som er sterk nok til å overkoma praktiske hinder. Det ser eg som eit drag av ein interessedreven praksis, sjølv om dagbloggen også er ein måte å vera saman med veninna på. Karoline fortalde at ho ikkje hadde tid til å lesa så mykje bloggar på grunn av skulearbeid. I tillegg til bloggen snakkar Karoline med venene sine på msn, men ikkje Facebook.

Silje har levert tre bloggpostar frå bloggen sin på hest.no, ein bloggportal, forum og nettstad for hesteinteresserte. Blogginga til Silje var knytt til hesteinteressa hennar, men også til å halda kontakten med hestevenene hennar frå naboskulane. I tillegg til å hesteblogga, skreiv Silje på Facebook med klassekameratane. Dei pla gjera lekse saman via Facebook om ettermiddagane, slik at dei sat kvar for seg, men hadde ein løpande facebookamtale om lekse.

Ida har levert statusoppdateringar og kommentarar frå Facebook. Ida bloggar ikkje nett då eg møtte henne, for ho opplevde at ein måtte skriva kvar dag og då vart det så mykje (intervju 28.01.2011, s. 5). Men ho fortalde at ho likte veldig godt å lesa bloggar, og særleg ein bestemt¹⁵³:

¹⁵² Sidan det ikkje er råd å formatera tekst og setja inn bilete i Notepad, slik ho har gjort, mistenkjer eg at det er Wordpad ho meiner.

¹⁵³ Bloggen annais.blogg.no, som var svært populær på intervjutidspunktet

G: Er det en post du liker spesielt bra, som hun har skrevet, eller?

I: En post?

G: Ja, eller en blogg eller hva det heter, eller bloggpost?

I: Nei, egentlig ikke, for jeg går liksom inn på den og så ser jeg nedover helt til bunnen alltid

G: M-m.

I: og da leser jeg det samme på en måte, om og om igjen noen ganger

G: M-m.

I: for jeg synes det er så bra.

G: M-m.

I: Jeg er veldig glad i den bloggen (intervju 28.01.2011, s. 8).

Denne lesinga, som kan nærma seg det rituelle i det at ho alltid les frå topp til botn uavhengig av postane som står der, vitnar om ei sterk interesse som liknar det å vera fan. Sjølv om det ikkje er «geeked out» å lesa bloggar om klede og mote, så er det i alle fall hjå Ida ei interesse og noko anna enn å hanga ut og småprata med vener (sjå Horst, Herr-Stephenson, & Robinson, 2010, s. 65–75). Ida skriv mest på Facebook, statusoppdateringar og kommentarar: det ho har levert av fritidstekstar er kommentarar til eit bilete av ei veninne, svar på kommentarar frå andre til eit bilete ho sjølv har lagt ut – dette oppfattar eg som del av den vanlege, konstante småpratn mellom kjende, som no like gjerne skjer i skriftleg form, på nettet.

Alle tre jentene skildrar i større eller mindre grad både interessedriven og venskapsdriven deltaking i sosiale medium: Hesteblogginga til Silje kan seiast å vera typisk interessedriven, og dagblogginga til Karoline har interessedrivne drag, sjølv om det er vanskeleg å vita om det er *mest* blogginteresse eller mest å vera med veninna som driv «blogginga» hennar. Tekstane Ida har levert verkar fyrst og fremst venskapsdrivne, samstundes fortel ho om ei sterk blogginteresse som nett no handlar om å lesa bloggar.

Elevane sine konseptualiseringar av digitale medium heng saman med bruken og deltakinga deira i dei. Silje skildra seg sjølv som «sånn som alltid er på pc-en», og det at ho og venene gjorde lekser saman via Facebook som ein konsekvens av at dei alltid var på. Dette er ei konseptualisering av digitale medium som noko å vera i. Samstundes meistrar Silje verktøya ein kan bruka: Då eg fekk kopiera tekstar ho hadde skrive, forminska ho biletet før ho trykte printscreen slik at eg skulle få med heile bloggen, og ho visste kva som låg bak funksjonsnamna i dei ulike menyane på toppen av sida. Ho verka komfortabel og

sjølvssikker i eit digitalt miljø, slik «The New Millenium Learners» og «Digital Natives» vert skildra (Pedró, 2006; Palfrey & Gasser, 2008).

Karoline brukte, trass i bloggeinteressa, pc-en mest til å gjera lekser og systematisera skulearbeidet, og ho var oppteken av at Fronter var veldig greitt, men at ho hadde endå betre system heime. I intervjuet kjem det fram at det å ha orden og oversyn er viktig for henne, og det kan sjå ut til at ho ser på pc-en som eit verktøy for å halda orden. Her fortel ho kva ho synest om Fronter medan ho viser meg området sitt der:

K: Eh, altså, jeg synes det er veldig .. eh oversiktlig der

G: M-m.

K: men altså, jeg synes jo ikke det med en gang jeg begynner, så det tar litt tid å venne seg til

G: M-m. M-m.

K: men når man har vent seg til det så synes jeg det er veldig greit, og, man får liksom oversikt da

...

K: Sånn. Og så går vi inn her. Her pleier vi å gå inn for å sjekke lekser og sånn og de har sånn cirka det samme som de har her.

G: M-m.

K: På Fronter, da.

G: Ja, der som det står elever og [så]

K: [at] vi pleier å ... og vi vet hva vi skal gjøre for dagen, sånn timeplan, og så har vi lekser ((pling fra Pc-en)) og beskjeder¹⁵⁴ (intervju 26.01.2011, s. 5–6)

Karoline fortalde at ho fekk ikkje lov til å skriva om seg sjølv på internett. Ho var heller ikkje på Facebook noko særleg (men hadde ein profil), både på grunn av foreldra sin skepsis, av di ho tykte det var vanskeleg å orientera seg der, og av di den eine veninna hennar ikkje var der. Så då var det greiare å bruka msn til å halda kontakten. Desse restriksjonane gjorde at Karoline i mindre grad enn Silje var i det digitale og sosiale medierommet som utgjer grunnlaget for opplevinga av digitale medium som noko å vera i. Konseptualiseringa til Karoline av digitale medium speglar slik bruken hennar.

Ida ville gjerne at alle skulle hatt kvar sin pc i timane å skriva på i stadenfor blyant og papir, for det går kjappare og er lettare å gjera endringar i teksten. Det kan ein sjå som eit verktøyperspektiv. Ida si nærast rituelle lesing av favorittbloggane peikar i ei anna retning,

¹⁵⁴ Dette er ein del av ein lengre bolk der Karoline fortel om systemet på heimesida til skulen og på Fronter og som får fram interessa hennar for orden. Sjå intervju i vedlegg 24.

mot det å leva seg inn i verda til idolet slik ein gjer når ein er fan, slik fungerer bloggen til idolet som inngang til ei verd. Ein kan knyta verktøyperspektivet til skulen og verdsperspektivet til fritida. Samstundes er ikkje verktøyperspektivet dominerande når Ida fortel om skilnaden på blogg i fritida og på skulen:

I: så det var ... det var faktisk ganske morsomt

G: M-m.

I: å skrive om ... å lage sin egen blogg og lage sånne ting man ... kunne lage en hel blogg

G: M-m.

I: og ... ja. Det var jo ganske morsomt, egentlig.

G: M-m. Men var det veldig forskjellig fra ... sånn hvis du lager en blogg på fritida?

I: Ja, det er veldig forskjellig. Fordi det er ... i den bloggen, da, stod det litt mer fakta, mens

G: M-m.

I: jeg har jo skrevet noen blogger,

G: M-m.

I: men jeg har jo slettet de etter hvert, fordi, ja, da, man måtte lissom skrive hver dag og

G: M-m.

I: så ... det ble litt mye

G: M-m.

I: men da skrev ... da skriver man jo veldig mye annerledes, fordi da skriver man mere hva man har gjort i dag og

G: M-m.

I: hva man for eksempel har på seg og sånn (intervju 28.01.2011, s. 4–5)

For Silje er digitale medium ei verd som ho saumlaust dreg med seg inn i skulen. Når Karoline skildrar digitale medium i skulesamanheng, er det som verktøy. Både desse jentene uttrykkjer nærleik til det skulske. For Ida er kanskje skulen noko litt fjernare og meir uklårt, men som kjem henne i møte når dei gjer ting som engasjerer henne, som då dei laga blogg. På Bygdeskulen var bruken av pc og internett i skulesamanheng ganske avgrensa, og galdt i hovudsak formell kontakt som innlevering, sjekka lekser og få vita karakterar, og eg karakteriserte det som ein eigen skulsk deltakingssjanger i digitale medium. Trass Bente sine påpeikingar om sjangeren skuleblogg, verkar det på Vestkantskulen vanskeleg å skulla definera *ein* skulsk deltakingssjanger, sidan digitale medium er sentrale i fleire skuletilknytte sjangrar: Digitale medium er sentrale både i dei «formelle» skulske sjangrane,

som prøver, meldingar og tilbakemeldingar/karakterar, og i «hjelpesjangrar» som småprat om lekser. Dei er også integrert i den mest grunnleggjande skulske sjangeren: å levera eit stykke tekst som skal overtyda om at ein fortener ein god karakter. Men det som skil bruken av digitale medium på vestkantskulen frå dei andre skulane, er måten digitale medium også vert brukte i utforskande sjangrar, som då dei skulle leika seg med programma, og i den lærarstyrde tavleundervisninga, ved hjelp av Smartboard.

9.1.4 Førebels samanfatting

Skriving i digitale medium er her situert i ein ressurssterk skule i ein ressurssterk kommune, med ressurssterke lærarar og elevar. Sjølv om skulen ikkje er spesielt godt utstyrt når det gjeld pc-ar per elev, er skulen velutstyrt på andre område: Det er god plass, dei har bibliotek som alltid er bemanna og ope for elevane i skuletida, dei har Smartboard i klasseromma. Sjølv om maskinparken ikkje er stor, og det varierer kor fortrulege lærarane er med digitale medium, brukar lærarteamet på 9A digitale medium mykje og breidt. Det er også engasjerte lærarar og ein etablert vilje til å prøva nye ting. Undervisning verka å halda eit høgt fagleg nivå. Lærarane nytta relativt komplekse døme på novellesjangeren, «Kruttrøyk» av Torborg Nedreås og «Vinternatt» av Hans Aanerud, og arbeidde systematisk og grundig med analysen, både ved hjelp av skjema med å identifisera, isolera, skildra og øva på å skriva sjølve på sjangerdrag, og gjennom gruppe- og klassesamtale å syta for at elevane hadde ei felles forståing av kva som skjedde i novella og kva ho handla om.

Silje og Karoline såg ut til å identifisera seg med skulen og føremålet med skulen, noko eg særleg baserte på den sjølvsagde måten dei fortalde om heimearbeidet med skulen på, som ein del av dei daglege rutinane og som noko viktig. Det er ikkje godt å vita om denne identifiseringa med, eller integreringa av, skulen i eige liv kjem frå denne ungdomsskulen, eller var noko som elevane hadde med seg inn. Ida uttrykte ikkje denne same nærleiken til skulen, så det er ikkje noko som gjeld alle elevane. Men det var noko eg berre har møtt på Vestkantskulen, og som det difor er råd å anta at pregar denne skulen meir enn dei andre eg vitja.

Med denne gjensidige lojaliteten som grunnlag gjer skulen ein del for å knyta saman skule og samfunn, anten det er forstådd som fritid eller foreldre. Skulen vender seg direkte til foreldra på heimesida, og legg ut informasjon som forklarar og grunnjev dei pedagogiske satsingane til skulen. Læraren Anders dreiv ein filmklubb med elevane der dei brukte Facebook til å kommunisera, og der han prøvde å utnytta elevane sitt engasjement knytt til Facebook til å diskutera film (intervju 27.01.11, s. 29–30). Elles jobba dei med

blogg og digitale forteljingar i norsken, på ein måte som aktiverte elevane sine sjølv lærte ferdigheiter når det galdt programvare og formgjeving, og læraren Bente gjorde freistnader på å tematisera desse i ein fagleg samanheng.

9.2 Å prøva ut andre stader, tider og identitetar

Karoline nyttar ein personastrategi for å få tilgjenge til andre tider, stader og identitetar, både på skulen og bloggen. Dette kan knytast til skulen si vekt på Storyline som pedagogisk strategi, men også til fantasien som hjelp i meir personlege strategiar for å koma rundt hinder i kvardagen, som strenge foreldre og klasseromshierarki. Karoline leverte postar frå 17., 18., 19., 20. og 22.10.2010. Eg har valt ut to av desse for å ha ei jamførbar mengd med dei andre skribentane. Fyrste posten er valt ut av di han ser ut til å vera fyrste posten i dagbloggen, og tematiserer sjangerspørsmålet og skrivesituasjonen. Den andre posten eg har valt ut er frå 20.11. Han illustrerer Karoline si utsegn om å vera «bitchy». I tillegg har ho levert to skuletekstar: «Stormingen av Bastillen» (norsk og samfunnsfag) og «En forsøpлет planet» (norsk).

9.2.1 Innleiing om dagbloggen

Eit teikn på at me har med ein sjanger å gjera er at ein retorisk praksis får eit namn, som blogging (Miller, 1984; Miller & Shepherd, 2004). Eitt anna er sjangerparodiar og – etterlikningar, som bloggparodiar (Rettberg, 2008, s. 22). For Karoline, som snik seg rundt foreldra sine forbod for å laga noko som liknar ein blogg og opptre der «liksom, som om jeg hadde noen seere, holdt jeg på å si» (intervju 26.01.2011, s. 16–17), er blogg tydeleg ein sjanger, som ho imiterer i tekstbehandlingsprogrammet Notepad. Karoline forstår blogg som noko som liknar bloggen fotballfrue.no, som ho dreg fram som eit døme (intervju 26.01.2011, s. 19). At ingen andre enn henne sjølv og veninna kan lesa bloggen, gjev eit ekstra element av fridom i høve til den sosiale røynda.

9.2.2 Om dagbloggen som representasjon av Karoline/tilhøvet mellom daglogg og post

Det er fleire ting som skil dagbloggen til Karoline frå ein «vanleg» blogg. Den fyrste, grunnleggjande materielle skilnaden, er at dagbloggen til Karoline ikkje ligg ute på nettet, og at dei einaste intenderte lesarane er Karoline og veninna hennar, Helene. Det er også nokre visuelle skilnader, som både kan knytast til moglegheitene i programmet Notepad og til det at bloggen er vend berre til veninna og Karoline sjølv: Denne dagbloggen har ikkje

header og om-tekst, han består berre av ei rad dagboksblad – dei ligg også sortert i same rekkjefylgje som i ei tradisjonell dagbok, altså ikkje omvendt kronologisk som ein blogg. Det ligg truleg eit medvit om denne hybriditeten i at Karoline har kalla dette ein dag-blogg, som eg oppfattar som ei samansetjing av fyrste leddet i dagbok og blogg, heller enn at det tyder at det er ein post for kvar dag (noko ho har fortald at det heller ikkje er (intervju 26.01.2011, s. 17)). Sidan denne dagbloggen ikkje har nokon element utanom postane som kan representera Karoline og gje lesarane (som i utgangspunktet kjenner henne frå før) eit inntrykk av den innleiande etosen hennar, må me heller finna ut kva slags etos Karoline byggjer gjennom bloggen og korleis postane som ytringar framstiller personen bak ytringane, gjennom dei einskilde postane. Samstundes skriv Karoline i ein handskriven kommentar til meg om dagbloggen (på utskrifta): «Jeg tenker at det meste av det jeg har skrevet her er noe av det vanligste en 14 år gammel jente ville skrevet» (27.01.2011). Det er ein måte å peika på seg sjølv og opptre som seg sjølv, som minner om det Cecilie frå Bygdeskulen gjer i profiltæksten sin, som eg kalla performativ autentisitet (sjå s. 165–166). Samstundes er det å peika på seg sjølv som ei vanleg jente noko Karoline har sams med dei svenske kjendisbloggarane Mia Lövheim skildra (2011a). Det å kalla seg sjølv ei vanleg jente når ein er kjendis og når ein ikkje er det er litt ulike ting. Samstundes peikar Karoline her ikkje for å informera eller overtyda ein lesarkrins, ho kjem med ein informasjon til forskaren som skal lesa dagbloggen hennar. Men Karoline fortel også i intervju at ein del av leiken med bloggen er å skriva som om ho har ein del lesarar. I ein slik, tenkt situasjon er det å framstilla seg sjølv som ei vanleg jente både ein velviljestrategi og ei slags forsikring, slik Lövheim skildra det å peika på seg sjølv som ei vanleg jente som eit vanleg grep når ein skildra eller hevda ting som utfordra dette, anten det galdt kvinnelegheit eller vanlegheit. Karoline utfordrar ikkje «vanleg jente»-rammene i bloggen sin, men avslører kanskje eit medvit om spelet kring desse.

9.2.3 Fyrste post: 17. november 2010

Posten innleier med eit langt avsnitt om tekniske utfordringar med skriveprogrammet som vert løyste undervegs, noko som gjev inntrykk av at dette er den aller fyrste posten i dagbloggen til Karoline. Ho kallar det også månadsbok i denne posten (etter mønster frå veninna), før ho går over til daglogg i neste.

17. november 2010

Kjære... mändesbok (for å herme etter ~~=====~~)

Det er skikkelig irriterende at man ikke kan bestemme farge på teksten. Det ser sykt døllt ut! Vent, jeg tror jeg nettop fant det ut. Jepp jeg fant det ut! Dette her var hvertfall en teit linjeavstand... Se det var bedre, og hvorfor han jeg ikke skrive bredere enn bare så kort som dette?? Det der var faktisk det eneste problemet jeg ikke klarte å løse. Dette må jo lissom være sykt irriterende for den som leser, så jeg skal slutte nå, det var bare noen "starts greier". Som om noen noen gang kommer til å lese dette (kanskje bortsett fra ~~=====~~). Jeg mener det er liksom en dagbok... Som ikke er privat... Jaaaa...

Uansett er det sikkert sykt kjedelig å lese dette i etterkant, vis det ikke er noen bilder her. Så jeg får vel bare være mer aktiv med kameraet. Finne ut den raskeste måten og laste det opp på PC-en.

Vel dere... eller helst du kan jo få se noen elgamle bilder av meg da... De er lissom tatt for kanskje... 2 måneder siden. Gud, jeg må bli flinkere til å bruke kameraet!

Åååååå! Kameraet er ikke ladet! Typisk! Da må jeg vel lade det først... og så må jeg dusje, og så må jeg på ~~=====~~... så dere får nok ikke sett bilder av meg før i neste innlegg. Som sikkert er om sånn sirka en månte... Jaaa... Vel da er det snart jul!! :) Så kanskje det blir et bilde med snø.. og ehhh... julenisselue, eller no... hmm, jaa. Jeg kan sikkert tenke på det

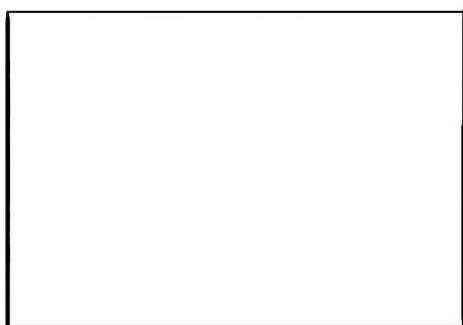
xoxo (eller er det får mye herming etter ~~=====~~??) ~~=====~~ (~~=====~~... blir det for dumt med etternavn??)

rakk det likevel!! Her er noen bilder:



Meg på tur.

Bilete 36: Karoline: Dagblogg



=====, jeg kommer helt sikkert til å
nevne henne MYE. Min aller beste venn I <3 U 4EM!!



Et veldig rart bilde (som jeg ikke helt
skjøenner hvordan man snur). Av mamma (☹=====) og pappa (☹=====).

Det var bare en kort introduksjon, kommer tilbake til det senere... Sånn om en
månte... Hade så lenge, nå må jeg legge meg. (kl 22.24.) NATTA =)

9.2.3.1 Retorisk situasjon

Me har ganske mykje kunnskap om den retoriske situasjonen til grunn for dagbloggen, og såleis også ein del om den fyrste teksten. Me har Karoline som fortel om ynsket om å blogga og hindringane frå foreldra. Me har kommentaren om at dette er noko av det vanlegaste ei jente på fjorten år ville skrive. Me har kunnskapen om at dette for Karoline er eit frirom der ho kan tillata seg å overdriva og vera «bitchy», medan ho elles verkar pliktoppfyllande og oppteken av skularbeid og orden. Det grunnleggjande tildrivet bak denne teksten kan sjåast som ynsket om å blogga. På grunn av tvingande omstende vert resultatet ein hybrid mellom blogg, dagbok og det eg kallar veninndagbok (meir om det på s. 351), men med bloggen som stilideal. Samstundes ser me i teksten at veninna Helene vert omtala og tiltala, og til ein viss grad spurt til råds: «eller er det får mye herming etter helene??». Så det at veninna også startar ein slik månadsblogg, som ho kallar det, og tydelegvis har skrive sitt fyrste innlegg før Karoline skriv, må også sjåast som eit tildriv og definerande for den retoriske situasjonen som ligg til grunn for dagbloggen til Karoline.

9.2.3.2 Inn i teksten

I dette innlegget gjer Karoline mange ulike handlingar: Ho introduserer dagbloggprosjektet og seg sjølv, definerer prosjektet, kjem i gang og skildrar konkrete startproblem medan ho løyser dei.

Innlegget opnar med dato som overskrift, som kan knytast til både blogg og dagbok: I bloggen er postane daterte av systemet, i dagboka er det vanleg å skriva datoen ein eller annan stad øvst på sida, anten som overskrift eller i tillegg til det. Under overskrifta innleier teksten med: «Kjære... månedsbok (for å herme etter Helene)». Dette er ein konvensjon frå dagboka og ikkje frå bloggen, der det er meir vanleg å anten tiltala dei potensielle lesarane eller berre ha ei tematisk overskrift (i tillegg til den systemgenererte datoen).

Det fyrste avsnittet skildrar utfordringar knytte til å koma i gang medan dei skjer og medan Karoline løyser dei, som korleis ein vel skriftfarge, lineavstand og tekstbreidd på sida. Dei to siste linene i avsnittet definerer prosjektet: «Jeg mener det er liksom en dagbok... Som ikke er privat... Jaaaa...» og linene før utdjupar dette ved å fortelja om kven som er meint å lesa det: Helene.

Det neste avsnittet knyter prosjektet til bloggen att, ved å gjera den «bloggfaglege» vurderinga at det er keisamt utan bilete, og så utleia konsekvensar av det, som ho i dei vidare avsnitta rapporterer om oppfylginga av: fyrst finn ho ut at kameraet ikkje er oppladd, og så til slutt rekk ho å leggja inn nokre gamle bilete likevel, som også fungerer som ein presentasjon av personen bak dagbloggen ved å syna fram dei som er viktige for henne: eitt bilete av Karoline, så eitt av besteveninna Helene og til slutt eitt av mamma og pappa, saman.

Det fjerde avsnittet er både ein prosesskommentar («kameraet er ikke ladet! Typisk!») og noko som bidreg til å definera blogg/dagbokprosjektet: ho skriv at neste innlegg vert truleg om ein månad (noko som samsvarar med at ho kallar dette månadsbok). Ho har også fortalt i intervju at ho og veninna skriv om lag ein gong i månaden, men då skriv dei gjerne fleire innlegg på rad, og så går det ein månad att.

Sjølv om det vert gjort mykje definisjonsarbeid i dette innlegget, er prosjektet enno ikkje fulldefinert. Det ser me mellom anna av at «sjangernemninga» dagblogg, som Karoline kjem til å halda fast ved, ikkje kjem før i neste innlegg.

Veninna Helene er ein viktig person i denne teksten, og det ser ut til at hennar fyrste tekst i månadsbok/dagblogg-prosjektet er eit førebilete. Det ser me av at Karoline brukar innleiingsorda til Helene, før ho skriv «(for å herme etter Helene)» og avsluttingsorda hennar xoxo, før ho kommenterer «(eller er det får mye herming etter helene??)»

Denne sjølvtematiserande startteksten driv også sjangerforhandlingar mellom bloggen og dagboka, som me skal sjå meir på.

9.2.3.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etosstrategiar¹⁵⁵

Den retoriske situasjonen til grunn for dagbloggen og dette oppstartsinnlegget kan uttrykkjast som «Eg vil blogga, men får ikkje lov» (R1 i diagram 38).

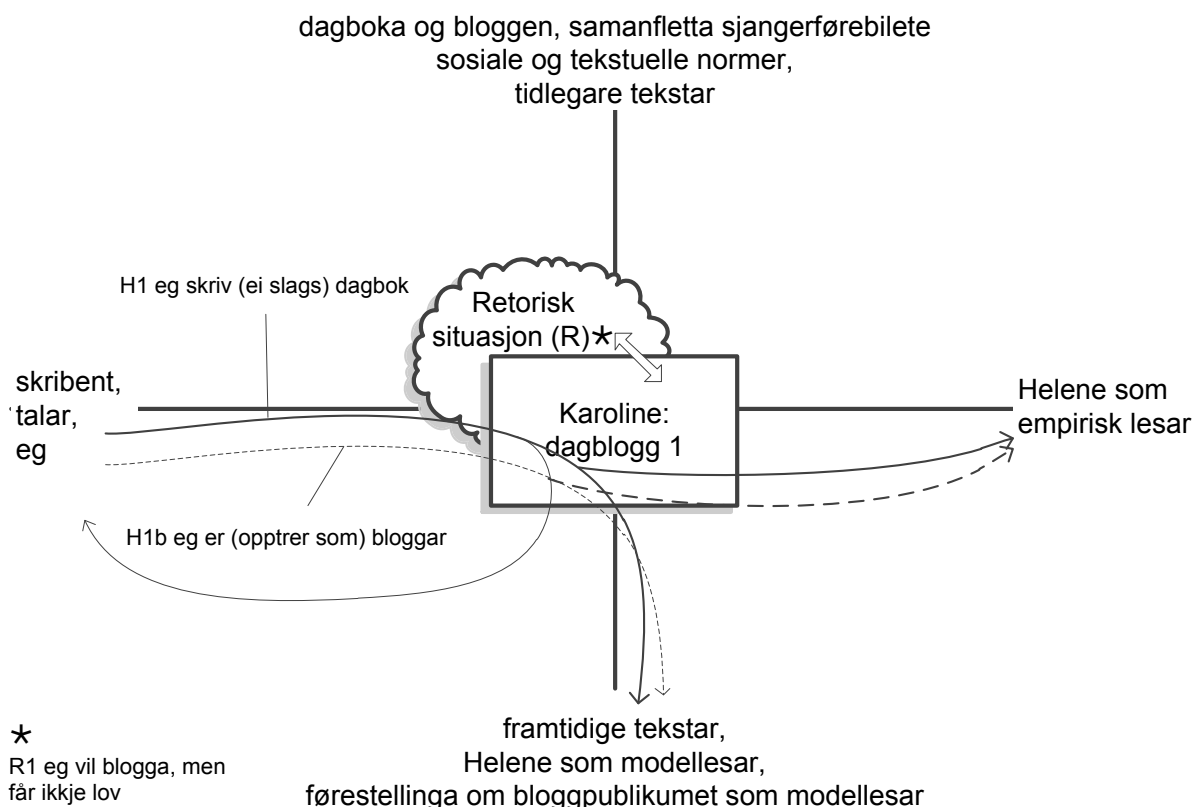


Diagram 39: Karoline: Daglogg 1

Det er ein bitzersk retorisk situasjon, på den måten at Karoline har eit problem som ho brukar tekst til å løysa, jamfør «An exigence is rhetorical when it is capable of positive modification and when positive modification requires discourse or can be assisted by discourse» (Bitzer, 1968, s. 7). Ein kan seia at teksten løyser dette problemet ved å vera ein (veninne)dagbokstekst (H1a) som opptrer som ein blogg (H1b).

Veninnedagboka er ikkje ei ålmenn sjangernemning, og såleis er det råd å meina at det ikkje er snakk om ein sjanger. Men ein praksis med tradisjonar er det, også om han ikkje har namn. Torill Steinfeld skriv om dagbokskrivning og -lesing tidleg på attenhundretalet som ein praksis som tilhørde venskapen, der ein skreiv dagbøker som skulle lesast av

¹⁵⁵ Som omtala på s. 125–128 vert etos i kapittel 10 diskutert i samband med den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og ikkje under eiga overskrift.

venene (1998a, 1998b). Det er noko det er råd å trekkja liner frå til notidige venskapspraksisar i sosiale medium, der det er vanleg å lesa og kommentera einannan sine innlegg på bloggar og Facebook, og der vener kan ha ein MySpaceprofil eller blogg saman (boyd, 2010a; Martínez, 2010; Pascoe, 2010). Dagboka vert ofte omtala som ein av forløparane til bloggen (Rettberg, 2008, s. 9–12, 21–22; Grütters, 2011, s. 137–142). Då er det gjerne dagboka-i-einsemd det vert synt til (i tillegg til skipsloggar og slikt), men det kan henda venedagboka er ein vel så relevant forløpar å trekkja fram. Ein slik samanheng ligg òg i slik Karoline definerer dagbloggen: «Jeg mener det er liksom en dagbok...Som ikke er privat...».

Bloggen har som definerande kjenneteikn å vera publisert på internett, og det set nokre rammer for kva slags sosial handling det er å blogga, og såleis kan nok ikkje denne teksten seiast å vera ein blogg. Likefullt er førestellinga om bloggen viktig som allereie eksisterande førebilete for korleis noko kan gjerast, og delvis som aktualisert handlemønster i situasjonen, slik sjanger vert skildra i teorikapitlet (sjå s. 92–96). Karoline nyttar den blogghermande veninedagboka som eit prøverom der ho kan opptre som ein bloggar. Slik gjer dagbloggen at Karoline får gjort ein del av det ho ville brukt ein blogg til å gjera: å skriva om kvardagen sin og leggja ut bilete, å prøva ut ein «bloggarmåte» å skriva på, og som me skal sjå i neste tekst, å overdriva og dyrka irritasjon og aggresjon, slik ho ser ut til å ha ei førestelling om at nokre av dei kjende bloggarane gjer.

Den intenderte empiriske lesaren av dette er, utanom Karoline sjølv, Helene. Teksten ser ut til å operera med både ei førestelling om eit blogglesande publikum («noen seere», intervju 26.01.2011, s. 17) og veninna Helene som modellesarar, og der han vender seg både parallelt og vekselvis til dei, men der dei har noko ulik status. Når Karoline skriv at dette er keisamt å lesa utan bilete, uttrykkjer det ein bloggsjangerkunnskap som er vend mot det å blogga og dermed til bloggpublikumet, og henvendinga til eit «dere» i «Vel dere... eller helst du kan jo få se noen elgamle bilder» viser til (dei tenkte) blogglesarane. Men i same setninga korrigerer ho seg sjølv: «... eller helst du». Dette uttrykkjer ei slags realitetsorientering, sidan det er eit du som er denne tekstens empiriske lesarar. Det at den praktiske røyndomen bryt gjennom, hindrar ikkje teksten i å halda fram med å venda seg til eit tenkt publikum, som i biletkommentaren til biletet av Helene: «Helene, jeg kommer helt sikkert til å nevne henne MYE. Min aller beste venn I <3 U 4EM!!»¹⁵⁶ Dette inneheld ei melding til Helene, men det at ho her vert omtala heller enn tiltala, og som nokon som heilt

¹⁵⁶ I <3 U 4EM tyder I love you for ever more, noko Karoline også gjer merksam på i ein handskriven kommentar på utskrifta.

sikkert kjem til å verta nemnt mykje, impliserer eit publikum som ikkje kjenner Karoline så godt.

Sjølv om teksten nokre stader tiltalar Helene, verkar ikkje handlingane å skriva dagbok og å «blogga» primært vende mot Helene, men mot ei førestelling om eit bloggpublikum og mot dagboka/seg sjølv som lesar av eigne refleksjonar og skriveøvingar. Helene vert fyrst og fremst påkalla ved nokre konkrete høve: som skriveførebilete og kontrollkomite: Når ho spør om ho hermar for mykje. Når ho spør om det vert for dumt å skriva under med etternamn kan òg vera vend til Helene. Dessutan framhevar og understrekar Karoline framføre det tenkte publikumet at Helene er hennar beste ven. Såleis kan det sjå ut til at Helene sin modellesarstatus meir er å forstå som ein medsamansvoren i prosjektet og ein som les over skuldra enn det tenkte publikum teksten vender seg til. At Helene som empirisk lesar såleis har ein slags kontrollfunksjon i den felles «bloggleiken», gjer henne til ein mellominstans mellom Karoline og det tenkte publikumet som på eitt nivå er den primære modellesaren. Samstundes er Helene som ein teksten vender seg til, også ein modellesar.

Denne komplekse situasjonen, der Karoline både vender seg til eit fiktivt bloggpublikum, veninna Helene både som medspelar i fiksjonen og veninne utanfor fiksjonen og seg sjølv, inviterer også til eit komplekst etosarbeid, ein kompleks leik med eller utforskning av etos som fenomen. Til bloggpublikumet skal teksten presentera Karoline, og det gjer han med bilete som definerer kven ho er og kva ho bryr seg om: besteveninna, mamma og pappa, og ved at ho skriv under med førenamn og etternamn.

Starten av teksten vender seg i mindre grad til eit publikum og har meir preg av å vera ein prosesstekst der ein løyser problem undervegs, og då er fokuset meir på problema Karoline løyser enn på det å framstå. Når lesaren kjem til avsnitt to og tre og Karoline verkar å ha kome over dei innleiande tekniske problema, ser me spor av eit medvit om lesarar og av å syna desse velvilje gjennom å tenkja på at dei skal få sjå bilete.

Gjennom at strevet med å skaffa lesarane bilete er gjennomgåande i teksten vert velvilje ein gjennomgåande strategi. Men det finst nyansar innan velviljen. Teksten er også prega av velvilje andsynes den empiriske lesaren Helene. Til henne gjev Karoline prov på lojalitet, stadfester venskap og uttrykkjer respekt for og tiltru til Helene sine vurderingar om korleis det bør skrivast på ein dagblogg. Velviljen andsynes det tenkte publikumet er annleis. Det kan ha å gjera med at velvilje som retorisk strategi krev nokon å syna velvilje til? Sidan blogglesarane berre finst i teksten som leseførebilete og ein del av bloggfiksjonen, får det å syna velvilje andsynes dei meir ein karakter av fiksjon og framføring enn av eit

direkte relasjonsarbeid. Men no brukar Karoline denne dagbloggen til å opptre som nettopp bloggar, og då er det ei viktig sosial norm å opptre venleg (Lövheim, 2011a). Velviljen retta mot bloggpublikumet kan altså sjåast som ein del av Karoline sin bloggpersona, og såleis underordna ein personastrategi, medan velviljen retta mot Helene er del av eit stadig venskapsarbeid.

9.2.4 Fjerde post: 20. november 2010

Den fjerde posten i dagbloggen til Karoline handlar om at ho skal på familiebesøk til nokre teite gutar, og om kor utruleg teite og irriterande dei er:

20. november 2010

Kjære daglogg!

Jeg skriver kanskje litt tidlig akkurat nå... (kl 10.10) men det får gå... Jeg har nettopp stått opp, og jeg visste ikke helt hva jeg skulle gjøre...

Vel, jeg vet hva jeg skal gjøre etter jeg har skrevet dette innlegget ferdig... Vaske meg og sånn, jeg er et vrak jo! og jeg stinker!!!

Og jeg vet hva jeg skal gjøre senere idag, sånn sett er dagene mine ganske planlagte...

Først skal jeg vaske meg, jeg tenkte å prøve å krølle håret mitt, for lissom 10 gang på 2 uker, det er vel bare å bruke varmebeskyttende...

Så skal jeg spise frokost..

Så skal jeg gjøre naturfagsleksen

Så skal jeg spise lusk

Så skal jeg øve til engelsken

Så skal jeg gjøre meg klar til å besøke verdens teiteste gutter. dvs: å sminke meg slik at jeg ser ut som om jeg er mye kulere enn dem...

kanskje også slik at de aldri vil ha meg der igjen...

Så skal jeg dra på besøk til det bokstavelig talt STINKENDE huset deres

PS: dette hadde jeg aldri sagt hvis dette hadde vært en ekte blogg, men siden det mest sannsynligvis bare er [redacted] som skal lese den, kan jeg gjøre det. Jeg bare HATER dem såååååå mye, og hun har krav på å få vite det

Jeg kommer tilbake imorgen med bilder av dem [redacted], så skjønner du kanskje hvorfor jeg føler meg litt ubekvemt hos dem...

FY FADER, jeg vil ikke gå...

Vel det positive er at de sikkert skjønner at jeg er mye kulere enn dem nå!

Når det er snakk om dem er jeg et ondt kjeni!!!! MOAHAHAHAHA!!!!!!!!!!!!!!

PS: 2 ting som kanskje også skal inn i timeplanen er: å rydde på rommet mitt, og å lese i Harry Potter, (vent 3 ting:) og å pugge ART manuset mitt

Vel det var timeplanen min, nå må jeg få vasket meg!!

xoxo ME ;)

Bilete 37: Karoline: Daglogg 2

9.2.4.1 Retorisk situasjon

Den retoriske situasjonen som låg til grunn for å starta med dagbloggen: «Eg vil blogga, men får ikkje lov» er eit element i eller ein av fleire retoriske situasjonar som ligg til grunn også for denne teksten, men det finst også element som gjeld meir spesifikt for denne. Sidan Karoline alt har skrive tre innlegg eller postar før denne, ligg det truleg ei slags motiverande kraft i dei, ei oppmoding om å halda fram det ho har byrja på, som har noko sams med kravet om å blogga når ein har ein blogg eller å skriva i dagboka når ein har byrja. I tillegg kan det i denne teksten sjå ut til at Karoline har eit anna problem: Ho må dra på besøk til nokon ho ikkje likar. Dagbloggen kan ikkje hjelpe henne å unngå det, og såleis kan han ikkje i streng forstand løysa problemet, men han kan vera ein stad å klaga over det, og det kan også vera verdt noko, eller «ei delvis løysing på problemet», jamfør Bitzer (1968, s. 7).

9.2.4.2 Inn i teksten

I innleiinga ser me at nemninga daglogg er etablert og vert brukt utan problematisering.

Hovudprosjektet til teksten tykkjest å vera å fortelja om dei teite gutane ho skal på besøk til, og kor teite dei er, og å prøva ut og/eller nyta denne måten å snakka drit på (å vera «bitchy»?) utan risiko. Når me les det som står fyrst i posten om planen for denne laurdagen, får me inntrykk av at Karoline er ei ordentleg og pliktoppfyllande jente. Ho skal gjera naturfagsleksa mellom frukost og lunsj og engelsk etterpå. Då kan det vera godt å ha ein fristad der ein kan vera ein annan. Karoline understrekar også at «dette hadde jeg aldri sagt viss dette hadde vært en ekte blogg».

Dette hovudprosjektet kjem likevel ikkje fram før me er eit godt stykke uti bloggen, mot slutten av timeplanen Karoline skisserer. Det kan sjå ut til at Karoline sto opp, ikkje visste heilt kva ho skulle gjera, sette seg ned for å skriva på dagbloggen, ikkje visste heilt kva ho skulle skriva, byrja skriva ned det ho skulle den dagen (eit mønster også Anja og Johanne på Småbyskulen brukte i blogginga si og som kan kallast ein bloggkonvensjon, sjå s. 250–262 og 277–286), og så kom ho til dette besøket til «verdens teiteste gutter». Då lét ho irritasjonen sleppa laus ... Karoline har altså brukt eit vanleg blogg- (og dagboks-) skjema for å koma i gang, og så etter kvart late engasjementet styra.

9.2.4.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etosstrategiar

Dei retoriske situasjonane me har rekonstruert som tilgrunnleggjande for denne teksten er utgangssituasjonen for dagbloggen: «Eg vil blogga, men får ikkje lov» (R1 i diagrammet). Dessutan ligg det eit visst tildriv i det å ha starta ein daglogg, som ligg som sjangermessige

tildriv både i dagboka og i bloggen, om enn på litt ulike måtar: Hald fram å skriva (R2). Det tredje tildrivet, som også kan skildrast som eit bitzersk problem, er dei teite gutane og at Karoline må dra på besøk til dei (R3). Dagbloggen hjelper til å løysa problemet på den måten at han tilbyr ein fristad til å snakka drit om gutane.

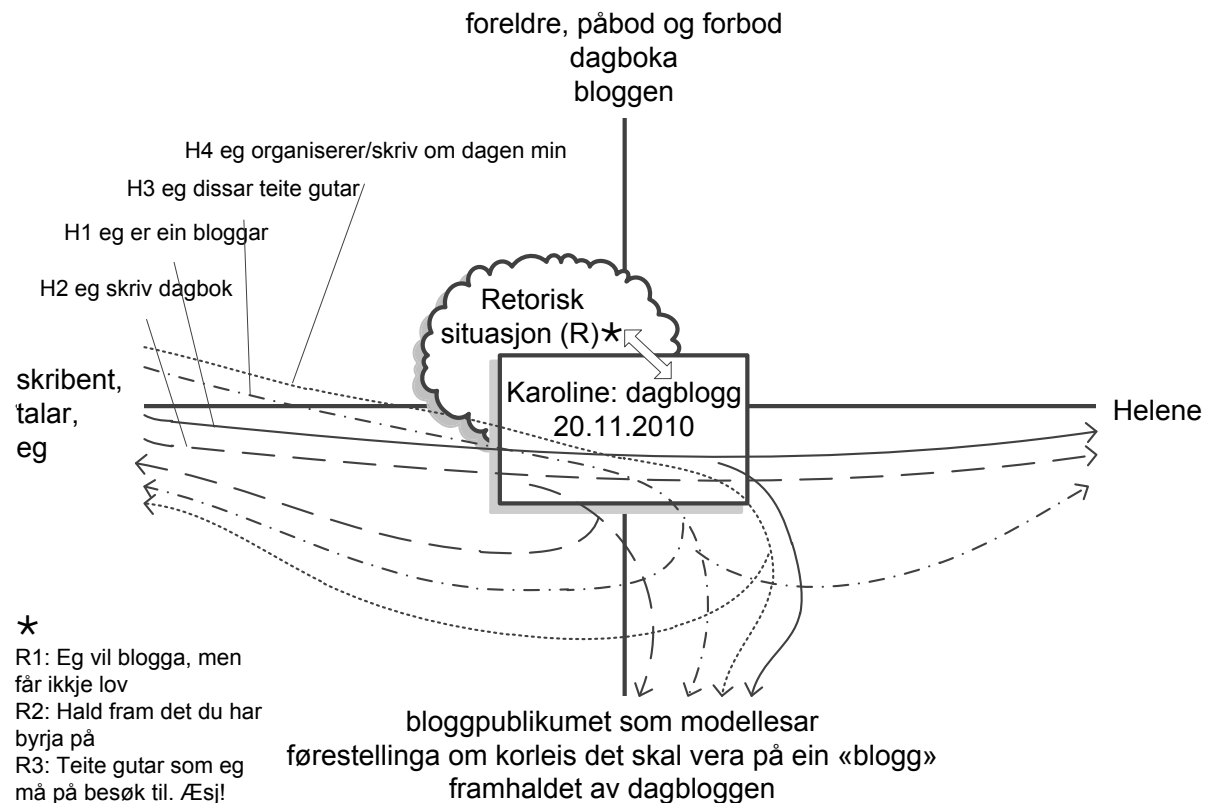


Diagram 40: Karoline: Dagblogg 2

Når me skal freista sjå kva som skaper desse situasjonane og tildriva, og kvar dei kjem frå, er det ein faktor som ikkje er heilt eintydig korleis me skal setja inn i diagrammet. Alle tildriva kjem til ein viss grad frå Karoline sjølv, og spesielt det å halda fram å blogga kjem frå dei sterke konvensjonane som dagbok og blogg utgjer. Men både i R1 og R3 kan me seia at foreldra sine avgjerder utgjer eit problem som Karoline brukar dagbloggen til å koma rundt, men utan at teksten vender seg til foreldra. Teksten er altså delvis eit svar på foreldrepåbod og forbod, men utan å vera eit svar som har foreldra som adresse. Ein svarar på påbod og forbod med å skapa seg ein «indre» fristad, slik både ei dagbok og ein blogg kan vera. I diagrammet har eg plassert foreldra som hindring og igangsetjar for skriving saman med andre meir stabile vilkår, som sosiale og tekstuelle normer og tidlegare tekstar, heller enn i nærleiken av interaksjonsdeltakarane til høgre, sidan dei ikkje vert tiltala i teksten.

Interaksjonsdeltakaren i teksten er veninna, Helene, utanom dei meir modellesaraktige skriveførebileta som førestillinga om eit bloggpublikum og den konvensjonelle henvendinga «kjære dagbok». Me ser at dissinga av gutane ser ut til å krevja ein metakommentar til Helene, som er formulert med Helene i tredjeperson. Eg meiner likevel det er råd å sjå han som vend til Helene, sidan me veit at ho er den som er meint å lesa dette. I neste avsnitt vert ho tiltala med du og Karoline skriv sjølv eksplisitt at dette er formidling av Karoline sine kjensler for desse gutane til Helene: «Jeg bare HATER dem såååååå mye, og hun har krav på å få vite det». I bolken som handlar om gutane er altså Helene tydeleg til stades som interaksjonsdeltakar.

I det som tykkjest som den andre hovudhandlinga i teksten, å skriva opp planen for dagen, ser me ikkje same typen spor etter Helene. Dette kan sjå ut til å vera meir kommunikasjon med dagboks- og bloggsjangeren, og med seg sjølv. Karoline set pris på orden (intervju 26.01.2011, sjå s. 22), og då kan det å setja opp oversyn vera ein aktivitet som har ein eigenverdi for skrivaren, og ei praktisk handling der ein brukar skrivinga til å organisera. Det å skriva om dagen sin eller helga si er også ein konvensjonell bloggaktivitet. Det gjer det rimeleg å karakterisera aktiviteten som sjølvkommunikasjon i dialog med blogg- og dagbokskonvensjonar (sjå s. 100).

Det er også ulike etosar, og ulike etosstrategiar som kjem til uttrykk i dei to prosjekta i teksten. Dissinga av gutane kan sjå ut til å handla om – kanskje ikkje heilt alvorleg meint, eller med eit element av fiksjon – å heva seg sjølv opp ved å rakka ned på andre, å understreka skilnader i kulheit mellom seg sjølv og andre: Karoline skriv eksplisitt to gonger om å vera kulare enn dei. Det kan også handla om å vera ein person som torer å slengja drit. Dette er bruk av ein etosstrategi som er vanleg i såkalla dis-songs i rap, som Sasan fortel om i førre kapittel. Det kan det verta trøbbel av, fortel han også. Det siste gjev Karoline ein god grunn til å understreka at ho ikkje er slik på ordentleg ved å skriva at dette ville ho aldri skrive på ein ekte blogg. Det kan vera ei hevding av etos andsynes veninna og seg sjølv som gjeld ulike dimensjonar av karakter: anten som samsvar og heilskap mellom åtferd og den ein er inni seg, om lag som «dette er berre noko eg prøver ut her i dette private, halv-fiktive rommet, eg *er* den personen eg er til vanleg, altså», eller karakter som dygd, moralsk godheit, at ho ikkje vil vera ein person som seier noko stygt om andre offentleg. Her kan det sjå ut til at Karoline prøver ut det å vera tøff og slem, men med etoshevdande atterhald om at dette ikkje er heilt på ordentleg.

I og rundt gjeremålslista finn eg ikkje denne typen hevding av eigen karakter knytt til samsvar/heilskap eller moralsk godheit, og heller ikkje fleire forsøk på å tøffa seg.

Eventuelle etosstrategiar i denne delen skulle vel også vera meir retta mot skrivaren sjølv, og i større eller mindre grad det tenkte bloggpublikumet. Ein føremon med eit fiktivt publikum er at ein som skrivande står friare med omsyn til i kva grad ein vender seg til dei. Opplistinga syner lojalitet til verdiar som orden, reinsemd, venleik, plikt. Dette er verdiar som står i ein viss motsetnad til å brøla om teite gutar, og kan såleis seiast å byggja opp under det ho skriv i ps-et til Helene om at ho ikkje hadde skrive dette om det var på ordentleg. Her gjer Karoline som dei nemnde svenske toppbloggarane (sjå s. 346–347), bevegar seg i spennet mellom tradisjonelle kvinnelegheitsideal og fridomen til å vera bitchy, samstundes som ho påkallar ei kvinneleg dygd som godheit som ei slags forsikring mot konsekvensane av «ukvinneleg» åtferd.

9.2.5 En forsøplet planet

Karoline leverte to skuletekstar, som baa tek i bruk fiksjonaliseringsstrategiar me kan kjenna att frå bloggen. Denne var skriven i norsk og skulle vera eit lesarinnlegg om forsøpling:

En forsøplet planet

Idag lever vi i et bruk og kast samfunn. Vi kjøper mer enn vi har råd til, men mye viktigere, kjøper vi mer enn det naturen har råd til, og ikke lenge etter vi har kjøpt det, havner det ofte i søppelkassen.

Vi kjøper ting fordi vi synes de er fine i butikken, og da har vi lett for å tro at vi trenger det. Men når vi kommer hjem finner vi ofte ut at vi allerede hadde en sånn, at det ikke passer inn, eller at vi ikke har plass til den, slik at det vi kjøpte går i søpla.

Det hender også at man får en følelse av at produktet er lagd for å kastes. Jeg har opplevd at jeg kjøper en fin ting i butikken, og bare noen uker senere, havner den i søpla. Dagen etter går jeg og finner meg den samme, eller en ting som likner i butikken, og den har ofte den samme feilen.

Dette tjener produsentene på. Hvis de klarer å lage et produkt som varer akkurat så lenge at forbrukerne ikke kan klage på det, tjener de masse, og spesielt hvis forbrukerne er så godtroende at de går tilbake til den samme butikken å kjøper den samme varen.

Men selv om det hadde vært lettest hvis produsentene stoppet med «bruk og kast», er det vi forbrukere som må det. Det er vi som må ta initiativet til å kjøpe mindre, og på den måten også kaste mindre. Det er også vi som må ta initiativet

til å sortere søppelet vårt. I 2006 ble kun halvparten av søppelet vårt sortert ut for gjenvinning!

Nordmenn kaster stadig mer enn før. En undersøkelse viste at vi kastet ca. 1 451 590 kg husholdningsavfall i år 2000 (324 kg pr. Innbygger), og i 2006 kastet vi ca. 1 939 795 kg (414 kg pr. Innbygger). Det er en betydelig økning, hvis det fortsetter sånn, vil vi en dag kanskje komme til å måtte grave oss gjennom søppelet vårt for å komme oss ut av huset. Hele jorda ville blitt en stor søppelplass. Vi ville trenge 5 planeter for å leve i ett bruk og kast samfunn, og vi har bare 1!

Vi forbrukere har et ansvar vi også, og det er å ikke la oss rive med, det er vi som bestemmer fremtiden vår. Vi forbrukere bestemmer om vi må leve på en søppelplass, eller en grønn slette, med blomster og trær og en rent vann, en gang i fremtiden. Begge deler er mulig å få til, det er bare at den ene trenger litt mer jobb. Men du kan jo spørre deg selv, er det vert det? Mitt svar er definitivt **JAI**

Bilete 38 Karoline: Ein forsøpelt planet

9.2.5.1 Den retoriske situasjonen

Karoline fortalde at dei skreiv denne teksten på ein heimedag. Dei skulle gå inn på ei mappe på norsk på Fronter og lesa ein artikkel:

... og så skulle vi skrive et leserinnlegg for den artikkelen, tror jeg. ... Og da var det masse fakta i den artikkelen, så kunne vi bruke noe av faktaen. Jeg har prøvd å runde litt ned på faktaen, da, for det var veldig komplisert fakta @@ (intervju 26.01.2011, s. 11).

Teksten om forsøpling skulle leggjast i norskmappa på Fronter og vurderast.

Den retoriske situasjonen til grunn for teksten er altså det å skriva norskstil, men der omstenda er spesifiserte til å skriva eit lesarinnlegg med utgangspunkt i ein bestemt artikkel, og det skulle gjerast heime. Karoline gjorde nokre vurderingar knytt til den retoriske situasjonen slik han vert definert i teksten ho skreiv: Ho fortel at ho forenkla og valde ut stoffet frå artikkelen for at det skulle vera passeleg mykje og passeleg komplisert til eit lesarbrev. Dette er ei vurdering som syner evne til å førestilla seg og manøvrera i den meir eller mindre fiktive skrivesituasjonen som stiloppgåva legg opp til, noko mange elevar slit med (Berge, 2005b, s. 181, 186). Skulen har som arbeidsmetode å bruka fiksjon og innleving for å tileigna seg kunnskap, og det kan også sjåast som eit vilkår i den retoriske situasjonen.

Då eg var på skulen, hang det eit innlegg frå Si;D-spalta i Aftenposten på veggen, som var ein annan elevtekst frå denne oppgåva, som var sendt inn og komen på trykk i avisa i etterkant. Det ymtar om eit potensielt og, i alle fall for nokon av elevane, oppnåeleg samband mellom skriveoppgåva på skulen og den diskuterande ålmenta.

9.2.5.2 Inn i teksten

Teksten En forsøpjet planet er ein skulestil forma som eit lesarinnlegg om at me som forbrukarar må ta ansvar for å stogga forsøplinga av jorda.

Teksten har ein struktur der status og problemet raskt vert slått fast i fyrste avsnitt, og så utdjupa i avsnitt to til fire. Avsnitt fem presenterer løysingsframlegget: Me forbrukarar må ta ansvar, kjøpa mindre, kasta mindre og sortera søppel. Mot slutten av avsnittet og i avsnitt seks vert problemet talfest, før siste avsnitt igjen nemner løysinga og appellerer om å ta stilling og vera med og handla. Teksten kan slik seiast å ha ein gjentakande, syklisk struktur: problem – løysing – problem – løysing – appell. Dette kan sjåast som noko nær ei minimumsrealisering av strukturmodellen for argumenterande tekstar hjå Tirkkonen-Condit, sidan teksten inneheld problem og løysing (1985). Det òg også meining å lesa han inn i den klassiske retoriske taledisposisjonen skildra i *De inventione* av Cicero, attfortald av Jens E. Kjeldsen (2006, s. 396). Denne modellen er også knytt til munnleg-skriftleg overtydingsarbeid, noko som trass tidsavstanden har mykje sams med elevlesarinnlegg. Då forstår me fyrste avsnittet som exordium, der ho på ein forsøksvis interessevekkjande måte nemner temaet. Avsnitt to til fem kan me forstå som ein slags narratio – ei framstilling av kva saka gjeld, medan avsnitt seks vert bevisførselen med fakta frå artikkelen. Det siste avsnittet vert då conclusio der ho samanfatar og kjem med ein avsluttande appell. Det er mogleg å forstå det slik, sjølv om det då vert ei litt lang saksframstilling i høve til bevisførsel. Ei slik forståing kan også supplerast med kunnskap frå munnleg argumentasjon, som ofte er eit samarbeid mellom fleire deltakarar (Berge, 2005b, s. 143–144), noko som kan bidra til å skapa gjentakingar av liknande problem-løysing-klyngjer.

Det er også råd å sjå strukturen som presentera problem – presentera løysing – presentera forverring av problemet som krev akutt trong for handling – presentera løysing og koma med appell. Då ser me ein argumenterande struktur som gjennom intensivering legitimerer appellen om handling på slutten, og som på eit vis er grunngeve av alvoret i stoffet.

Teksten talar på vegner av eit me: «i dag lever vi i et bruk og kast samfunn. Vi kjøper mer enn vi har rå til», som han samstundes moraliserer andsynes. Seinare i teksten vert dette presisert til å gjelda me som forbrukarar og me som nordmenn. Fleire undersøkingar syner ei sjangermessig uvisse hjå ungdomsskuleelvar i den norske skulen når det gjeld sakprosa og argumenterande tekstar (Berge, 2005b; Igland, 2007; Øgreid & Hertzberg, 2009). Eitt svar på ei slik uvisse kan vera å leggja seg tett opp til det ein anar av konvensjonar: for lesarbrev, for politikartale, for haldningsskapande brosjyrar. Eit svært

generalisert me som det skal moraliserast over, er ein slik. Då kan det lett verta passasjar som kan framstå som overdrivne generaliseringar, som: «vi kjøper mer enn vi har råd til», sidan det jo ikkje er alle som kjøper meir enn dei har råd til.

Desse spora av uvisse hindrar ikkje teksten i å vera ei forståeleg retorisk handling som er mogleg å svara på. Det er eit innlegg som presenterer eit problem og ei løysing og oppmodar om stillingstaking og handling, og er såleis ein tekst som gjer jobben han skal. Den andre oppgåva teksten gjer, er å omforma eller remediera ein faktatekst om søppel til ein openlyst retorisk tekst som nyttar fakta til å oppmoda til handling, og som «resultat av omformingshandlunga» kan han sjåast som eit teikn på læring (Løvland, 2013, s. 99).

9.2.5.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen og etosstrategiar

Den grunnleggjande retoriske situasjonen og tildrivet til grunn for denne teksten er å skriva norskstil, som er avgjort av skuleinstitusjonen og læraren og initiert av læraren (R1):

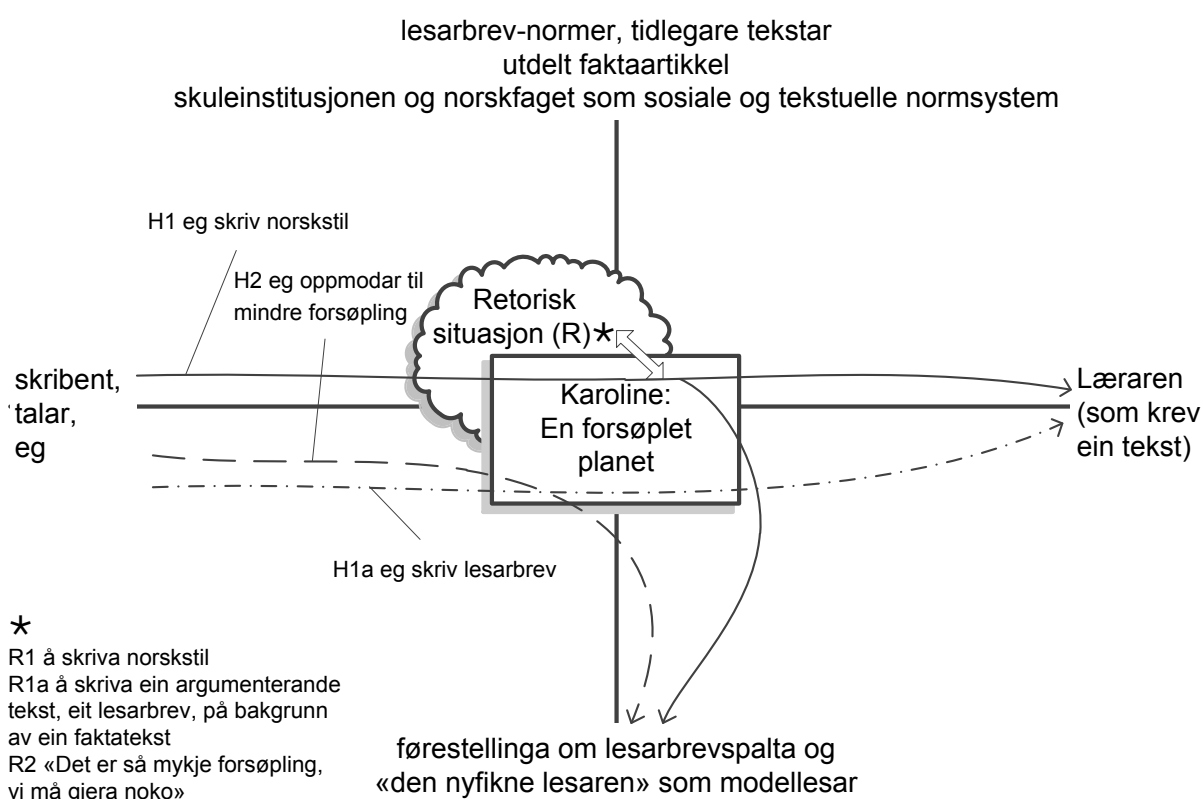


Diagram 41: Karoline: En forsøplet planet

Oppgåveformuleringa (slik ho er gjeven att av Karoline på s. 359) har eg skildra som omstende, som seier noko om vilkåra og «kravsspesifikasjonane». Tek ein utgangspunkt i dei, kan ein nyansera den retoriske situasjonen med å skildra spesifikasjonane for oppgåva som å skriva ein argumenterande tekst, eit lesarbrev, på bakgrunn av ein faktaorientert

artikkel, eg kallar det R1a. I tillegg til den retoriske situasjonen til grunn for oppgåva, er det meininga at Karoline med å skriva dette lesarbrevet skal spela med i ein fiktiv retorisk situasjon som handlar om ein trong for å gjera noko med all forsøplinga, og der det å skriva lesarbrev framstår som eit svar på denne, som eg har kalla R2. Også her er kontrakten som i ein del anna «sjangerskriving» i norsk: Eleven må førestella seg eller lata som det er «på ordentleg», og greia å definera ein truverdig ikkje-skulsk, gjerne, men ikkje nødvendigvis fiktiv, retorisk situasjon (i tillegg til den skulske) ved å svara på han (Karlsson, 1997b; Berge, 2005b, s. 186). På denne skulen er det kanskje lettare enn på ein del andre, sidan læring gjennom å tenkja seg inn i andre situasjonar er ein del av skulen sin pedagogiske strategi. Karoline må altså både svara på kravet (med dei aktuelle spesifikasjonane) om å skriva norskstil og ein tenkt moralsk trong for å seia frå om at me må forsøpla mindre.

Til støtte for desse handlingane har ho skuleinstitusjonen og norskfaget sine normer for tekstar og oppførsel slik ho kjenner dei, oppgåveformuleringa frå læraren og faktaartikkelen, men også kjennskap til tekstnormer frå avisene for lesarbrev og modelltekstar frå norskboka. Handlingane som spring ut av R1, eg skriv stil og eg skriv lesarbrev, er retta mot læraren som innkrevjar og vurderingsinstans, og til læraren og norskfaget som modellesar. Den fiktive handlinga, om ein kan seia det, som er å oppmoda til mindre forsøpling, er fyrst og fremst retta mot ein modellesar som ein kan sjå som ei førestelling av ei (avislesande) ålmente. Det er ikkje læraren som vert oppmoda om å forsøpla mindre, det er me nordmenn og me forbrukarar.

Etosbygginga som elev i denne teksten handlar om å finna ein god måte å tala som ein lesarbrevskrivar på – å verka truverdig som lesarbrevskribent både når det gjeld kunnskap og engasjement. Ein strategi som er konvensjonalisert som lesarbrevstrategi er å tala på vegner av eit stort me, men også å tala til eit stort me (så konvensjonalisert at formuleringa «på vegner av fleire» er vorten ein ståande lesarbrevparodi). Strategien til Karoline kan vera om lag slik: «Lesarbrevskribentar og politikarar seier alltid me, då gjer eg det når eg skriv lesarbrev». Dette ser eg som ein personastrategi, der ein oppnår truverde i ein skulestil-som-lesarbrev ved å opptre som ein typisk lesarbrevskribent eller politikar, ved å imitera dei grepa ein kjenner til. Førestellinga om lesarbrevskribenten vert altså ein ressurs i å forma sitt eige liksom-lesarbrev. I dette arbeidet med å opptre som ein lesarbrevskrivar vert alle dei tre klassiske etosdygdene aktiverte: logos gjennom å syna kunnskap om forsøpling gjennom å syna til tal frå artikkelen, patos spesielt gjennom den målande sluttappellen og etos gjennom å nytta seg sjølv som døme på ein som kjøper ting som vert

kasta, men som no er viljug til å gjera ein innsats. Men desse vert altså aktiverte som delstrategiar eller som balanserte element i ein overordna personastrategi.

Eitt element i personastrategien her er å etablere ein lesarbrevpersona som samstundes kan vera ei (flink) jente på 14 år, sidan det ikkje vert invitert til å vera ein heilt annan i oppgåva. Det personlege og henvendinga til kjenslene til lesarane høyrer med når me føresteller oss lesarbrev av jenter på 14 år, og kan knytast til Kjeldsen og Johansen sin autenticitetsetos (sjå s. 109–111). Vaksenlesarbrev i avisene varierer i kor stor grad dei er eksplisitt appellerande og legg vekt på kjensleappell eller å bruka etosstrategiar som peikar på skrivaren som person, men det er grunn til å tru at det finst konvensjonar om at born og ungdom sine lesarbrev har meir av dette. Det var eit funn i masteroppgåva mi om born og ungdoms diskusjonsinnlegg i Norsk Barneblad, det ser ut til å prega innlegga frå *Kamratposten* i Karlssons artikkel og det vert framheva som eit drag ved ungdoms resonnerande tekstar i KAL (Karlsson, 1997b; Berge, 2005b, s. 180–187; Juuhl, 2007a, s. 38–69).

9.2.6 Stormingen av Bastillen

Dette er eit fiktivt intervju med ei kvinne som var med på storminga av Bastillen i 1789, 40 år etter. Teksten var levert i både norsk og samfunnsfag: «Det var på en måte blanding, det skulle være en bra skrevet samfunnsfagtekst». Karoline fortalde at det var både ein prøve og ei lekse, og «vi skulle skrive om hvordan det var, da, på en måte» (intervju 26.01.2011, s. 27).

Stormingen av Bastillen

Jeg er i Frankrike, nærmere bestemt Paris, i et lite koselig hus av tre. Huset har 3 rom, et kjøkken, et soverom og et bad. Jeg sitter på kjøkkenet, og ser inn i øynene til en person jeg opprinnelig trodde så ut som en kriger, men jeg tok feil.

Hun ser egentlig bare ut som en helt normal bestemor. Hun heter Marie og er 60 år. Hun går med en lang rosa kjole med blonder på, og har et strålende humør. På bordet foran meg står det kaffe og litt småkaker. Hun sier at det bare er å forsyne seg, hun tar en småkake og jeg tar en liten slurk av kaffen. Jeg synes det er vanskelig å forestille seg at denne blide og glade bestemoren, en gang hadde vært en kampklar 20-åring som var med på stormingen av fengselet Bastillen i 1789.

Hvorfor var du med på stormingen av Bastillen?

Fordi jeg var utrolig lei av at Kong Ludvig 16. gav meg og mange andre så utrolig mye skatt. Faktisk måtte vi gi bort 80% av det vi tjente til han derre kong Ludvig. Jeg var lei av at han styrte alt på en så gal måte. Bastillen var på en måte noe som betydde noe, og det var for å vise ham at vi som kanskje ikke hadde så mye penger, hadde makta, at vi gjorde det.

Ja, dere som ikke hadde så mye penger sa du, hvem var det egentlig som var med og stormet Bastillen?

Det var oss som lå nederst på rangstigen. Hvis du ser får deg en pyramide delt inn i tre, er kongen og de geistlige på toppen og adelen i midten. Nederst lå resten av befolkningen, så du kan bare tenke deg hvor mange vi var. Vi utgjorde en ekstremt stor del av befolkningen, vi snakker rundt 90% kanskje mer.

Hvem var det som satt fanget på Bastillen?

Det var helt normale fanger, ikke av den verste sorten så klart, jeg tror ikke at vi hadde sluppet fri masse mordere. Det var mennesker som var straffet fordi de hadde gjort, sagt eller ment noe som kongen ikke likte.

Du sa at det først og fremst var fattige som stormet Bastillen, hvordan fikk dere råd til våpen, for dere må jo ha hatt våpen?

Vi stjal dem, fra Hotel des Invalides. Der fikk vi stjålet 28 000 geværer og 20 kanoner. Det var den første gangen jeg stjal noe, men det var den siste også. Jeg tror jeg var en av de tøffeste jentene der, jeg var en av jentene som hadde gevær, men jeg brukte det aldri.

Hvordan følte du det da du marsjerte sammen med mange mange andre opp mot Bastillen?

Jeg følte meg ganske tøff, men jeg må innrømme at jeg var litt redd også. Jeg ante jo ikke hva som ventet meg eller oss oppe ved fengselet, så det gikk mye greiere enn hva jeg hadde fryktet, trodd, eller turt å håpe på.

Hvordan har dette vært med på å påvirke livet ditt?

Jeg har aldri angret på det, men det er ikke de beste minnene jeg har derfra heller. Det er jo klart at det ble jo mye blod da. Jeg tror det har vært med på å påvirke livet mitt på en positiv måte. Jeg er jo mindre redd nå, og det hjalp utrolig mye på selvbildet mitt. Det er litt gøy å kunne si at jeg har vært med på å skrive historie.

Tusen takk for intervjuet og kaffen. Det var hyggelig å bli kjent med deg.

Det var hyggelig å bli kjent med deg også.

Marie er overhodet ikke det hun en gang var, men det er like greit, for nå sliter jeg med å forestille meg hvordan hun hadde vært som en krigs klar tøff bestemor. Hun er en bestemor med en veldig spesiell bakgrunn, og hun var utrolig modig som turte å slenge seg inn i kampen om Frankrike.

Bilete 39 Karoline: Stormingen av Bastillen

9.2.6.1 Den retoriske situasjonen

Dette var altså ein tekst som skulle vurderast i, og difor stetta krava i, to fag: norsk og samfunnsfag. Han utvidar det typiske kravet til tekstar i norskfaget som ofte fyrst og fremst gjeld form, at det skal vera godt skrive, til at eleven også skal dømast ut frå fagkunnskapen i samfunnsfag som ho syner i teksten. Samstundes kan det ikkje setjast like avgrensa/presise krav til nett kva kunnskap eleven skal syna fram som i ein alminneleg prøve der læraren stiller spørsmåla. Sjølv om denne teksten er eit individuelt arbeid, kan det tverrfaglege idealet og teksten som vert resultatet samanliknast med tekstar som kjem ut av tverrfaglege prosjektarbeid.

Den retoriske situasjonen kan altså både skildrast som å skriva ein tekst som er godt skriven, men òg å syna kunnskap, og å levandegjera denne i ein godt skriven tekst som får fram «korleis det var», som Karoline seier.

9.2.6.2 Inn i teksten

«Stormingen av Bastillen» er ein hybridtekst som skal stetta ulike faglege krav. Det doble oppdraget får fylgjer for strukturen i teksten.

Overskrifta viser til den historiske hendinga Karoline skal syna kunnskap om og ikkje eksplisitt til intervjuet, som det hadde gjort med ei overskrift av typen «Var med på stormingen av Bastillen» eller liknande. I introduksjonsbolken, derimot, vert me med ein gong dregne med i det feature-journalistiske, der me vert inviterte til å sjå det journalisten ser gjennom at ho fortel kvar ho er og kva ho ser.

Den historiske kunnskapen vert fyrst og fremst formidla gjennom svara til Marie, men der spørsmåla til journalisten inviterer til svar som presenterer læringsstoffet. Desse er sjølv sagt lettare å få når det er Karoline sjølv som lagar både spørsmål og svar enn om ho hadde intervjuet ein autentisk deltakar frå ei historisk hending.

Fagkunnskapen vert formidla i eller kombinert med eit munnleg, «notidsjournalistisk» språk. Me ser ikkje merkje i teksten av at intervjuet skulle ha føregått i 1829. I setningane «Fordi jeg var utrolig lei av ... det vi tjente til han derre Kong Ludvig» er fagstoffet at Ludvig regjerte, kor mykje folk måtte betala i skatt og at mange var sinte for dette, og det munnlege set seg merkje i «utrolig lei av» og «han derre». Men dette er ikkje berre ei ytre form, denne forma utgjer òg eit perspektiv som Marie syner når ho seier «Jeg var utrolig lei av», eit perspektiv som ein fyrst og fremst finn hjå dagens menneske: at fordi ein personleg er utruleg lei av noko, så kan ein ty til visse grep. Dette er eit stykke frå opprørsretorikk frå 17- og 1800-talet som mellom anna ofte hadde eit meir kollektivt perspektiv. Ein kan kalla denne måten å setja ord på opplevingar på for anakronistisk, men ein kan også sjå på det som ei form som medierer mellom ei meir eller mindre uforståeleg fortid og dagens medierøynd, og slik får sett noko av fortida på formuleringar som er til å forstå. Denne måten å attfortelja det fortidige på er gjennomgåande i teksten.

Mot slutten av intervjuet gjer teksten ei vending bort frå det historiske stoffet med spørsmåla «hvordan følte du det» og «hvordan har dette vært med på å påvirke livet ditt», som er knytte saman på grunn av referansen til sjølv, eller det indre hjå Marie. Svaret på det fyrste viser til den historiske hendinga, medan det siste i staden har heile vekta i dagens personlege journalistikk: «Det hjalp utrolig mye på selvbildet mitt». Det er vanskeleg å vurdere om dette er noko som bidreg til å gjera historia forståeleg gjennom å setja henne inn i populære forståingskategoriar frå i dag og slik knyta band til fortida eller om det er ein aktivitet som hindrar ei djupare forståing av menneska frå fortida, kanskje det gjer bae deler på ein gong.

Teksten sluttar med ei ettertenksam innramming frå journalisten som er meir personleg enn historisk reflekterande.

9.2.6.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

Denne teksten illustrerer det same dilemmaet i den retoriske situasjonen som «En forsøplet planet»: For å svare godt på den tilgrunnleggjande retoriske situasjonen R1: å gjera skuleoppgåva, må ein lata som ein ser vekk frå han og heller adressera ein meir eller mindre fiktiv retorisk situasjon som teksten gjev føre å svare på, nemleg den journalistiske R2: å

formidla korleis det var.

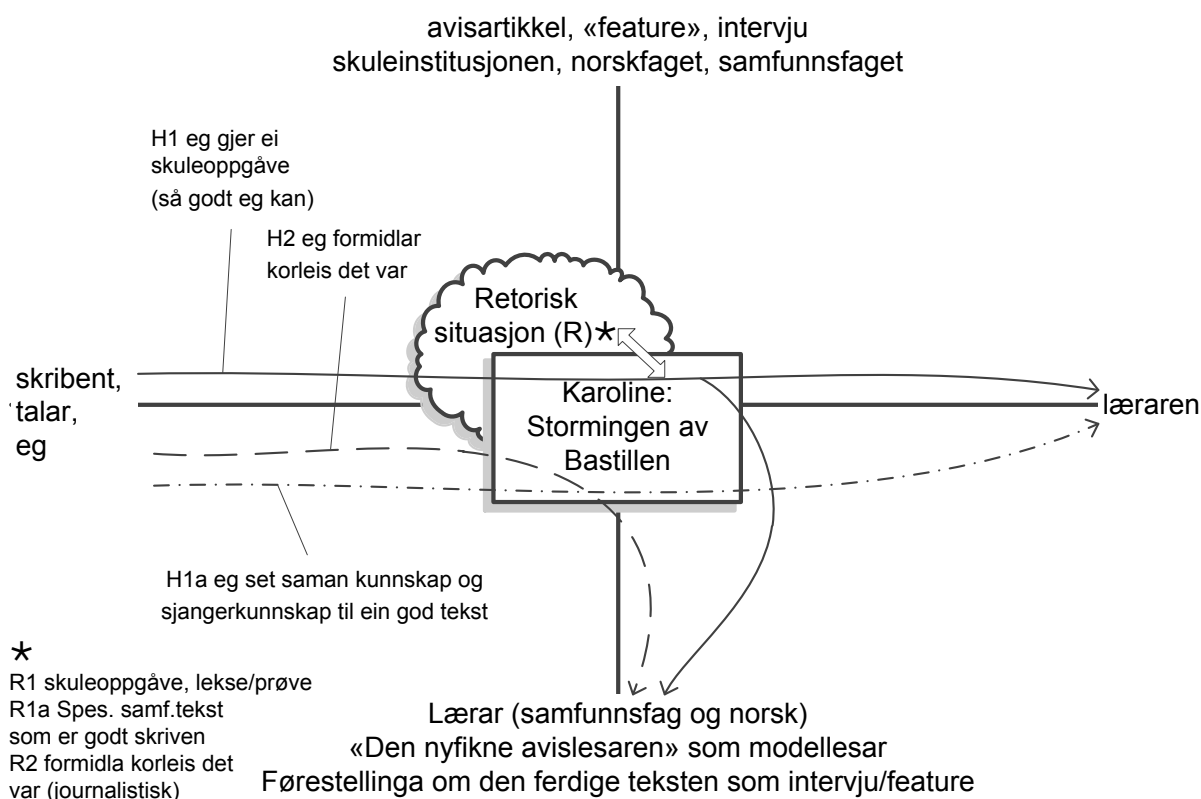


Diagram 42: Karoline: Stormingen av Bastillen

Det er ein ganske kompleks situasjon å handtera for og med ein tekst.

Me kan tenkja at slike oppgåver understrekar det inautentiske ved skuleskriving ved at det lagar ein liksom situasjon som skuleoppgåvene skal svara på, men slik oppfatta eg ikkje at det var for Karoline. Eg oppfatta at ho såg skulen og det å gjera godt skularbeid som eit mål og ein verdi i seg sjølv, og at det å bruka fiksjonen på denne måten var ein «naturleg» del av det større prosjektet å gå på skulen.

Karoline handterer situasjonen også i denne teksten ved å operera med ein persona, her ein journalistpersona som gjer journalistkonvensjonelle ting som å spørja «kva følte du», skriva ein intro som tek oss med til staden, reformulera spørsmåla for å få utdjuingar: «Ja, dere hadde ikke så mye penger sa du, hvem var det egentlig som var med og stormet Bastillen?». Det kan sjå ut til at det er lettare å etablera ein journalistpersona enn Marie som intervjuobjekt. Det kan knytast til den retoriske ressurs situasjonen. Til å skapa ein truverdig journalistpersona har Karoline både tv, aviser, nettnyhende og nyhendestoff dei brukar i klasserommet. Som ressurs til å etablera ein 60-åring i 1829, har ho truleg lite meir enn det skulen tilbyd. Sidan skulen er oppteken av å ta i bruk fleire ressursar i arbeidet med å få kunnskap om ei tid eller stad i tråd med Storylinemetodikken, var det meir enn læreboka:

historiebøker, historisk (heil- og halv)dokumentarfilm om den franske revolusjonen, men lell mykje mindre enn det Karoline har rundt seg til dagleg av journalistiske sjangerkonvensjonar.

Det å svara på situasjonen gjer denne oppgåva til ei handling vend mot læraren, sidan det er læraren som skal bevegast til å gje dette ein god karakter. Men i arbeidet med å etablera den fiktive retoriske situasjonen som teksten òg skal svara på, trengst ein modellesar som ikkje er læraren. Med dei journalistiske spørsmåla etablerer Karoline ein modellesar som les av di ho er nyfiken på korleis det var under den franske revolusjonen og som lurar på korleis det kjendest å vera med. Denne modellesaren er ein alminneleg nyfiken avislesar, læraren veit jo korleis det var. Difor er handlinga som svarar på R2, H2: eg formidlar korleis det var, fyrst og fremst retta mot denne modellesaren, medan H2 berre er retta mot læraren som empirisk lesar. Læraren, både som empirisk lesar og modellesar, befinn seg altså utanfor «fiksjonen» som R2 og H2 skaper, men er modellesar for handlingane H1 og H1a. Her hadde det vore mogleg å differensiera læraren som modellesar til ein norsklærarmodellesar og ein samfunnsfaglærarmodellesar, sidan dei kan tenkjast å stilla ulike faglege krav til teksten, som Hertzberg og Øgreid skildrar i ein analyse av ei liknande oppgåve som vart gjeven i eit ungdomsskuleklasserom (2009). Imidlertid verkar dette skiljet mindre openbert i dette tilfellet, både av di same personar underviste i samfunnsfag og norsk og av di skulen hadde slike tverrfagleg integrerte oppgåver som ei arbeidsform. Difor måtte eg ha undersøkt dei konkrete lærarforventningane eller elevane sine oppfattingar om dei grundigare om eg skulle sagt noko om korleis dette skiljet ovra seg nett her.

Hovudetosstrategien i denne teksten er også ein personastrategi. Denne personaen vert truverdig som journalist ved å ha ei balansert vekting mellom dei klassiske etosdygdene: Logos: fletta inn fakta, etos: gje inntrykk av å vera på staden gjennom å skildra han, og slik at dette er ekte, patos: korleis kjendest det? Samstundes er teksten i stor grad bygd opp kring det interessevekkjande «paradokset» at denne snille bestemora kunne ha gjort det. Det appellerer til kjenslene og nyfikna til ein lesar og må såleis kunna kallast ein patosstrategi. Måten det vert arbeidd med etos og patos i denne teksten kan også knytast til ein autentisitetsstrategi, underforstått ein fiktiv slik.

Innanfor journalistikkfiksjonen kan såleis ein seia at patos er det dominerande bevismidlet, eller at patosstrategiar underbyggjer journalistetosen, medan i elev-etosen utanfor fiksjonen er flid ein viktig startegi: Det er gjort flid med å innleia og avslutta harmonisk og sjangermessig. Dei detaljerte skildringane av bestemorhuset og den gamle

dama Marie syner flid. Og dei mest mogleg saumlause overgangane mellom journalistisk og historisk stoff syner flid for å harmonisera teksten.

9.2.7 Oppsummering, konklusjonar

Både i skuleskrivinga og dagbloggskrivninga set det å skriva som ein litt annan Karoline i stand til å handtera komplekse retoriske situasjonar. Kan henda er det også slik at det å skriva som ein litt annan i ein litt annan situasjon er ein strategi for å få noko å skriva, ei handling som genererer stoff. Det gjennomgåande i denne praksisen gjer at eg ser det som del av eit overordna skriveprosjekt som grip over skiljet mellom skule og fritid. Karoline uttrykkjer i intervju at skulen står henne nær og er viktig for henne. Det er ikkje lett å seia kva som er årsak og verknad av det at ho identifiserer seg med skulen og det at skriveprosjektet hennar grip over dei to sfærane og er av ein slik art at det er nyttig i skularbeidet, men det er sannsynleg at dei styrkjer einannan.

Sjølv om det å ha ein fristad til å vera litt meir bitchy enn ein eigentleg er kan sjåast som i opposisjon til det skulske, er den grunnleggjande måten, det å tenkja seg at ein er ein annan og tala som den, ein strategi som syner seg nyttig for Karoline også i det skulske.

9.3 Overtydingsstrategiar i skule og hesteleg offentlegheit

Silje gjekk i same klasse som Karoline på Vestkantskulen, og blogga på hest.no. I blogginga si driv Silje eit meir typisk retorisk arbeid enn me har sett hjå Karoline, ved at ho går inn i eit ordskifte og kritiserer andre sine ytringar og ved at ho vender seg til bloggkollektivet for å få hjelp. I skuletekstane til Silje ser me òg spor av «fiksjonaliseringsdidaktikken», men dette er kombinert med overtydingsstrategiar som har fellesdrag med det bloggretoriske arbeidet til Silje.

9.3.1 Innleiing om blogging på hest.no

Silje fortalde at ho bloggar for: «å få litt tilbakemeldinger i tillegg til liksom å kunne huske på det selv i ettertid, hvordan det var og sånn» (intervju 28.01.2011, s. 22). Bloggen hennar var ganske ny, ho hadde byrja i juleferien, og intervjuet var i slutten av januar, men ho hadde mykje erfaring frå blogglesing. Ho fortalde at ho var bloggeksperten i venegjengen (intervju 28.01.2011, s. 16). Silje driv eit ganske mangfaldig tekstarbeid på bloggen: ho har skrive ein «filmblogg»¹⁵⁷ om at ho var med på ein film som vart laga på rideleiren ho er på

¹⁵⁷ Ho kalla ein bloggpost for ein blogg. I tillegg nytta hest.no eit system med forkortingar for å kategorisera bloggane: FB stod for filmblogg, TB for temablogg, BB for biletblogg og QB for question blog

kvart år. Den posten handlar mest om kor bra denne rideleirarrangøren er. Ho har skrivne ein post der ho tilrår bloggen til veninna si. Dei me skal analysere er ein «temablogg» som handlar om negative kommentarar og ein som kunne kallast «question blog» der Silje spør om hjelp etter at hest.no kræsja.

9.3.1.1 Om bloggen som representasjon av Silje/tilhøvet mellom blogg og bloggpost

Silje syner fram seg sjølv som dedikert hestejente i dei stabile elementa på bloggen, og på den måten byggjer ho ein etos som syner at ho deler dygdene der ho er (sjå teorikapitlet s. 104–108). I dette samfunnet er ei sentral dygd å elska hest, og å elska hesten sin.

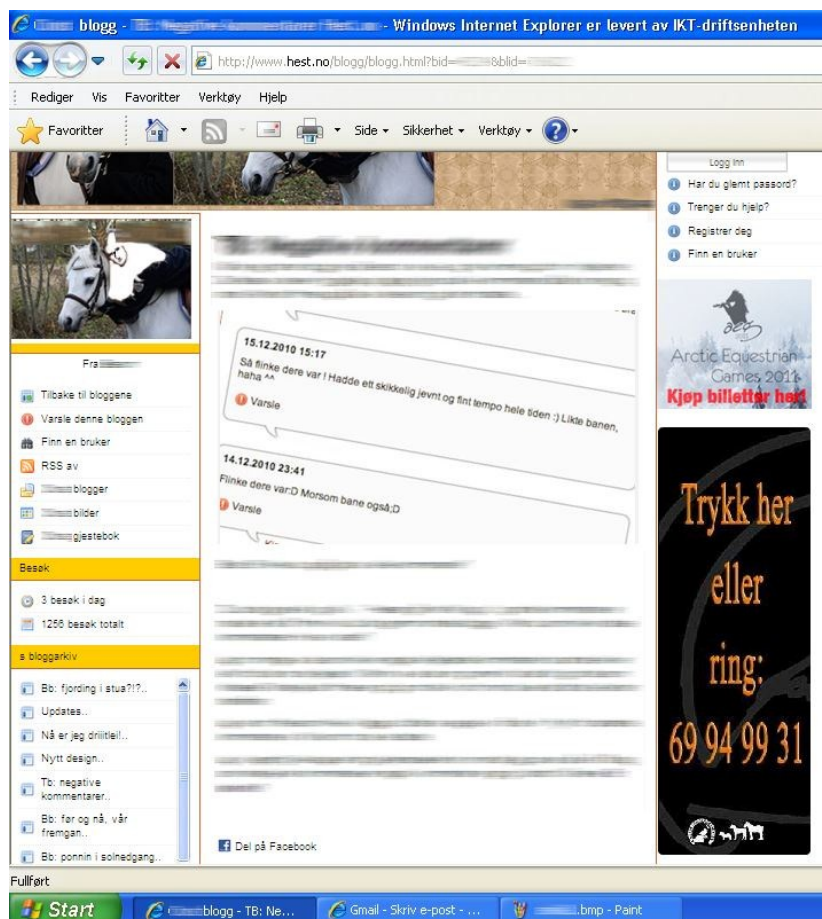


Bilete 40: Silje: Blogg

Denne dygda syner Silje i headeren, som er ei stripe med to fotografi av henne sjølv og hesten Mascot, der ho ligg framover halsen hans og held rundt han. Til høgre for fotoa er eit felt i ein varm terrakottafarge der det står «Deg og meg for alltid», som kan forståast som ein forklarande bilettekst. Hestekjærleiken er også uttrykt ved at bloggen har namn etter hesten, og ved valet om å blogga på hest.no. Silje set pris på dess fellesverdiane: «Men ikke sant, det som er med det her nettstedet her, er at for eksempel andre forum og sånn, der er det jo mange forskjellige typer folk, da, på en måte ... at det er veldig mye sånn uenigheter og sånn, mens her er liksom alle opptatt av det samme. ... Og liksom vier fritiden sin til det samme ... så det er liksom sånn, alle er liksom ganske sånn venner på en måte, selv om man ikke kjenner hverandre, da.» (intervju 28.01.2011, s. 9)

9.3.2 Bloggposten «TB: Negative feedback»¹⁵⁸

Dette er ein «temablogg» om negative tilbakemeldingar, der Silje argumenterer mot å koma med negative tilbakemeldingar på andre sine bloggar.



Bilete 41: Silje: "TB: Negative feedback"

I've run a blog on **hest.no** for a week now, and have gotten well into the community. Most of you are kind and leave positive feedback at my blog and others', but there are also those of you who do the opposite ...

Caption: Doesn't feedback like this make you happy?

“You should do like this and this ...” - “The horse walks wrong because ...” and other remarks are easy to find if you browse other blogs. But you who leave such feedback: What's the point?

I believe many of those who leave negative/helping feedback at other blogs do so because they think they're helping. But what do they know about the reason behind the choices they are criticizing? Perhaps there are good reasons for choosing that type of bit or that form of riding?

I know several persons who won't post pictures of themselves while riding in fear of negative feedback from those who think they know better.

¹⁵⁸ Av omsyn til personvernet har eg sedd meg nøydd til å omsetja denne bloggteksten til Silje til engelsk. Sjå fotnote 101, s. 216 for ei drøfting av problema kring dette.

I don't really want to go on flaming, but I want you, who may leave negative feedback in the future, to consider: Does it have a purpose?

9.3.2.1 Den retoriske situasjonen

Denne teksten er svar på eit problem i bitzersk forstand. Silje er ny som bloggar på hest.no og har registrert negativ tilbakemelding og opplevd det som eit problem. Det freistar ho gjera noko med ved å skriva ein tekst om det, i stor mon vend til dei som skriv negative tilbakemeldingar, med ein appell om å leva seg inn i situasjonen til dei som får desse. Problemet er altså dei negative tilbakemeldingane eller møtet med dei. Publikum som kan endra noko er både dei som alt har kome med negative tilbakemeldingar, som vert bedne om å tenkja seg om og slutta, og alle dei som «who may leave negative feedback in the future». Samstundes kan eit retorisk prosjekt vera å skapa merksemd rundt fenomenet, å uttrykkja motstand og få støttande tilbakemeldingar sånn at dei som tenkjer på å skriva negativt ser at det ikkje er så populært. Me kan kalla situasjonen «Møtet med negative tilbakemeldingar».

9.3.2.2 Inn i teksten

Silje innleier med å presentera seg sjølv som hyggeleg og velviljug innstilt: «I've run a blog on hest.no for a week now, and have gotten well into the community. Most of you are kind and leave positive feedback at my blog and others'» Så presenterer ho problemet (som ho har nemnt i overskrifta, så det er ikkje slik at det ikkje er informert om): «but there are also those of you who do the opposite ...»

Så vert problemet illustrert med eit bilete – eit utklypp av to tilbakemeldingar. Ein kunne ha venta at ho ville illustrera problemskildringa med å sitera negative tilbakemeldingar, men ho har i staden sitert to positive og skrive som bilettekst: «Doesn't feedback like this make you happy?» I utgangspunktet kan det verka litt rart å illustrera ein tekst om negative tilbakemeldingar med bilete/sitat frå positive, men om me har i mente det Silje har sagt om at på hest.no er alle liksom vener sjølv om dei ikkje kjenner einannan, dei er opptekne av det same og vil hjelpa einannan, så kan me forstå at det å direkte sitera negative tilbakemeldingar kan fungera som uthenging og personåtak, og er ein mykje meir aggressiv måte å ta opp problemet enn å skildra det og heller sitera dei positive døma. At Silje avstår frå personåtak og heller appellerer til dei gode kjenslene i fellesskapen syner retorisk kompetanse om situasjonen og staden.

Etter utklyppet vert problemet skildra, gjennom tydeleg generaliserte døme, ikkje direkte sitat. Før Silje presenterer argumenta mot det å gje negative tilbakemeldingar tyr ho til nok ein avvæpnings- eller velviljemanøver: «I believe many of those who leave

negative/helping feedback at other blogs do so because they think they're helping». Ho understrekar altså at ho trur på dei gode intensjonane til dei ho kritiserer, før ho kritiserer praksisen ved å syna til effektane av han: Mange torer ikkje leggja ut bilete, du kan uttala deg dumt om noko du ikkje har peiling på. Altså, negativ tilbakemelding skaper frykt og dårleg stemning. Posten vert avslutta med ein venleg appell om å tenkja seg om før ein skriv.

Innlegget kviler kanskje på ein premiss om at kritikk er det same som uhøvisk åtferd og at konstruktiv usemje er noko som berre er interessant når ho vert etterspurd. Meir om dette under den retoriske situasjonen i den doble dialogen.

9.3.2.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

Den tydelege retoriske situasjonen til grunn for denne teksten: møtet med negative tilbakemeldingar (R1), er med å gjera at dei sosiale handlingane teksten gjer vert ganske tydelege (H1a og H1b).

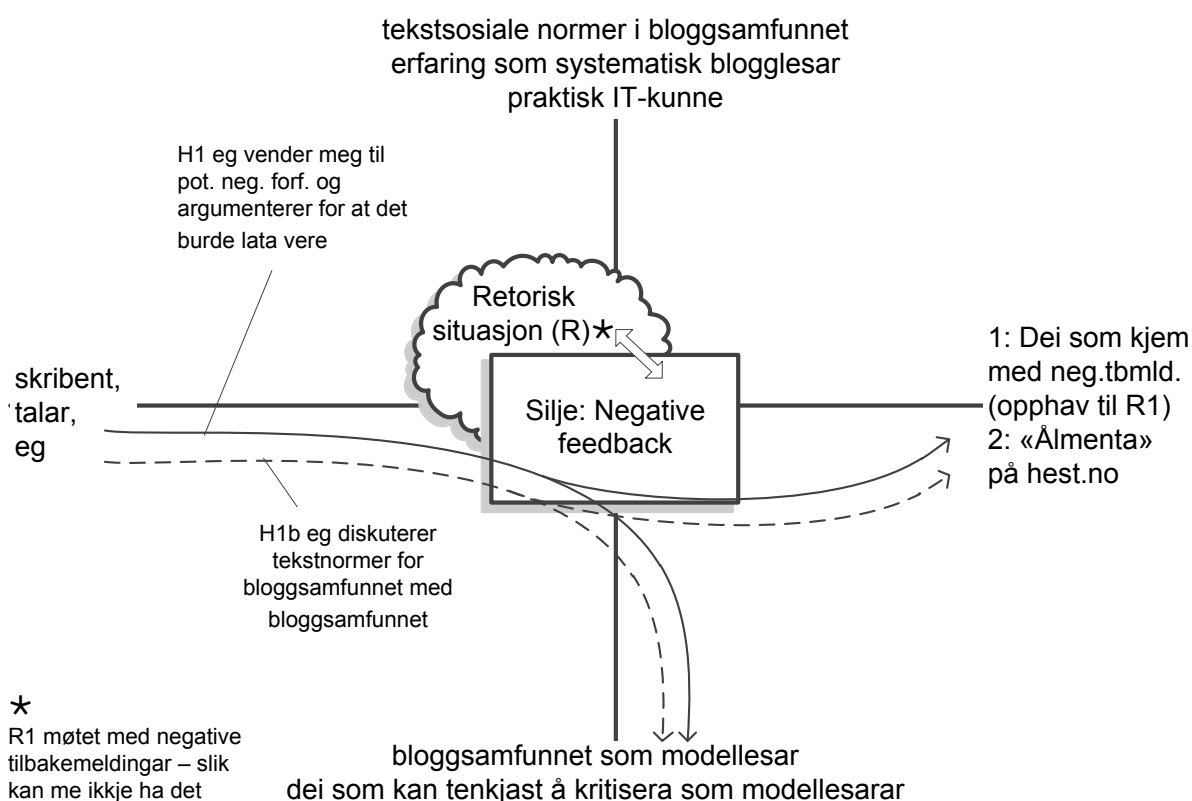


Diagram 43: Silje: «TB: Negative feedback»

Når ein bloggtekst spring ut av ein så tydeleg situasjon og har ein så tydeleg agenda, vert meir stabile bloggtildriv, som å halda fram med å skriva når ein har ein blogg, mindre viktige som spesifikt tildriv for teksten og får meir ein omstendekarakter. Den overordna

retoriske handlinga er å venda seg til (potensielle) forfattarar av negativ tilbakemelding og be dei tenkja seg om, implisitt endra praksis. Silje tek tak i eit problem ved å be dei ansvarlege endra åtferd. I tillegg til den direkte henvendinga til dei som kjem med negativ tilbakemelding, er det mogleg å sjå eit prosjekt som dreier seg om å diskutera og slå fast omgangsnormer for samfunnet hest.no. Argumentasjonen går ikkje berre til åtak på dei som kjem med negativ tilbakemelding, men er også meint å auka oppslutnaden kring standpunktet at me bør vera positive når me gjev respons og ha ein hyggeleg tone i blogggsamfunnet. Det kan me lesa ut av døma ho har teke med av dei hyggelege tilbakemeldingane og biletteksten som ser ut til å venda seg til alle medlemer av blogggsamfunnet og såleis etablerer det som ein modellesar: «Doesn't feedback like this make you happy?». Innleiinga er også tydeleg vend til heile miljøet når ho skriv «most of you are kind». Ein kan altså seia at den retoriske handlinga er todelt, og både dreiar seg om å be dei som kjem med negative tilbakemeldingar om å endra åtferd og å slå fast omgangsnormer for blogginga på hest.no. Silje vekslar mellom å venda seg til alle og til dei som kan tenkjast å skriva negative tilbakemeldingar og konstruerer såleis to modellesarar for denne ytringa.

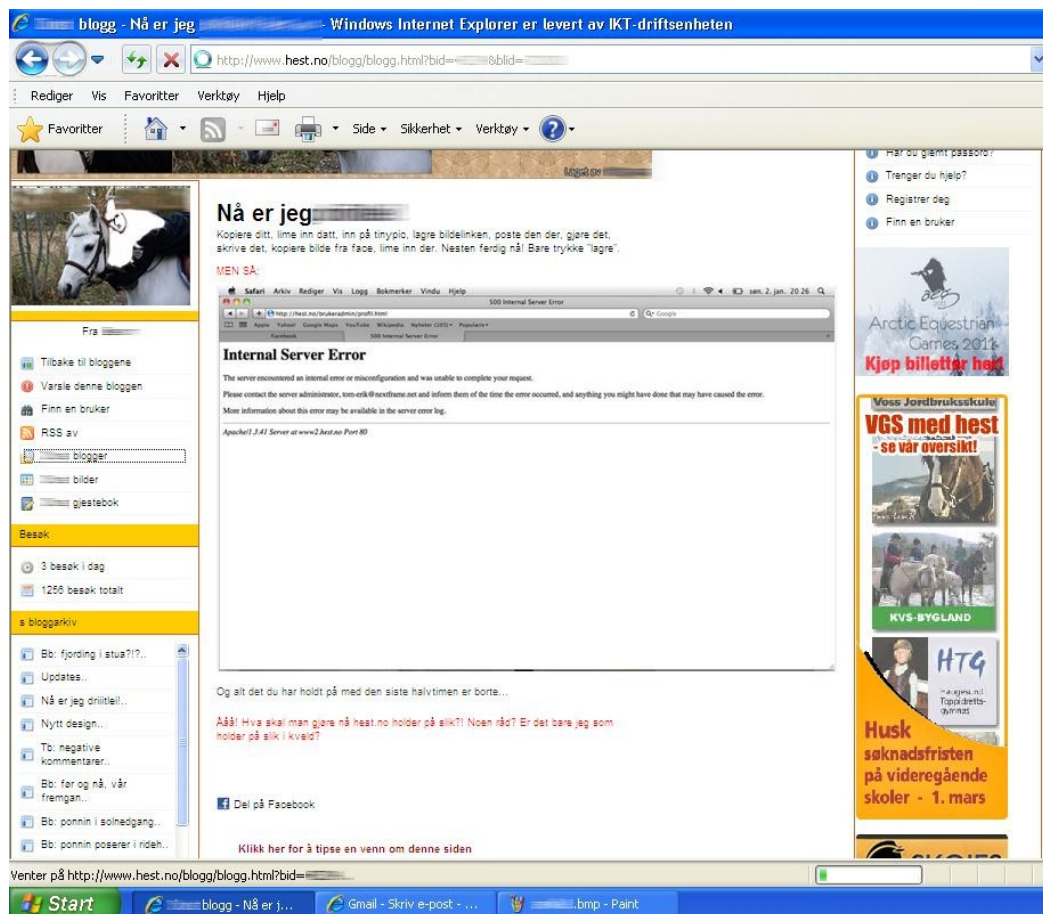
Som ressursar av den situasjonsoverskridande typen (jf. Linell, 2009, s. 49–65) har ho ikkje berre erfaringa med å blogga på hest.no ei veke, men også røynsle som ivrig blogglesar. Før fylgde ho om lag 30 bloggar dagleg, men no er det nede i om lag 15. Dei fleste av desse er typiske jentebloggar (intervju 28.01.2011, s. 16–17). Gjennom dagleg lesing av eit relativt stort tal bloggar over ein periode har Silje tileigna seg kunnskap om omgangsnormer i ungjentebloggeverda, der det finst eit ideal om å vera positiv og hyggeleg i tilbakemeldingane og der det jamleg er diskusjonar om negative tilbakemeldingar og «haters», som dei som skriv negative kommentarar gjerne vert kalla.

Samstundes som Silje har utvikla normer for korleis ein omgåast på bloggar, har ho også lært seg retoriske dugleikar for å manøvrera i eit slikt landskap, som å framføra kritikk i ei høfleg form med markeringar av velvilje andsynes dei ho talar med, som at ho har tillit til dei ho kritiserer sine gode motiv. Her ser me altså at etosstrategien Silje tek i bruk er nært knytt til den retoriske situasjonen og det retoriske prosjektet ho driv med teksten: Ho vil ha ein god tone på hest.no. Samstundes vil ho kritisera nokon. Difor nyttar ho det å syna velvilje og tillit til dei ho talar til etosstrategisk for å få dei til å lytta når ho kjem med kritikk, og for at det å koma med denne kritikken ikkje skal framstå som nok ei negativ ytring. For å ha truverde som kritikar av kritikarane må ho syna at ho er blid, velviljug og

ikkje ute etter å ta nokon. Den overordna etosstrategien til Silje her er altså å syna så mykje velvilje ho kan utan at det hindrar henne i å bera fram ærendet sitt.

9.3.3 Bloggposten Nå er jeg dritlei¹⁵⁹

Denne skreiv Silje då ho heldt på å laga eit innlegg, og så kræsja hest.no-tenaren. Silje vart frustrert og sur og skreiv ein post der ho spurde andre om råd.



Bilete 42: Silje: Nå er jeg dritlei

9.3.3.1 Den retoriske situasjonen

Det er også ganske lett å rekonstruera ein retorisk situasjon for dette innlegget, eit tildriv: hest.no-tenaren kræsja, Silje vart frustrert: korleis skal ho få til å leggja ut innlegg utan at hest.no-tenaren kræsjar. Silje har altså bruk for råd for å unngå det same igjen og vil sannsynlegvis også lufta frustrasjonen sin. Her har Silje eit ikkje-nødvendigvis diskursivt problem som kan løysast ved hjelp av diskurs/språkbruk (Bitzer, 1968, s. 7): Råd, rettleiing og oppskrifter frå andre i bloggsamfunnet kan hjelpe Silje til å få lagt ut innlegget på nytt.

¹⁵⁹ I tittelen har eg normalisert eit ord som hadde ein avvikande, identifiserande skrivemåte.

Det kan henda at det som skal til berre er å venta litt til tenaren har slutta å kræsja, men det er også noko Silje kan få kunnskap om gjennom attendemeldingar frå dei andre i samfunnet.

9.3.3.2 Inn i teksten

Teksten fortel oss at han gjer to handlingar: Overskrifta «Nå er jeg dritlei!» fortel at han er eit uttrykk for frustrasjon, og dei to siste linene: «Ååå! Hva skal man gjøre når hest.no holder på slik?! Noen råd? Er det bare jeg som holder på slik i kveld?» er ei henvending til dei andre hest.no-bloggerane om råd og trøyst/fellesskap. Desse handlingane heng saman, slik at det eine leier til det andre: frustrasjon til å spørja om hjelp, men også slik at det å gje eit levande, attkjenneleg eller morosamt uttrykk for sin eigen frustrasjon, kan gje andre lesarar meir lyst til å svara.

Teksten er effektivt bygt opp ut frå eit «show, don't tell»-prinsipp. Overskrifta er ikkje berre eit spontant uttrykk for Silje sin frustrasjon akkurat no, det er også ein illustrerande replikk brukt som overskrift. Linene under skildrar også prosessen i knappe infinitivsformuleringar, som ein stikkordsmessig rapport i sanntid, dette får det til å sjå ut meir som handlingar i seg sjølv enn som skildringar av handlingar. Det heng også saman med det ein kunne kalla pc-en sin retorikk, som i stor mon består av lister av handlingar som ein kan velja ved å klikka på dei, som til dømes kopier, lim inn. Slik vert opplistinga av handlingane ho har gjort ei framsyning av det ein gjer på pc-en på når ein limer inn bilete og lagrar innlegg, vel så mykje som å fortelja om det. Innlegget får også eit framsynande sanntidspreg av at ho i staden for å fortelja at maskina/tenaren kræsja, skriv MEN SÅ: og limer inn ein skjermdump av sida med feilmeldinga på. Effekten av dette er også basert på at det å få meldinga «Internal Server Error» er ei kjend hending for dei fleste, i alle fall dei fleste som har med pc-ar og internett å gjera, slik dei som blogger på hest.no venteleg har. Likevel har ho ein forklarande kommentar under skjermdumpen: «Og alt det du har holdt på med den siste halvtimen er borte ...».

Teksten avsluttar med å be om råd og sympati.

9.3.3.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

Den bitzerske retoriske situasjonen at tenaren kræsja og alt Silje hadde jobba med vart borte (R1), vert ein retorisk situasjon i millersk forstand ved at Silje definerer han som ein situasjon som krev språkleg handling: å be om trøyst og tips.

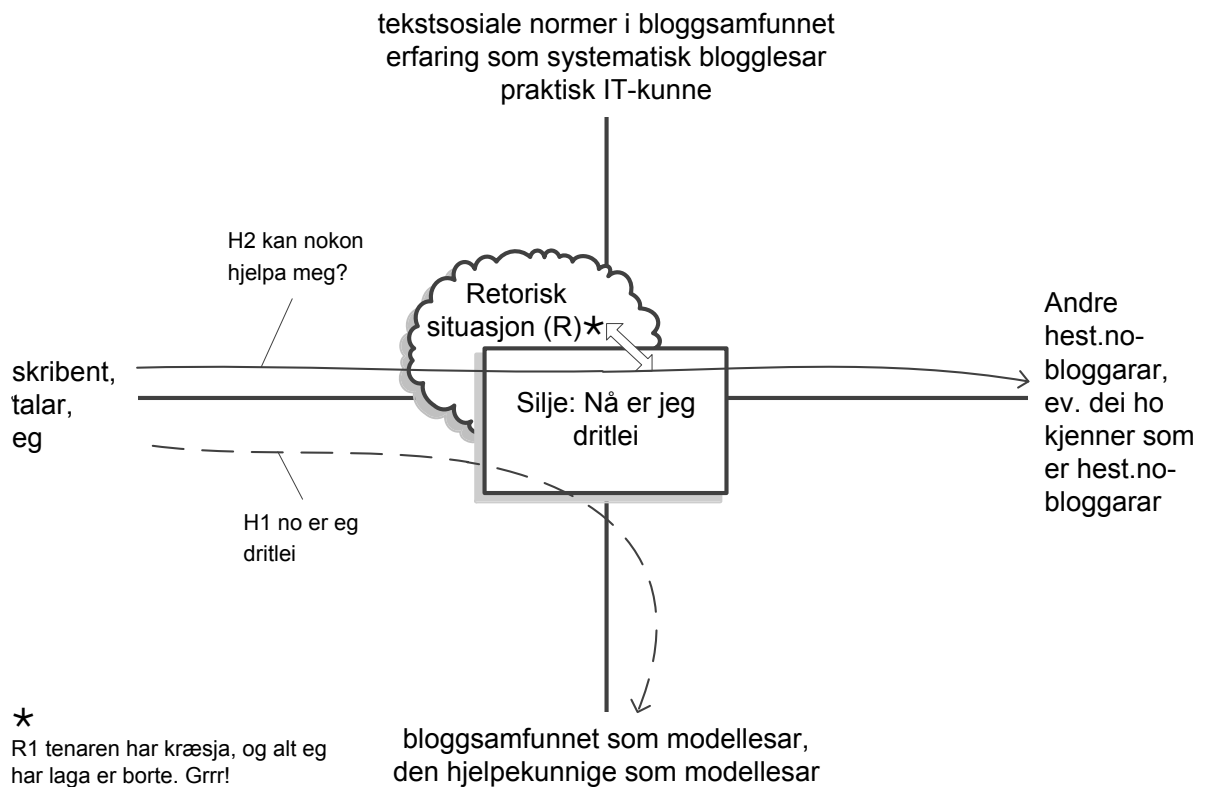


Diagram 44: Silje: Nå er jeg dritlei

Å be om hjelp og å ropa ut at ein er dritlei er to litt ulike handlingar, som konstruerer litt ulike modellesarar. At ein er dritlei kan ein ropa ut til heile verda, her forstått som heile bloggsamfunnet. Eit spørsmål om hjelp er vendt til nokon som kan hjelpa, eventuelt kan ein seia at det vender seg til lesarane som om dei kunne hjelpa, og då kan ein seia at dei potensielle empiriske lesarane i teksten vert representert som hjelpekunnige modellesarar.

Dei situasjonsoverskridande ressursane til å gjera dette har Silje både frå kjennskap til omgangsnormene i bloggsamfunnet hest.no og meir ålmenne bloggnormer. Det finst ein eigen kategori på hest.no for å gjera det ho gjer i denne posten, QB, spørsmålsblogg. Det vitnar om ein kultur for å spørja om råd og hjelp, og det er ein ressurs som gjer det å spørja om hjelp til ei alminneleg handling. Ein annan ressurs som gjer det lettare å spørja om slik hjelp, er eiga praktiske IT-kunne. Silje har så god basiskunnskap at ho vil kunna forstå og nyttiggjera seg råd og tips ho får frå medbloggarar. Såleis må dette også sjåast som ein situasjonstranscenderande ressurs på line med normer og tidlegare tekstar.

Noko som skil denne bloggen frå ein del andre bloggar og ein del nettsamfunn er at han har eit definert publikum som samstundes er fleire enn Silje kjenner personleg og andre enn dei ho er med til vanleg på skulen. No kan det henda at i det ho skriv ser ho føre seg dei ho kjenner frå før på hest.no, men desse to postane slik dei er utforma er så spesifikke i

innhaldet og så ålmenne i forma at det får dei til å verka henvende til eit publikum eller ei ålmente. Posten om negative kommentarar vender seg eksplisitt til heile bloggssamfunnet, denne om at hest.no kræsja gjer ikkje det, men på slutten kan det sjå ut som han vender seg til dei som er innom og er pålogga den aktuelle kvelden: «Hva skal man gjøre når hest.no holder på slik?! Noen råd? Er det bare jeg som holder på slik i kveld?» Det å spørja «er det bare jeg som ...» saman med det generelle «hva skal *man* gjøre» knytt til hest.no får henvendinga til å sjå ut til å vera til hest.no-bloggssamfunnet som samfunn meir enn til nokon personar spesielt eller dei ho kjenner eller andre finare inndelingar.

Den viktigaste etosstrategien for dette innlegget er grunnlaget som er lagt med Silje sin header og tidlegare opptreden på bloggen – som ein dedikert medlem av hest.no-bloggssamfunnet, som deler etosdygda å elska hest, og som også likar å vera saman med hest.no-folka og blogga. Å dela denne etosdygda er ein del av det å syna kunne i kulturen. Denne innleiande etosen er ein føresetnad for å spørja dei andre om hjelp, slik ho gjer i innlegget. Med denne som basis appellerer ho til dei andre si omsorg og attkjenning, og ho syner gjennom beskjedne formuleringar som «noen råd», «er det bare jeg» audmjukheit og moderasjon som kan knytast til etosdygda velvilje. Det er råd å hevda at desse formuleringane ikkje er beskjedne, berre nøytrale, men ein kan tenkja seg meir krevjande og insisterande måtar å be om hjelp på bloggen på: som til dømes «Nå er jeg DESPERAT! Er det noen som kan hjelpe meg????!?!?» Det å representera lesarane som kunnige er også del av ein velviljestrategi. Eg meiner difor ho nyttar velvilje som hovudstrategi i innlegget, men med basis i den innleiande etosen som berar av felles verdiar og dygder i hest.no-samfunnet.

9.3.4 Skuletekstar om miljø: Kast mindre, tenk mer!

Skulestil-lesarinnelegget «Kast mindre, tenk mer!» er svar på den same oppgåva som Karoline sin tekst «En forsøpлет planet». Silje har fokusert mest på matavfall og søppelsortering i heimen i innlegget sitt.

Kast mindre, tenk mer!

Visste du at du kaster 414 kg søppel i løpet av et år? Og av dette er det bare omtrent halvparten som blir gjenvunnet?

Nordmenn flest er alt for kresne med hva de spiser og hvordan det smaker. Du finner en ketchupflaske som du egentlig hadde glemt av. Best før 26/6. Kan du egentlig spise den nå? Tre dager etter!? Statistikk viser at mange ikke vet forskjell på de to holdbarhetsstemplingene vi har her i Norge. Kanskje visste du ikke at det

var to engang? Best før og siste forbruksdato. Når det står best før på et produkt er det bare anbefalt dato, men maten trenger ikke nødvendigvis å være for gammel. Statistikk viser at er du mellom 25 og 39 ville du mest sannsynlig kastet maten når du så best-førdatoen. De over 60 er derimot flinkere. De ser og smaker på maten før de vurderer om de skal kaste den.

Vi, de unge, må også bli flinkere. Vi må bli mer bevisste. Når det gjelder matavfall for eksempel, trenger du alltid den største melkekartongen? Av og til kan det holde med et produkt som er litt mindre i størrelsen, i hvert fall hvis du vet at det også går ut på dato! Hvis alle blir flinkere til å kjøpe alt litt mindre, sparer vi oss selv for både matavfall og emballasje. Det er selvfølgelig ikke bare du som har skylden for at du av og til må kjøpe for stort. Produsentene må bli mye flinkere til dette! De lager alle emballasjer med mye papp og plast rundt, over, under og oppå. Dette er også mye for at designet skal se fristende ut. Men er det egentlig nødvendig?

71 % av husholdningsavfallet vi kaster blir gjenvunnet. Dette er for dårlig! Hjemme hos meg sorteres alt, alle veier. Papp og papir i en, plast i en, matavfall i en, osv. Jeg merker nesten ingenting av dette i hverdagen, men allikevel gjør det en stor forskjell for miljøet.

Bedre kunnskaper, lengre holdbarhet og bedre emballasje kan redusere søppelberget. Vi må bli flinkere til å vurdere maten selv før vi kaster den. I tillegg må vi bli mye flinkere til å gjenvinne alt vi kaster.

[Silje] (14)



Bilete 43: Silje: Kast mindre, tenk mer!

9.3.4.1 Den retoriske situasjonen

Den retoriske situasjonen for denne oppgåva er prinsipielt sett den same som for «En forsøplet planet» av Karoline (sjå s. 359-360).

9.3.4.2 Inn i teksten

Overskrifta «Kast mindre, tenk mer» fortel at teksten er ei oppmoding til forbrukarar om å vera meir medvitne om bos og kasting. Brødteksten innleier med to «visste du at»-spørsmål knytte til kasting og attvinning. Det kan vera grep for å vekka nyfikne, men fungerer også

som eit frampeik om at den dominerande handlinga i teksten er opplysning og «medvitgjeri» heller enn oppmoding om å innta eit bestemt standpunkt.

Etter innleiinga har teksten tre avsnitt som presenterer ulike aspekt av bosproblemet, før eit avsluttande avsnitt som oppsummerer kva som kan redusera søppelberget og kva me forbrukarar må gjera. Det fyrste aspektet som vert presentert er at me kastar etande mat. Dette handterer forfattaren ved å opplysa om korleis haldbarheitsmerkjinga er meint og oppmoda oss om å vurdera maten. Det andre aspektet ser ut til å vera kasting av mat og emballasje på grunn av dårleg planlegging av innkjøp, og tips om korleis me kan gjera dette betre. Her kjem det også ei melding til produsentane. Det tredje aspektet er attvinning: for lite vert attvunne, og så nyttar ho seg sjølv som døme på korleis det kan gjerast.

Sjølv om det er mykje opplysning og tips i teksten, inneheld han oppmodingar om å handla annleis og å tenkja seg om, men ikkje om å innta noko standpunkt. Det er det råd å forstå som ei føresett semje om problemet og om plikta vår til å handla, men kvar kjem i så fall den frå? Det får me kanskje oppklara noko meir under Den retoriske situasjonen i den doble dialogen.

9.3.4.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

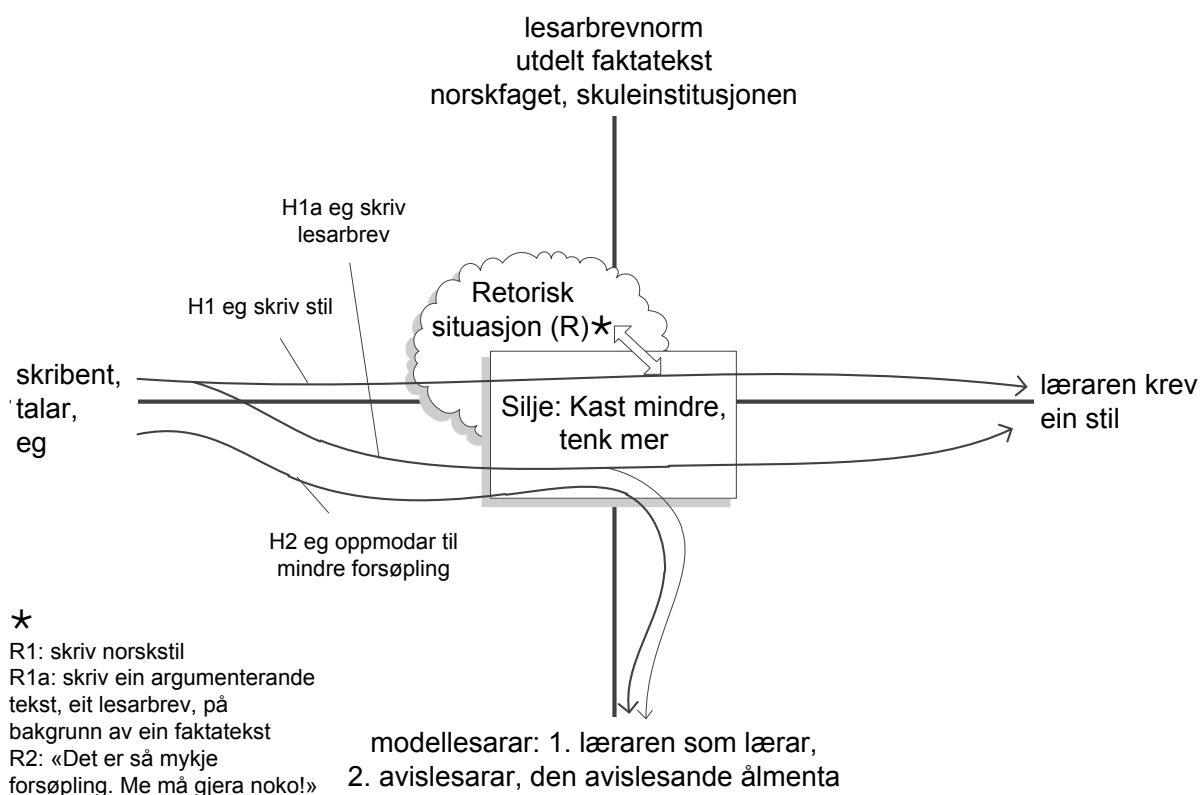


Diagram 45: Silje: Kast mindre, tenk mer

Denne norskteksten vert vellukka gjennom å tenkja seg inn i den retoriske situasjonen «Det er så mykje forsøpling, dette må me gjera noko med», og der ei rimeleg retorisk handling då vert å skriva eit lesarbrev for å oppmoda til mindre forsøpling. Men sjølv om Silje godt kan tenkjast å meina at me må gjera noko med forsøplinga, er ikkje denne teksten ei handling for å gjera noko med problemet og det er ikkje ein tekst som skal sendast til ei lesarbrevspalte for å overtyda andre om å forsøpla mindre. Det er ein skulestil som fyrst og fremst har som oppgåve å syna at Silje kan skriva overtydande.

Sidan læraren er ein miljømedviten person som heilt sikkert sorterer søppelet sitt, treng ikkje ho noka oppmoding om å verta flinkare til å sortera. Denne oppmodinga om å verta flinkare går altså ikkje til nokon empiriske lesarar av teksten, men til eit tenkt publikum. Oppmodinga om å verta flinkare er vend til læraren på eit metaplan, som døme på ei overtydande oppmoding. På den måten er læraren modellesar, men sjølv handlinga å oppmoda er ikkje det. Den er fyrst og fremst vend mot den lesarbrevlesande ålmenta som modellesar. Silje skriv at både «nordmenn flest» og «vi, de unge» må verta flinkare til søppelhandtering. At ho tiltalar publikumet sitt i så breie, generelle kategoriar kan sjåast som del av teksten sin måte å venda seg til ei ålmente på. Det er ikkje kvar einskild lesar av den tenkte avisa som må verta betre til å sortera, det er det store me.

Førestellinga om korleis eit lesarbrev skal vera og førestellinga om den lesarbrevlesande og -skrivande ålmenta har bae med tekstens framtidsdimensjon å gjera. Førestellinga om korleis ein tekst skal vera inneber også å gå inn i ein lesarposisjon og er såleis ein dimensjon ved modellesarkonseptet.

Som ressursar for å skriva teksten som ligg føre før skrivinga har Silje den utdelte faktaartikkelen, som me ser spor av i lesarbrevet i form av tilvisingar til statistikk og tal. Som ein gjennomgåande ressurs som både ligg føre før og har ein slags modellesarstatus finn me skuleinstitusjonens og norskfaget sine normer og ideal for skulestilar, som Silje som niandeklassing truleg er ganske kjend i.

Den dominerande etosstrategien i denne teksten må også forståast med utgangspunkt i den retoriske situasjonen som nærast krev ei fiksjonalisering: at ein tenkjer seg inn i ei annan retorisk situasjon som ein handlar i, og i den sjangeren som høver for slike handlingar. Det inneber også å tekstleg optre som ein person som kjenner ein slik retorisk trong at han handlar på denne måten. Det er ein personastrategi.

Eitt element i denne personakonstruksjonen er å handsama søppelproblemet som noko alle eigentleg er samde om berre dei får tenkt seg om eller får den rette kunnskapen. Det er råd å sjå det å snakka som om alle er samde som ein retorisk strategi for å etablara

semje, å få oppslutnad, og på den måten syner teksten ei viss kunne om det retoriske. Denne opplysarpersonaen er også noko som knyter lesarbrevet til det skulske. I skulen har læraren og læreboka mandat til å opplysa og til å minna oss på å gjera det me skal, og lærarens tale representerer i prinsippet kunnskap ein skal ta til seg meir enn meiningar ein kan vera samd eller usamd i. Såleis ligg det ei førestelling om semje om kva som er rett og gale til grunn for skuleinstitusjonen. Om me opptrer som lærarar i offentleg ordskifte, risikerer me å verta skulda for å vera belærande eller skulemeisteraktige, noko som antydgar at opplysningsmandatet der er litt veikare. Sjølv om personakonstruksjonen i denne teksten er ei som er uroa for søppelberget og vender seg mot ålmenta for å oppnå ei endring, har lesarbrevpersonaen her også trekk som knyter henne til skulske motiv, mandat og handlemåtar.

Eit etostrekk som kan balansera det belærande er å vera personleg og nær, å dra autentisitetkortet, noko Silje gjer ved å seia «hjemme hos meg ...» gjer me slik og slik, sjølv om dette også er råd å sjå som ein retorisk bruk av seg sjølv som eksempel som heller understrekar det belærande.

9.3.5 Svar til «Ja til klimamerking av mat»

Dette er ein tekst frå eit større prosjekt, der elevane arbeidde i grupper og skulle skriva innlegg frå ulike posisjonar. Dette er eit innlegg som svarar på eit anna om klimamerking av mat. Etter skrivinga møttest representantar for ulike syn i ein «rundebordskonferanse» der kvar elev munnleg skulle forsvare synspunktet i innlegget. Her har fiksjonselementet endå større plass enn i det førre lesarinnet, sidan elevane hadde fått i oppgåve å opptre som bestemte personar. Me ser at Silje underteiknar som Fransis Aubert, frå forskerinstituttet for miljø

Svar til "Ja til klimamerking av mat"

Til dere som har engasjert dere i dette med klimamerkingen.

Som politiker Lars Peder Brekk nevnte vil dette med klimamerking av alle matvarer bli meget vanskelig. Problemet blir at vi ikke vet helt hvor mye CO2 det blir brukt pr. produkt. Det må mange nøyaktige målinger og forsøksrapporter til for å klare å få et nøyaktig tall på dette, for å så sette dette på produktet. I tillegg vil det kunne koste flere hundre tusen kr pr vare, totalt sett flere milliarder. Er dette det vi vil bruke pengene våre på? De kan heller brukes på andre miljø og klimavennlige saker, for eksempel fornybar energi.

Klimagassutslippet i Norge på enkeltvarer er nesten ikke studert, og både produksjonskjedene og energisystemene skiller seg ut som mye dårligere enn de vi finner i mange andre land i resten av verden. Derfor kan det bli utrolig vanskelig å overføre disse utenlandske dataene til norske forhold og tall.

Den britiske supermarkedkjeden Tesco prøvde for noen år siden å planlegge klimamerking på alle varene, noe som fort ble gitt opp da de fant ut at de måtte merke over 70.000 varer. Dette tilfellet vil vi fort få i Norge også. Vi har alt for mange varer, og når du da tenker på prisene jeg oppga i første avsnitt, vil dette bli veldig dyrt. 70.000 varer som koster i hvert fall hundre tusen norske kroner pr. vare. Norge vil altså tape mye penger.

Teknologirådet foreslår at det skal settes i gang en kampanje kalt "Best i klassen-merket". Dette går altså ut på at det mest miljøvennlige produktet i hver klasse får et merke som gjør at forbrukerne heller kan velge dette, og dermed bidra med noe godt til miljøet.

Vi forskere har et annet forslag. Vi kan, i stedet for å merke varene med hvor mye CO₂ akkurat det produktet har forurenset, kan vi gi produsentene en grense på hvor mye CO₂-utslipp produktet kan få lov til å forurense. På denne måten vet vi at alle produkter er produsert på en så klimavennlig måte som mulig, uten at det koster så alt for mye penger.

Mvh. Fransis Aubert, fra Forskerinstituttet for miljø.

Bilete 44 Silje: Svar til "Ja til klimamerking av mat"

9.3.5.1 Den retoriske situasjonen

Dette er altså ein skuletekst som har vore ein del av grunnlaget for karaktersetjing, men som også har eit liv som grunnlag for (fiksjonalisert) debatt mellom klassekameratar, og som såleis har klassekameratar som empiriske lesarar og publikum jamsides med læraren. Dei har også sjølve fiksjonen som ei slags førestelling tekstane må høva med for å verka realistiske. Den retoriske sitasjonen som har utløyst denne teksten er ei oppgåve gjeven av skulen ved læraren, og det er også læraren som kjem med den endelege vurderinga av om dette er godt nok eller godt, men det er også element av andre situasjonar og andre publikum, både eitt som fyrst og fremst eksisterer på modellesarnivået, som ei ålmente som skal vurdere framlegget Fransis Aubert kjem med, og eitt som består av klassekameratar (og sjølv sagt eksisterer det både empirisk og på modellesarnivå som nokon ein føresteller seg skal lesa og difor skriv teksten for).

9.3.5.2 Inn i teksten

Dette er ein tekst på fem avsnitt som i dei tre fyrste argumenterer mot klimamerking av mat og i det siste kjem med eit alternativt framlegg og argumenterer kort for det.

Hovudargumentet er at det er dyrt sidan det dreier seg om mange varer og me veit lite om kor mykje produksjonen av kvar vare kostar. Dette vert sagt i det fyrste avsnittet og underbyggt i det andre med å utdjupa kvifor me ikkje har kunnskap og i avsnitt tre med eit døme frå utlandet. Avsnitt fire vert brukt til å informera om eit framlegg frå Teknologirådet og avsnitt fem til å presentera eit alternativt framlegg frå Forskerinstitutt for miljø, og å fortelja kort kvifor det er betre. Halde opp mot den klassiske taledisposisjonen kan me seia at heile teksten ser ut til å halda seg i argumentatiodelen, der ein tilbakeviser motstandaren sine framlegg og argument og fremjar eigne, utan å ramma inn dette i særleg grad av førebuande og avsluttande handlingar.

Teksten ber preg av å skulla stetta fleire krav. Han har element frå lesarinnlegget, det skriftleg førebudde munnlege innlegget i ein rundebordskonferanse og ein fiksjon der ei ramme er at diskusjonen om klimamerking av mat er i sentrum av merksemda.

Overskrifta kan både vera ein leseinstruerande tittel på eit lesarinnlegg og ei arbeidsoverskrift på eit førelegg for eit munnleg framlegg. No veit me at «Ja til klimamerking av mat» er eit anna lesarinnlegg i fiksjonen, så det er ei relevant overskrift for eit lesarinnlegg. Tilvisinga til ekte medieutspel frå matministeren om klimamerking bidreg til å knyta teksten nærare massemedium og lesarbrevspalta, men formuleringa «som politiker Lars Peder Brekk nevnte» knyter det til det munnlege. Dedikasjonen «til dere som har engasjert dere i dette med klimamerkingen» avvik noko frå lesarbrevet. Ei meir konvensjonell innleiing ville vore: «Vi (ev. vi i forskerinstitutt for miljø) er glad for miljøengasjementet som kommer til uttrykk i debatten om klimamerking». Dedikasjonen som står der no bidreg til å så tvil om dette er eit lesarbrev, av di han fortel at dette lesarbrevet ikkje vender seg til ålmenta, men berre til akkurat desse som har engasjert seg i spørsmålet. I forlenging av avgrensinga i dedikasjonen vert heller ikkje saka presentert i særleg grad, som me kunne venta av eit lesarbrev med den avislesande ålmenta som modellesar. Saka vert berre presentert ved overskrifta, dedikasjonen og element i fyrste setninga: «Som politiker Lars Peder Brekk nevnte vil dette med klimamerking av alle matvarer bli meget vanskelig.»

9.3.5.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

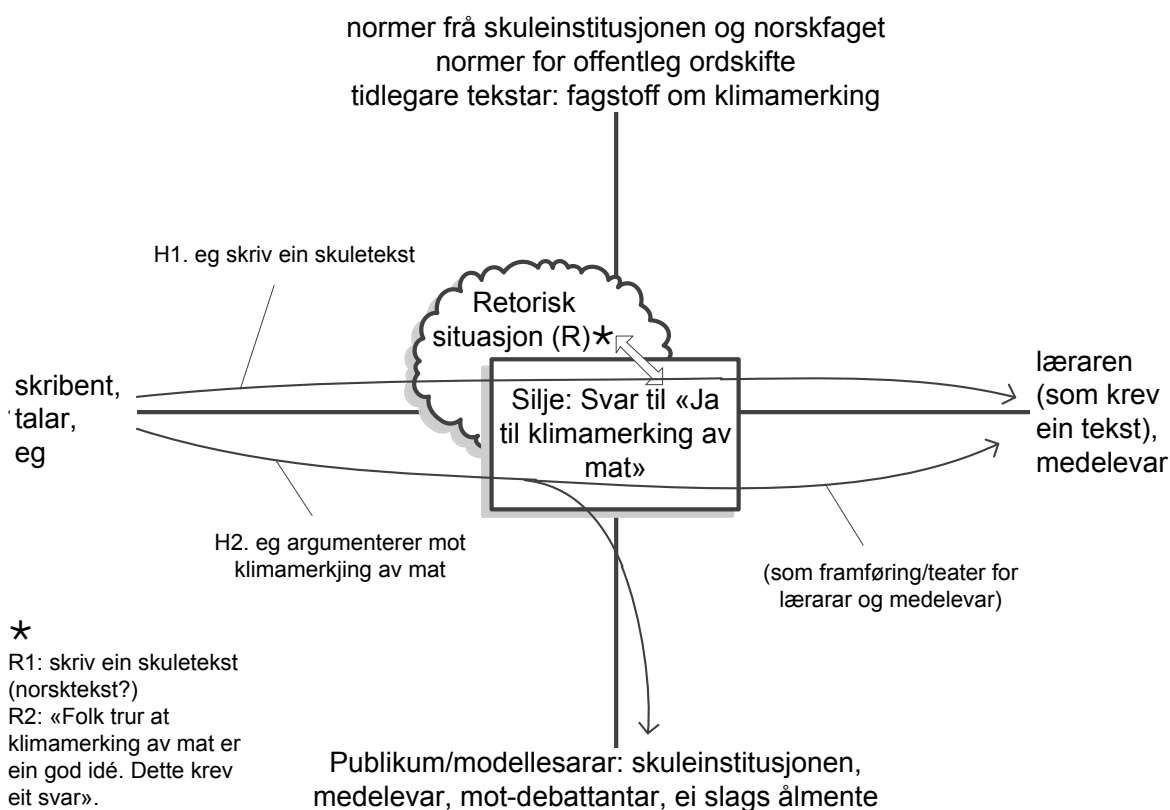


Diagram 46: Silje: Svar til «Ja til klimamerking av mat»

Den grunnleggjande retoriske situasjonen (R1) er også her eit krav frå læraren som utløyser ein tekst, som så læraren i sin tur skal handla karaktersettjande på bakgrunn av. I tillegg må det simulerast ein retorisk situasjon som teksten «innhaldsmessig» er eit svar på for at han skal kunna fungera også i skulesituasjonen. Denne har eg formulert slik: «Folk trur at klimamerking av mat er ein god idé. Dette krev eit svar (frå oss fagfolk)». Og som ved førre tekst krev ein slik dobbeltbotna retorisk situasjon også fleire svarande handlingar. Den grunnleggjande er å gjera handlinga å skriva ein skuletekst som både skal leggjast i norskmappa og vera grunnlag for eit munnleg innlegg som også skal vurderast). Men som svar på den situasjonen som gjeld saka – klimamerking av mat – gjer Silje (som Fransis Aubert) den svarande handlinga å argumentera mot klimamerking av mat og koma med eit alternativt framlegg. Argumentasjonen rettar seg mot dei (tenkte) fortalarane for klimamerking, men argumentasjonen som framføring, døme på argumentasjonskunne, rettar seg mot læraren og medelevane som skal døma om dette var godt eller dårleg.

Dei situasjonsoverskridande ressursane ho har til rådvelde for å gjera dette er dei gjennomgåande normene og førestellingane om korleis slike tekstar skal vera frå skuleinstitusjonen og norskfaget. I tillegg fungerer det ho har av førestillingar om korleis

offentleg ordskifte tekstleg og retorisk vert gjort gjennom lesarbrev og fjernsynsdebattar. Ut frå teksten ser det også ut til at dei har lese ein del om spørsmålet. Ein kan såleis leggja til kunnskapsstoff om klimamerking som ein ressurs av tidlegare tekstar-typen, sjølv om det er vanskeleg å vita eksakt kva som er fagstoff og kva som er fiksjon: Det me kan finna ut er at referansen til den britiske supermarknadkjeda Tesco og til Teknologirådet sitt framlegg om eit Best i klassen-merke er røynelege, og kan finnast på bloggen til Teknologirådet (koblinger.origo.no). Landbruksminister Lars Peder Brekk hadde også uttala seg negativt om klimamerking av mat, slik det vert hevda i innlegget (Werner, 2009).

Personastrategien, det å tala som ein person som oppfattar og handlar i ein slik retorisk situasjon, må også oppfattast som ein ressurs. Silje, som Silje, har kanskje ikkje det som skal til for å svara på og såleis handla i ein slik situasjon som det offentlege ordskiftet om klimamerking av mat er, men «kledd ut» som miljøforskar Fransis Aubert har ho det som skal til for å ta ordet. Dette er òg den grunnleggjande etosstrategien. Denne syner seg i innlegget ved at Aubert viser til andre forsøk og studiar og andre med makt og kunnskap som har uttala seg. Dette syner reielegheit gjennom referanse, som Johan Tønnesson skildrar som ei etosdygd i akademia (Tønnesson, 2004, s. 149). I tillegg nyttar Aubert forskarinnsikta si til å forklara korleis problema med matmerking vil arta seg, basert på ein føresetnad om at dette er noko han veit, som representant for «Forskerinstitutt for miljø».

9.3.6 Oppsummering

Som hjå Karoline ser me at skulen sine pedagogiske prinsipp om fiksjon og innleving som strategiar for kunnskapsproduksjon får konsekvensar i tekstane. Elevane vert ikkje bedne om å seia meininga si, men om å grunngje eit syn eller å argumentera på bakgrunn av andre tekstar, og alle dei fire skuletekstane me har sett er prega av ein slags dobbel retorisk situasjon, ein med basis i den institusjonelle skuleskrivesituasjonen og ein annan som elevane delvis må skapa sjølve, med hjelp frå kjeldetekstar og instruksjonar.

Der fritidsskriveprosjektet til Karoline liknar skulens i fiksjonalisering og personastrategi, syner utdraga eg har gjort frå Silje si blogging ein annan type direkte retorisk handlekraft: handlingar for å gjera noko med oppfatta problem: anten andre sin skrivestil eller tekniske problem. Silje har også skriva bloggpostar som primært er foto av hesten, ho og hesten, vener og hestane deira og tekstar til bileta, postar der venskap og dyrking av hesteinteressa er viktigare enn målretta handling for å løysa eit problem. Slike postar kan sjåast som ein del av det som byggjer hest.no som samfunn, der alle er vener og vil hjelpa einannan sjølv om dei ikkje kjenner einannan, sidan alle elsker hest (slik Silje

fortalde i intervju). Dette samfunnet som har form som ei ålmente på hest.no må sjåast som ein føresetnad for Silje si retoriske handling. Hest.no er også ein stad der bloggarane spør einannan om råd (til dømes tips til korleis ein kan ri inn ein hest) og diskuterer (til dømes bilistar som ikkje tek omsyn). Når ho kan kritisera negative kommentarar, er det fordi ho kan føresetja at det er eit ideal om å vilja einannan godt og å læra av einannan i dette samfunnet. På det viset utgjer hest.no ei retorisk skattkiste for den som øver seg i «borgarleg offentlegheit». Føresetnaden er at ein likar hest.

Eit fellesdrag ved dei tre argumenterande tekstane til Silje ser ut til å vera ei form for konsensusorientering. I innlegget om negative kommentarar vert konsensus om ein positiv tone freista slått fast ved å syna til den gode kjensla me alle får av positive kommentarar. I søppelinnlegget vert konsensus om problemet føresett som eit grunnlag for det som vert eksplisitt hevda i innlegget: at me alle må verta meir medvitne og flinkare til å sortera. I innlegget frå Forskerinstitutt for miljø er dette noko mindre tydeleg, men her ligg det ei form for konsensusetablering knytt til fastslåinga av forskarautorieteten gjennom forskarpersonaen Silje opptre med. I mangfaldet av strategiar ho tek i bruk for å etablere konsensus om sitt syn, syner Silje ei spesifikk retorisk kunne som er meir knytt til overtyding enn argumentasjon.

9.4 Frå Facebook til skulen og attende

Ida elsker bloggar og blogga før, men no skriv ho mest korte meldingar på Facebook. Ho har levert to kommentartrådar til bilete. Av skuletekstar har ho også levert svar på den same norskoppgåva om forsøpling som Karoline og Silje. I tillegg har ho levert ein tekst som står og vippar mellom skule og fritid og mellom fakta og fiksjon på ein måte som gjer at det ikkje er heilt lett å sjå kva som er kva.

9.4.1 Korte biletcommentarar på Facebook¹⁶⁰

Eg fekk kopiera delar av ein kommentartråd til eit bilete av Ida som baby som nokon andre hadde lagt ut. Dei fleste kommentarane handlar om at ho er søt: «HAHA, så sykt søt! ♥ ser gal ut! :D», «drygt søtt ♥», «søtaa!! ♥». Ida sjølv har to kommentarar i tråden. I den fyrste svarar ho ein som seier ho ser gal ut med «[namn] jeg var en liten gæren dritt unge! ♥:)), medan ho svarar to andre med hjarto (kan forståast som å senda hjarto attende til dei som har skrive hjarto til henne): «[kallenamn]♥», «[namn]♥♥». Etter ei rad korte kommentarar om kor søt ho var, svarar Ida «søtiser♥♥», altså ho returnerer komplimanget.

¹⁶⁰ Her samlar eg analysen av bae kommentartrådane under denne overskrifta, sidan det er såpass lite tekst.

Ho har også levert kopi av ein annan kommentartråd, der ho har skrive ein kommentar til eit moro-bilete ein ven har lagt ut, som syner skjermen på ein telefon det er noko i vegen med. Ida var den fyrste som kommenterte, og skreiv «Elsker det!». Etterpå har fleire andre kommentert.

I slike tekstar som nettprat og kommentering på Facebook kan ein få gjort mykje sosial handling med lite tekst, og det gjer det enkelt for den som ikkje gidd å skriva mykje. Sidan mange bidreg til teksten/samtalen, nesten synkront, er mykje av konteksten gjeven, og ein treng berre skriva ein replikk som passar inn, slik Ida gjer med å svara på komplimenten ved å returnera han. Denne responsen ved å returnera kjærlege ord har også andre observert ved jentenettprat i denne aldersgruppa (Svennevig & Johansen, 2011, s. 21). I den andre kommentartråden ser handlinga Ida gjer ut til å vera å uttrykkja velvilje ved å skriva ein kort, positiv kommentar til biletet venen har lagt ut.

Kommentartråd 1:



Bilete 45: Ida: Babybilete (kommentartråd)

Kommentartråd 2:



Hva kan man si?? Det er bare litt fantasi som skal til.....

På dette bildet: [Hanna Sagen](#) (bilder | fjern tag), [Ida Hånes](#) (bilder)

Lagt til 26. januar · Liker · Kommenter



Bilete 46: Ida: Kommentartråd 2

9.4.1.1 Den retoriske situasjonen

Den retoriske situasjonen til grunn for kommentarane til Ida finn me i det som har skjedd på Facebook rett før. Når det gjeld Ida sine bidrag i den fyrste kommentartråden, er det utløyssande babybiletet av Ida som nokon andre har lagt ut, og rada av kommentarar og kompliment. Å få kommentarar er ein positiv ting på Facebook og på bloggar og liknande, som ein bør svare på og syna glede over. Å få kompliment er òg noko som krev eit svar. Det at dette biletet vart lagt ut har altså gjennom kommentarane som er komne danna ein retorisk situasjon der Ida må svare og takka for komplimenta om ho skal vera normalt høfleg.

Når det gjeld den andre kommentartråden, ligg det ikkje på same måten eit sterkt trykk for at Ida skal skriva noko i han, sjølv om det kan liggja krav om kontinuerleg stadfesting i venskapet med venen som har lagt det ut. Ida er den fyrste som har kommentert, og har skriva «elsker det». Det kan forståast som at den retoriske situasjonen er

at ein god ven har lagt ut eit morosamt bilete, då bør ein trykkja likar eller koma med ein positiv kommentar, ei haldning Ida også uttrykkjer i intervju (intervju 28.01.2011, s. 7 og 10).

9.4.1.2 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etosstrategiar

Me har rekonstruert den retoriske situasjonen for Ida sine kommentarar i den fyrste tråden til å vera «eg får kommentarar og kompliment» (R1), noko som ber i seg eit sosialt tildriv til å koma med eit svar som syner at ein set pris på kommentarane og komplimenta (H1 og H1a).

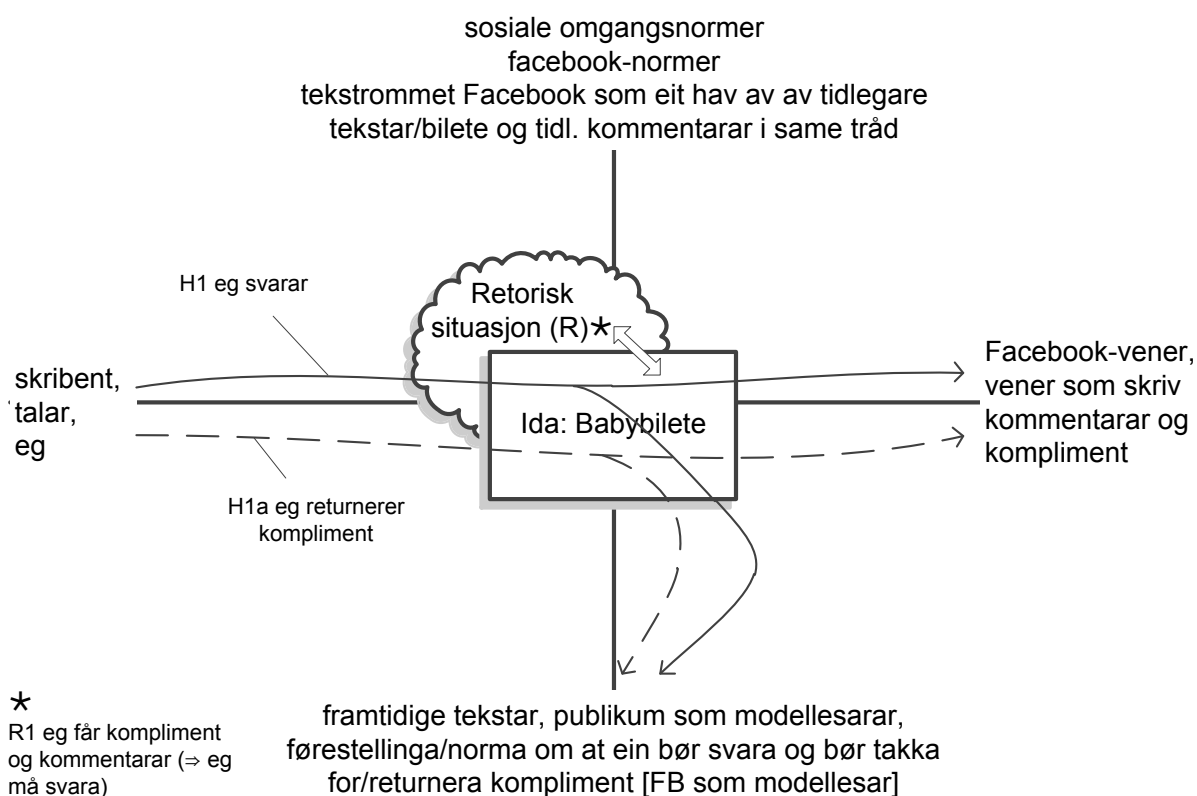


Diagram 47: Ida: Babybilete (kommentartråd)

Ida svarar på den spøkefulle kommentaren om at ho ser gal ut med ei slags stadfesting («jeg var liten gæren dritt unge») og på dei andre ved å returnera hjarto og komplimentet søt.

Ressursane ho har for å gjera dette er både kjennskap til eksterne sosiale normer, facebooknormer og Facebook som eit hav av tidlegare tekstar, men spesielt den aktuelle interaksjonen i kommentartråden. Det Ida gjer i bae kommentarane sine er å delvis gjenta element frå kommentarane ho svarar på: I den fjerde kommentaren som er syneg i skjermdumpen gjentek, stadfester og utvidar/endrar Ida verbet frå «sjå ut» til «vera» i svaret sitt. I same replikken svarar ho ein ven ved å gjenta hjarto hans, i tillegg til å skriva namnet hans med ein veldig lang vokal, som kan forståast som ein slags kjælemåte å uttala namnet

hans på. Veldig mykje av dei ressursane Ida brukar for å formulera sine kommentarar ligg altså i den tekstlege interaksjonen ho er ein del av akkurat då i sanntid. Måten slike kommentartrådar vert eit formuleringsressurslager på, gjer det òg *lett* å skriva noko sjølv ved å gjenta element frå andre og eventuelt leggja til noko eller endra noko på det. På denne måten er interaksjonsformer som dei ein ser på Facebook med på å gjera det teoretiske skiljet mellom tidlegare tekstar som noko stabilt (den loddrette akselen i diagrammet), og den aktuelle interaksjonen ein er ein del av (den vassrette akselen) som noko anna, uskarpt. Heilt til ein har teke ordet i ein kommentartråd på Facebook, vil det ein les vera ein del av havet av tidlegare tekstar, som er føredøme for korleis ein uttrykkjer seg og svarar i dette skriftkulturelle rommet. Når ein går inn og skriv noko sjølv i ein kommentartråd, endrar tråden brått status og vert ein del av den aktuelle interaksjonen, sjølv om han ikkje sluttar å vera ein del av havet av tidlegare tekstar.

Den dominerande etosstrategien gjev seg i stor grad sjølv ut frå oppgåva Ida har fått frå den retoriske situasjonen: her er det å syna seg som venleg, velviljug og takksam. Det er å syna etosdygda velvilje som er den høvelege måten å svara på kompliment på. Denne velviljen vert uttrykt i tråd med konvensjonalisert inderlegheit som eit stilideal, jamfør Svennevig og Johansen: «some of the displays of affection may be considered conventionalized and thus appear as unmarked or standard ways of expressing affection» (2011, s. 18).

I den andre kommentartråden er det ein annan retorisk situasjon som ligg til grunn, som i mindre grad krev eit svar, men heller inviterer breidt. Ida har likevel valt å svara på invitasjonen, og med det syner ho venen sin hyggeleg merksemd og syner slik for venen og for andre på Facebook at ho er ein ven, ho gjer det boyd kallar «performing friendship», som inneheld både tydingane å gjera og å syna fram (2010a, s. 93). Den direkte interaksjonen er med venen som la ut biletet, men samstundes er dette del av ein interaksjon med facebookvenene som publikum og/eller Facebook som scene.

For denne kommentaren til Ida ligg det ikkje i same grad element i den føregåande teksten som direkte vert tekne i bruk. Samstundes er kommentaren hennar «Elsker det!» såpass generell og konvensjonell at det neppe krev så mykje innsats å skriva han. Og ressursane ligg meir i Facebook, sosiale medium og kvardagssmåpraten som teksthav, der det å seia at ein elsker noko er ein mogleg og kanskje vanleg måte å seia at ein likar noko skikkeleg godt. Ida har satsa på den same etosstrategien her som i førre tekst: å syna velvilje. Det høyrer saman med den retoriske situasjonen og handlinga ho gjer i denne: å syna venen positiv merksemd (framføre eit publikum), og slik stadfesta venskap.

9.4.2 Skuletekst: Nordmenn kaster for mye

Denne teksten er svar på same oppgåva som tekstane til Karoline og Silje om forsøpling. I denne teksten kan det sjå ut til at argumentasjon mot å kasta for mykje og faktastoff frå bakgrunnsartikkelen ikkje heilt vert integrerte, og vert ståande som som ulike, skilde prosjekt i teksten.

Nordmenn kaster for mye

I noen deler av verden sulter mennesker. I Norge sulter vi ikke, for vi har mer enn nok mat. Vi har så mye mat at vi kaster mat istede for å spise rester eller fryse ned maten.

Nordmenn kaster mer mat enn noen gang. I en rapport fra Kostra sier de at det har økt med 237 kilo per innbygger i 1992 til 414 kilo i 2009. Husholdnings avfallet har da økt med 177 kilo på 13 år. Dette synes jeg, er skremmende fordi det forurenses kraftig. Og hva kan skje om 13 år igjen? Øker det så mye, og hvordan vil det se ut hvis vi fortsetter sånn. De stedene bare kaster mer og mer mat for hvert år, disse stedene er fra Sør - Øst landet. Vi kaster ikke bare mat, men vi kaster andre ting som kan være fornybare, for eksempel plast osv.. Men de stedene som kaster mest mat er jo det stede som gjenvinner mesteparten av maten også. I 2006 var det Hvaler som hadde kastet mest, de kastet i slutten av 2006, 850 kilo husholdnings avfall. Vi kaster nesten alt vi tenker at vi trenger også en liten stund etter at vi har kastet for eksempel noe tekstil ting så bare kjøper vi det på nytt. Vi Nordmenn burde oppfordre hverandre til og ikke kaste så mye mat, plast og andre ting. Sånn at vi slipper alt Co2 utslippet. Nordmenn kaster ca 10 000 kr i året, ut av vinduet fordi vi spiser ikke opp maten vår. Nordmenn bruker ca 42 000 kr i året på mat. Men vi kaster alltid ca ¼ av den. I Porsgrunn kaster de minst mat av det vi ser på tabellen de kastet ca 855 kilo. Lunner var den som gjenvinna minst mat i 2006 vi gjenvinna 379 kilo, det er altfor lite. Hvis Verden og Norge fortsetter sånn trenger vi hvertfall 5 jordkloder. Så dette burde vi gjøre noe med. Mennesker burde tenke mer på hva de gjør og alt sånt.

Bilete 47: Ida: Nordmenn kaster for mye

9.4.2.1 Den retoriske situasjonen

Den retoriske situasjonen for denne oppgåva er prinsipielt den same som for «En forsøplet planet» av Karoline og «Kast mindre, tenk meir!» av Silje (sjå skildring s. 359). Eitt teikn i teksten på at Ida har oppfatta og definert situasjonen som å skriva eit innlegg til ei avis eller liknande er at ho har teke i bruk ingress.

9.4.2.2 Inn i teksten

Denne teksten gjer to handlingar som delvis står i konflikt med einannan, men konflikten går ikkje direkte mellom det å handla i dei to retoriske situasjonane skulestil og lesarbrev, sjølv om han kan forståast som knytt til det.

På «utsida» av dei indre kampane om fokus i teksten, fortel overskrifta og ingressen tydeleg kva teksten handlar om: at nordmenn kastar for mykje og at overflod og sløsing er ei årsak til det. Brødteksten er ikkje avsnittsinndelt. Han innleier med temasetninga «nordmenn kaster mer enn noen gang» som resten av teksten kan forståast som kommentarar til, og avsluttar med ei svak oppmoding til handling. Innanfor denne ramma som uttrykkjer kva som er problemet og kva som må gjerast, framstår teksten som ein serie kommenterte talfakta henta frå ein rapport frå Kostra. Tala si retoriske oppgåve i teksten er i hovudsak å underbyggja at me kastar mykje, men me ser og spor av andre prosjekt i dei. Å finna ut kven som kastar og vinn att mest og minst ser ut til å vera eitt prosjekt, som ved å draga merksemda bort frå det samla bosproblemet vert eit sideprosjekt som svekkjer hovudprosjektet. Også den interessante observasjonen at dei stadene som kastar mest mat er dei som vinn att mest, vert ståande som eit spørsmål stilt til resonnementet i resten av teksten.

Desse spora av andre prosjekt enn å overtyda folk om søppelproblemet gjer saman med den svake oppmodinga «folk burde tenke mer på hva de gjør og alt sånt» at teksten ikkje fullt ut greier å bera den fiksjonaliserte situasjonen han har fått i oppgåve å handla i, og framstår meir som eit svar på ei skuleoppgåve enn ei retorisk handling driven av uro for søppelproblemet. Dette trass i at Ida har gjort oppgåva som er å integrera informasjonen frå artikkelen i ei lesarbrevform. Kan henda også avslutninga «... og alt sånt» uttrykkjer ein mild ironi eller distanse til det ho med teksten vert kravd å stå inne for.

9.4.2.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

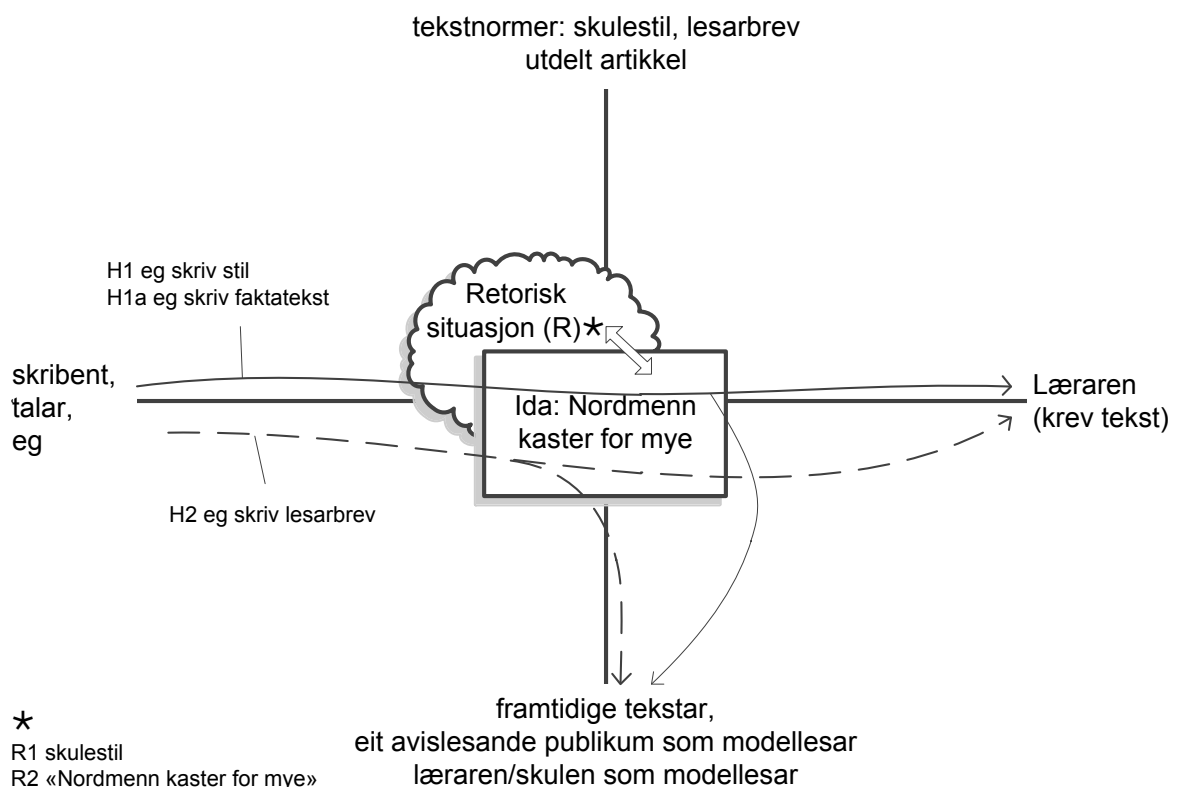


Diagram 48: Ida: Nordmenn kaster for mye

Den grunnleggjande retoriske situasjonen er skulestilsituasjonen. Ida må levera ein tekst som er bra nok. Ut frå setningane om kven som kastar mest og minst og opplysninga om dei som kastar mest også vinn att mest kan det sjå ut til at Ida også har forstått oppgåva som å skriva ned fakta frå ein faktatekst, å henta ut informasjon frå ein tabell og syna at ein har gjort det. Dette er ei forståing som er i tråd med ein sterk tradisjon i skulen:

kortsvarsoppgåver der ein skannar teksten etter svar (Skjelbred, 2012).

Informasjonsinnhentingsjobben er sentral i oppgåva, men då som ein del av den imaginære retoriske situasjonen: Du skal bruka den informasjonen som vil styrkja argumentasjonen din i lesarinnlegget du skriv. Når Ida si forståing av informasjonsinnhentingsjobben som noko ein gjer retta mot læraren, for å visa at ein har fått med seg tal og fakta delvis overskuggar krava i den fiktive retoriske situasjonen, er det ikkje fordi ho har ei ikkjeskulsk forståing av kva ho skal gjera, men fordi ulike skulske krav motseier einannan og nyansane i konfigurasjonen dei utgjer i nett denne oppgåva ikkje er tydelege for henne.

I innlegget til Ida er det færre henvendingar til ålmenta enn i Karoline og Silje sine, og dei har låg modalitet. Me finn nokre: «Vi nordmenn burde oppfordre hverande til å ikke kaste så mye», «Så dette burde vi gjøre noe med», «Mennesker burde tenke mer på hva de

gjør og alt sånt». Burde er verbet som vert brukt. Det har svakare modalitet enn må, skal og også enn bør, sjølv om det nok også vert brukt om ein annan med bør. Men det er ikkje berre i sjølve verbet det veike kravet ligg. Det ligg noko i den uklåre og generelle adressaten: Det er me nordmenn, me og det generelle «mennesker» som burde gjera noko. Det ligg også i dei svake krava: Det me vert bedne om å gjera er å oppmoda ein annan om å ikkje kasta, å gjera noko med det og å tenkja på kva me gjer og alt sånt. Dette ser ikkje ut som oppmodingar til handling motiverte av den «hast og nødvendighet» som får nokon til å skriva eit lesarbrev. Men så er det då heller ikkje det dei er. Det er hermingar av slike oppmodingar i ein skulestil. Det kan henda Ida ikkje heilt greier å sjå for seg at ho er ein som skal fortelja folk kva dei skal gjera, og det kan henda ho har lagt meir vekt på å syna at ho tek innover seg alvoret i faktateksten enn å bruka han til å seia kva andre skal gjera. Teksten kan sjå ut som til dels å vera eit svar på spørsmålet: «Kva syns du om denne alvorlege informasjonen om forsøpling?» og på det har Ida svara at ho tykkjer det er skremmande og dette burde me gjera noko med. Som om det var læraren som spurde og Ida her syner lojalitet gjennom å syna rett haldning. For det ligg jo også i denne stiloppgåva: Premisset for lesarbrevet skal vera at forsøpling er eit alvorleg miljøproblem. Sidan Ida i større grad svarar akseptierende på at dette er eit problem enn å skriva ein oppmodande tekst til andre om å gjera noko med det, har eg skrive at lesarbrevhandlinga/den imaginære handlinga (H2) i større grad kan sjåast som ein dialog med den konkrete interaksjonspartnaren læraren enn med eit tenkt avislesande ålmenteaktig publikum, og på denne måten skil denne teksten seg ein del frå Karoline og Silje. I denne teksten vert det i større grad synleg kor mange ulike tankeoperasjonar det å svara på ei slik stiloppgåve består av, medan det hjå Silje og Karoline er lettare å berre sjå «overflata» av det retoriske arbeidet. Teksten til Ida fortel oss at det å meistra slike doble retoriske situasjonar er vanskeleg. Slike vanskar observerer også Berge, Karlsson og Hertzberg og Øgreid i elevtekstar, sjølv om dei knyter ulike årsaksforklaringar til dei (Karlsson, 1997b; Berge, 2005b, s. 186; Øgreid & Hertzberg, 2009).

Denne teksten nyttar seg i mindre grad av ein personastrategi, sjølv om han er synleg i overskrift, ingress og sluttoppmoding: Her vert det skrive som om det stod i avisa, og slutten som om det er ei oppmoding frå ein lesarbrevskribent eller ein programleiar på fjernsyn, sjølv om det vert noko svekt av «og alt sånt». Men dei konkurrerende prosjekta i teksten svekkjer konturane til lesarbrevpersonaen og ein elevpersona vert synlegare. Og denne eleven sin etosstrategi tykkjest å vera å opptre som ein god elev gjennom å syna

lojalitet, både til dei rette haldningane og til oppgåva gjennom å ha gjort seg føre med overskrift, ingress og å syna teikn på at ho har lese bakgrunnsinformasjonen.

9.4.3 Skuletekst 2: dialog

Denne teksten er resultat av ei oppgåve elevane fekk då eg var i klasserommet: Dei fekk i lekse å tjuvlytta på nokon som snakka saman og skriva ned samtalen. Ida tok opp på mobilen medan ho sat på bussen, «men jeg måtte endre på noe, da, siden jeg hørte ikke noen ganger hva de sa» (intervju 28.01.2011, s. 18). Ida la også dialogen sin i statusfeltet sitt på Facebook, av di «jeg synes det var en morsom samtale på en måte ... Det var morsomt hvordan det var og sånn og ja, sånn at folk kunne se det.» (s. 17)



The image shows a screenshot of a Facebook chat window. On the left, a chat conversation is visible with a profile picture of a person with blonde hair. The text of the chat is as follows:

Mellom to random mennesker jeg hørte på bussen de het tydeligvis Trond og Trude
Trude var fra Drammen og Trond var fra Tromsø

Trond: Hei , Helse du ikke på kjente ?
Trude : Hæ ? hvem er du da?
Trond : oj, hehe . ikke lett og se når man har glemt brillene sine, huff.. jeg trodde du var en annen. Håper det går bra.
Trude : Men hvem er du ?
Trond : Trond her.. er på 32 årene husk nå og se hvis du ser en blå passat som blinker me lysan , en kar som vifter med arman ... kan være meg, så slipper eg og dumme meg ut flere ganga.
kem e du da ?
Trude : hehe, Trude her .. I min beste alder midt i 40-åra bor i den beste siden av drammen. Er enke men intresserer meg for Van Godh og nyter livet fullt !
Trond : Høres da veldig spennende ut.Van Gogh er ikke den personen jeg vet mest om, men har skrevet en oppgave om han i mine studietimer.. Eg er foresten fra tromsø.
Trude : woow , høres flott ut .. jeg er en livsnyter også! Liker og utforske ting og liker sene lørdagskvelder med tente stearinlys og et glass rødvin ...
Trond : ojoj, Får eg komme på besøk en lørdagskveld ? Det der høres godt ut .. hehhe.. hmm ble jo i stemning no...
Trude: hehe, det får vi vel fikset!
ville vært koselig det. Hva slags vin har du sans for ? Min bestefar hadde en vin-åker i toscana , fantastisk sted altså.
Trond : oj , har vært i Toscana provinsen, men kjørte bare igjennom nydeli sted altså! har ingen favorit vin ,men hvit , ikke for søt er godt . jeg er også glad i rød om selvskapet er koselig .
Trude : jaja, men jeg skal av bussen nå , kjempe koselig prat !
Trond : jaa, det var en koselig en ! hade !

On the right side of the chat window, there is a sidebar with several advertisements:

- Personer du kanskje kjenner**: Shows two profiles with their number of mutual friends and a 'Legg til som venn' button.
- Sponset**: Contains an advertisement for 'Be Delicious - fra DKNY' by multipart.no, featuring a product image and a description: 'En herlig duft med en blanding av epler, eksotiske blomster og trær, skaper en frisk og lekker duft. Parfyme for damer. Gratis frakt.'
- Barneombudet**: Features the Barneombudet logo and text: 'Dårlig klasserom? Elendig stol? Tung luft? Du kan klage på skolen! Vi viser hvordan.'
- Den norske legeforening**: Includes the logo and text: 'Følg foreningen som arbeider for å fremme medisinsk fagutvikling og helsepolitiske spørsmål. 125 år'.
- Finn Din Drømmekjole**: From fantasikjoler.com.

At the bottom of the screenshot, a navigation bar is visible with icons for home, search, and chat, and a 'Chat (79)' notification.

Bilete 48: Ida: Dialog

9.4.3.1 Den retoriske situasjonen

Dette er også ein skuletekst, men som ikkje skulle utsetjast for formell vurdering. Læraren omtala det som øving på delferdigheiter. Dette var ei øving som skulle læra elevane å lytta til autentiske samtalar som ein ressurs for å skriva troverdige dialogar i ei novelle dei skulle i gang med å skriva. Dialogane skulle lesast opp i klassen. Dette var altså ei skuleoppgåve,

men kanskje av den morosame typen. Sjølv om den grunnleggjande situasjonen også for denne teksten er at han er initiert av læraren som ei skuleoppgåve, er det å lytta til og bruka mobiltelefonen til å ta opp andre sine samtalar i løynd, ei handling som godt kan ha fleire motiv enn skulens. Å publisera teksten på Facebook må sjåast på som ei eiga sosial handling, med egne motiv.

9.4.3.2 Inn i teksten

Eit spørsmål det er vanskeleg å unngå å stilla seg når ein les denne teksten er kvar dokumentasjonen sluttar og diktinga tek over. Dette er altså ein dialog mellom to menneske som ikkje kjenner einannan frå før, og der Trond tek initiativet til samtalen, som etter få replikkar er inne i romantikken. Dialogen vert introdusert for facebooklesarane av Ida med tre liner i starten.

Trond startar dialogen med replikken «Hei, helse du ikke på kjente?» til ei ukjend dame, som han anten har misteke for ei anna, eller kanskje det er eit triks for å koma i kontakt, og dette leier raskt gjennom at dei introduserer seg til prat om seine laurdagskveldar med vin og levande lys, før Trude seier ho skal av bussen og avsluttar samtalen med det.

Fram til midt i line 11 i replikkvekslingaverkar dette som ei tilforlateleg replikkveksling mellom to ukjende som helsar på einannan for fyrste gong, kanskje ikkje heilt med vilje. Trude si setning «Er enke men interesserer meg for van gogh og nyter livet fullt» verkar å henta innhalds- og formressursar meir frå kontaktannonsen enn frå ein tilfeldig samtale mellom ukjende, og skaper slik mistanke om å vera ein oppdikta, skriftleg replikkdel. Trond fylgjer opp noko stivt med «høres da veldig spennende ut», før han kjem med det han har å seia som kan relaterast til van Gogh, som er ganske lite, men som nettopp difor verkar som eit tilforlateleg svar og dreg teksten i retning røynda att. I neste replikk frå Trude er me attende i kontaktannonsen, og Trond tek det som ein strak invitasjon.

At dei svarar på utspela frå einannan er noko som dreg dette i retning moglege replikkar, medan den raske gangen i samtalen frå tilfeldig uheldig møtande til romantikk saman med skilnaden i interesser og sosialt register (register i tydinga det har i SFL: ord og uttrykk knytte til bestemte domene) får dette til å verka mindre realistisk eller i det minste pussig.

Men om dette var nattbussen, kan denne samtalen liggja nær noko som kunne ha funne stad. Og det pussige ved han er ein openberr grunn til å dokumentera han. Kva som verkeleg fann stad er eitt av teksten sine mysterium som me ikkje kjem til å koma til botnar

i. Denne mellomtilstanden mellom dokumentasjon og dikting fortel også noko om oppgåva som vart gjeven, at ho står i ein oppgåvekultur der fiksjonen står sterkt, som kan knytast til norskfaget og gjerne også til dei pedagogiske strategiane ved Vestkantskulen.

9.4.3.3 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen, og etos

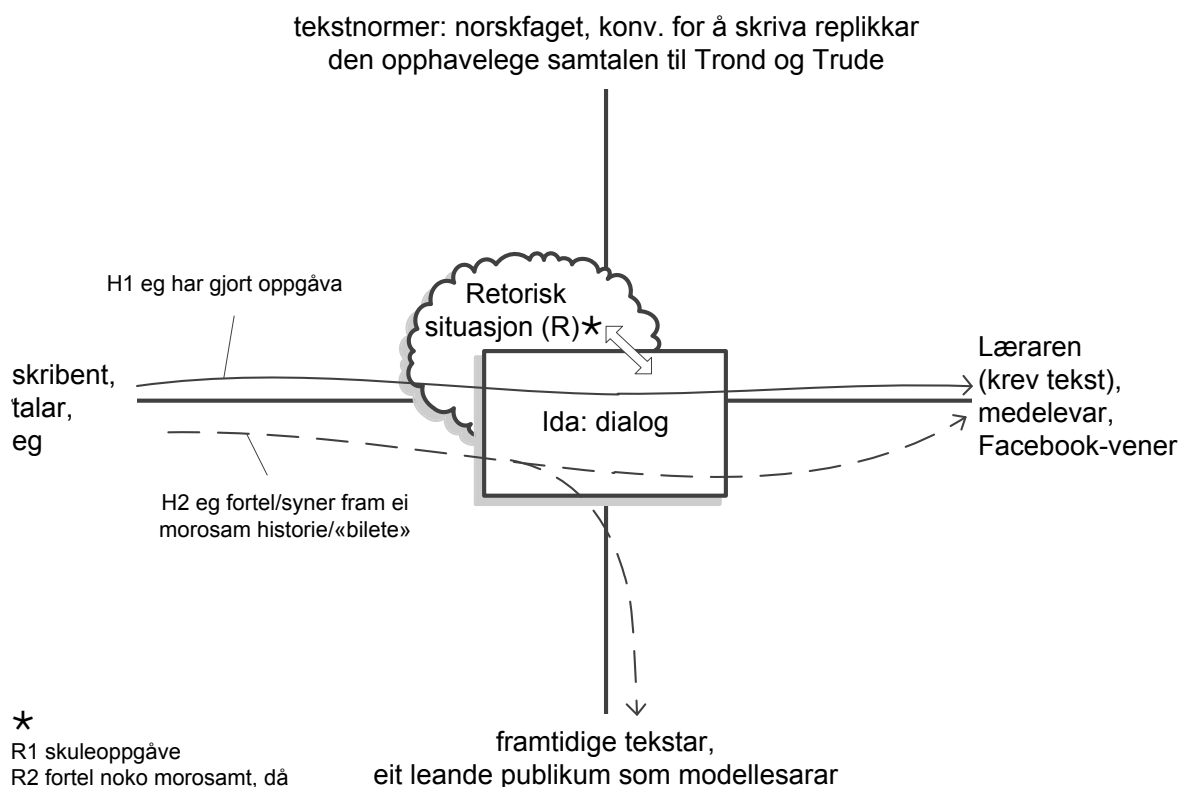


Diagram 49: Ida: Dialog

Denne teksten svarar på to retoriske situasjonar, det å gjera ei skuleoppgåve og «suget» frå venene etter å høyra noko morosamt. Samstundes svarar dei ulike realiseringane av teksten – opplesen i klasserommet og publisert på Facebook – på desse to i ulik grad.

Som svar på ei skuleoppgåve er instruksjonen om å ta opp og skriva ned det ho høyrde, så nøyaktig som råd, ein del av omstenda. Samstundes er eitt omstende ei underliggjande norm i norskfaget om at fiksjon og dikting er noko bra, og at tekstane ein leverer skal vera fullstendige, som også ser ut til å ha vore premissgjevande for teksten.

Både framført i klassen og publisert på Facebook svarar denne teksten på den stabilt tilbakevendande situasjonen som kan formulerast som eit krav, slik: «fortel noko morosamt, då» (R2). Denne trongen ligg i botnen i heile den eldgamle vitsekulturen, og me ser han også på i sosiale medium, som svolten som morobileta og videoane av kattar som gjer dumme ting på Facebook er svar på. Denne teksten har slik mykje sams med Mari frå Bygdeskulen sine historier i nettdagboka, som også kunne vera morosame dialogar.

Facebook kan kanskje intensivere dette kravet, på den måten at ein får kommentarar og mange trykkjer likar dersom dei tykkjer det er morosamt. Det er altså eit retorisk publikum som handlar i høve til teksten ved å gje positiv respons eller lata vera, og slik døma han til suksess eller usynlegheit. Me likar når me ser eller høyrer noko morosamt, og då vil me gjerne visa det til andre, slik Ida gjer med både å få denne teksten lesen opp i klassen og leggja han ut på Facebook. Medelevar som publikum for opplesing i klassen er også ein faktor som bidreg til å planta teksten i ein slik situasjon (R2), noko Anne Løvland syner i sine undersøkingar av framføringar av prosjektarbeid der nokre elevar valde ein entertainerstil i framføringane sine (2007, s. 101–115).

Som svar på ulike retoriske situasjonar kan ein og forstå teksten som deltakar i ulike sjangrar med ulike tildriv. Som svar på kravet om å fortelja noko morosamt er han ei «noko som hende meg på bussen ein dag»-historie. Det er ein gamal og stødig sjanger, som me kjenner og som dei fleste av oss deltek i sjølv i kvardagen. Kva sjangerreglar som gjeld for teksten i norskfaget er vanskelegare å få tak på, og her kjem ulike ideal i konflikt. Det er ein dialog, og Ida har teke i bruk konvensjonar for korleis me kan skriva replikkar (namn, kolon og det dei seier), som ein lærer både i norskfaget på skulen og frå anna lesing. Tildriva for teksten ser ut til å ha element av både å fanga det som hende så nøyaktig som mogleg og å dikta vidare på grunnlaget frå røynda så det vert ein fullstendig tekst.

Etosstrategiane til Ida kjem truleg noko i konflikt på grunn av det delvis konfliktfylde tilhøvet mellom dei to tildriva tekstane svarar på. Å leggja dette ut på Facebook er å hevda ein forteljar-etos, noko som høver godt med innstillinga som ligg i å dikta litt der ho ikkje kunne høyra. Ida sa også sjølv at ho la det ut fordi ho tykte det var ein morosam samtale. Det ein kan sjå av etosarbeid retta mot det skulske i denne teksten er fyrst og fremst knytt til å ha gjort jobben. Ida har gjort som læraren sa: teke opp og skrive ned ein samtale ho overhøyrde, og gjort ferdig teksten med å fylla ut dei tomme hola, og teke han med på skulen neste dag.

På Facebook verkar Ida å distansera seg noko frå det ho fortel og personane ho fortel om i den innleiande kommentaren, med formuleringar som «to random mennesker jeg hørte på bussen», «de het tydeligvis...». Det kan vera eit grep for å få det som står etter til å sjå sant og ekte ut: «ikkje skuld på meg, det var berre dette eg høyrde». Det er også ein måte å introdusera dialogen, å rekontekstualisera. I klasserommet var det ikkje nødvendig å forklara kvifor denne dialogen vart framført, sidan det var oppgåva, men på Facebook må han introduserast.

9.4.4 Oppsummering Ida

Hertzberg og Øgreid viser til ei uklår skriveoppgåve prega av ungdomsskuleskrivekulturen, der elevar vert bedne om å kombinera det å formidla eit fagstoff frå samfunnsfag og seia meininga si som ein kronikk (opinion paper) i eit ungdomsblad, og der resultatet vert at skrivemåtar knytt til ungdomskulturen stengjer rommet for fagstoffet. Teksten skulle vurderast i både norsk og samfunnsfag. Me kunne altså sjå ein normkonflikt mellom det samfunnsfaglege innhaldet og ungdomskulturen, teke inn gjennom norskfaget (Øgreid & Hertzberg, 2009).

Ser me på skuletekstane til Ida jamført med Karoline og Silje sine, ser det ikkje ut til at samanblanding av sfærene skule og ungdomskulturen er eit problem, men at det er vanskeleg for Ida å på eit vis orkestrera kompleksiteten i dei skulske krava til teksten hennar slik at dei vert attfortalde i teksten som vilkår teksten svarar på på ein slik måte som skulen eller læraren hadde sett føre seg. Ida brukar nokre formuleringar me er mest vane med frå fritidssfære, som avslutninga «alt sånt» i avslutningssetninga på lesarbrevteksten henna,, men det fritidsaktige er ikkje det mest slående trekket ved teksten. Det er at han syner vanskane med og dermed kompleksiteten i å handtera kravet om å, i ein og same tekst, formidla at ein har fått med seg eit fagstoff, skriva ein god norsktekst og å skriva eit lesarbrev som har til oppgåve å verka overtlydande andsynes nokon som ikkje finst. I dialogteksten ser me ei liknande uvisse knytt til orkestreringa av kompleksiteten i dei skulske krava.

9.5 Oppsummering og samanfatting Vestkantskulen

Me ser altså at dei fiksjonstilknytte strategiane skulen nyttar i arbeidet sitt også kan vera med å gjera krava til tekstane komplekse og vanskelege å få grep om. Samstundes som desse krava gjer det vanskeleg, utgjer dei også ei øving for elevane i å handtera komplekse retoriske situasjonar. Vestkantskulen gjer bruk av ein spesiell type pedagogisk tekst i tydinga tekstar som har som oppgåve å læra bort, nemleg Storyline og skriveoppgåver som innbed til kompleksitet og fiksjonalisering i sakprega tekstar. Det kan forklara at dei får litt andre elevtekstar (eller pedagogiske tekstar forstått som lærande tekstar) som svar enn me har sett på dei andre tre skulane (sjå s. 28–32).

Samstundes er retorisk kompleksitet og fiksjonalisering i varierende grad noko som pregar fritidsskriveprosjekta til desse tre jentene, og som kanskje difor er med å gjera desse til del av skrivelæringsprosjekt. Silje nyttar seg av liknande konsensusstrategiar i

blogginnlegg om negative kommentarar som i skuleteksten om forsøpling, medan Ida ikkje driv tilsvarande skriftleg argumentasjonsarbeid på fritida. For Karoline er fiksjonalisering ein gjennomgripande strategi i skrivearbeid i skulen og i fritida, om enn drive av ulike motiv i dei to domena. I tekstane til Silje og Karoline vert denne kompleksiteten i krava til tekstane delvis skjult, fordi ein del av arbeidet tekstane gjer er å få dei til å framstå som samstemte. Ida sine tekstar let oss få auga på det, og kan difor fortelja oss noko om kva som er vanskeleg med å handtera slike doble og tredoble krav i ein tekst. Vanskane gjeld mellom anna sambandet mellom det dei underliggjande skule- og fagnormene seier og den aktuelle oppgåva, ulike problem knytt til å skjøna korleis læraren vil setja pris på at ein opptrer i fiksjonen som ein ikkje kan løysa utan å ha eit grep om den retoriske situasjonen som på ein eller annan måte syner kjennskap til han frå det utanomskulske. Vanskane i argumenterande tekstar kan også knytast til det å opptre som ein som kan fortelja andre kva dei skal gjera. På ein ressurssterk skule som Vestkantskulen kan det framstå som ein lett posisjon å innta. Men om det er ein posisjon ein ikkje er heilt komfortabel i, kva då? I KAL-materialet løyser dei beste skrivarene dette med å ironisera i staden for å argumentera, og dei som ikkje er så gode gjentek informasjonen frå faktaark (Berge, 2005b, s. 186–187).

Når skulen no arbeider med å trena elevane i å handtera komplekse retoriske situasjonar gjennom å gje dei komplekse skriveoppgåver, er det eit poeng å identifisera dei ulike dimensjonane som skaper kompleksitet. Det kan ein ikkje utan å lesa korleis ulike elevar svarar på dei.

Kapittel 10 Bidrag, funn, refleksjon og diskusjon, innspel til vidare forskning

10.1 Attende til start: kvifor og korleis?

Norsk skriveforskning har ei erklært dialogisk, kontekstorientert tilnærming til tekst og skrivning (Dysthe, 1997; Hoel, 1997; Berge, 2005a; Hertzberg & Berge, 2005; Smidt, 2010a). Denne orienteringa har likevel i liten grad strekt seg til andre kontekstar enn utdanningssystemet og fag og heller ikkje i stor grad opna for andre perspektiv enn å finna ut kva elevar kan og ikkje når det gjeld skrivning, og i forlenginga: Skriveopplæringa og korleis ho kan verta betre. Det gjeld til dømes dei tre store prosjekta KAL, SKRIV og Normprosjektet (Berge, 2005b, s. 18; Matre, 2010; Smidt, 2010a, s. 14–15).

Denne granskinga startar i hin enden: med å prøva å forstå kva ungdomar gjer i tekstane sine, skule eller ikkje, og kva slags tekstkulturelt handlingsrom dette syner spor av. Skal me seia noko om kva ungdom *kan* når det gjeld skrivning, må me også undersøkje kva dei *gjer* med skrivning i ulike situasjonar, dersom me då ser skrivekompetanse som ei form for situert handlingskompetanse. Retoriske tekstanalysar, samtaleanalysen, etnografisk forskning på medie- og skriftpraksisar har ei slik interesse for korleis aktørane handlar situert. Denne avhandlinga er ei undersøking av ungdoms tekstar i skule og fritid ut frå ei slik interesse. Ho er også resultat av ei interesse for å læra meir om skriftkulturen me lever i, å undersøkje «det mykje skrivne» ut frå historisk-hermeneutiske erkjenningsideal, det Habermas kallar ei praktisk erkjenningsinteresse, knytt til forståing av mennesket som handlande i historia og kulturelle tradisjonar (1969 [1968], s. 19–21).

Eit mykje omtala vilkår i det tekstkulturelle handlingsrommet då eg starta dette prosjektet i 2007 var digitale medium. Digitale dugleikar var ein av fem grunnleggjande dugleikar i den då splitternye læreplanen Kunnskapsløftet. Det råde framtidstru knytt til digitale medium som pedagogiske artefaktar og -tekstar i skulen, og til moglegheitene dei gav til å minska gapet mellom skule og fritid (Østerud, 2004, s. 13; Nielsen mfl., 2006, s. 224; Rune Johan Krumsvik, 2007, s. 16). Optimismen er ikkje like tydeleg i 2013. Det kan skuldast vanskar med å finna nokon samanheng mellom mengd og bruksfrekvens av digitale

medium i skulen og faglege resultat (OECD, 2008, s. 7; Kløvstad mfl., 2009, s. 22; OECD, 2010, s. 130; Egeberg mfl., 2012, s. 125). Det kan også skuldast at skulen er fullare av datamaskiner enn han var, og at det i mindre er grad eit spørsmål om å introdusera ei ny verd av moglegheiter enn å handtera dei som er her, jamfør Krumsvik, Urke og Ludvigsen (2011, s. 11). Den dominerande framtidstrua i 2006/07 gjorde meg nyfiken på korleis «det eigentleg er», korleis digitale medium verkar som vilkår for ungdoms skrivning i skule og fritid, i det daglege.

For å undersøkje dette samla eg inn eit materiale av tekstar som dei same ungdomane hadde skrive i skule og fritid. Eg vitja fire niandeklassar, på høvesvis Bygdeskulen, Småbyskulen, Austkantskulen og Vestkantskulen, og til saman var det elleve ungdomar som leverte frå seg tekstar frå skule og fritid og var med på intervju. Eg sat også i klasserommet under undervisning og intervjuja kontaktlæraren deira.

Tekstane (og i nokon mon det utfyllande materialet) utsette eg for ein hypotese, eit sett problemstillingar og ei lesing. Det eg hevdar om tekstar og ungdoms skrivning i dette kapitlet er såleis basert på lesingar som er tilgjengelege i analysekapitla – dei er tolkingar og ikkje prov, og er meinte å vera så gjennomskinlege at det er råd for andre å «lesa etter» og vurdere kva som er rimeleg.

I og med at dette er ein studie av ungdoms retoriske teksthandlingar i skule- og fritid, utgjer denne undersøkinga også eit bidrag til forskinga på pedagogiske tekstar. På eitt nivå reflekterer elevtekstane skulens tradisjonelle pedagogiske tekstar, og seier noko om kva slags svar i form av lærande tekstar ulike bortlærande tekstar kan skapa, og slik om samspelet mellom skuleinstitusjonens tekstar og elevens. Her legg denne avhandlinga seg ved sida av andre undersøkingar av samspelet mellom læremiddel, lærarpraksisar og elevarbeid (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010; Knain & Kolstø, 2011; Maagerø & Skjelbred, 2012; Løvland, 2013). Dette gjeld svar 1, 3 og 4, og konklusjon 1 og 2 i dette kapitlet. Samstundes syner fleire av tekstane som er analyserte spor av ungdoms eigne læringsprosjekt, dette gjeld både fritids- og skuletekstar. Dette kan knytast til omgrepet pedagogisk tekst i vidare forstand, som femner både formell og uformell læring. Dette gjeld særleg svar 2 og 4, og konklusjon 1.

10.2 Attende til start: problemstillingane og korleis eg undersøkte dei

Eg starta med ein hypotese om tilhøvet mellom ungdoms skriving i skule og fritid som to ulike tekstkulturar med ulike vilkår og særmerkje, altså ein hypotese om stor skilnad.

Bakgrunnen for denne var fyrst og fremst mitt eige masterarbeid om ungdoms ordskiftetekstar i Norsk Barneblad der skulen verka som eit førebilete på syttitalet, men ikkje på totusentalet (Juuhl, 2006), og eg fann støtte hjå Anna-Malin Karlsson (1997b).

Det var gjort få samanliknande tekststudiar av dette i ein norsk og nordisk samanheng (Dysthe & Hertzberg, 2007), noko som legitimerte ei utforskande (eksplorerande) tilnærming. Mykje av arbeidet har gått ut på å leita seg fram til lesemtar som kan gje innsikt i tekstar frå både skule og fritid og måtar å integrera tekstlesing og kunnskapsinnhenting gjennom intervju og observasjon.

For å undersøkje hypotesen sette eg opp desse problemstillingane, to som var meint å undersøkjast ved fortolkande lesing av tekstar frå skule og fritid (1 og 2), ei som var meint å undersøkjast ved intervju med ungdomane og lærarane deira og observasjon i klasserommet (3) og ei som var meint å samla desse ulike undersøkingane (4):

1. Kva retoriske strategiar og kompetansar finn me far etter i ungdoms nettekstar i og utanfor skulen? I kva grad er det ulike strategiar og kompetansar som vert tekne i bruk i skule og fritid, og i kva grad er det dei same?
2. Kva skilnader og fellestrekk finn me ved å føresetja dei aktuelle tekstane som skrivne i ulike tekstkulturar med ulike sjanger- og etosressursar til rådvelde? Og som eit underspørsmål: Korleis vert etos etablert (ved hjelp av ulike sjanger/etos/modale ressursar) i desse to ulike skrivesituasjonane?
3. Korleis/på kva måtar er skriving i skule og fritid ulikt, knytt til digitale medium:
 - a. Kva oppfattar ungdom at pregar skrivinga deira, spesielt i digitale medium, i skule og fritid?
 - b. Korleis syner skiljet mellom skule og fritid seg materielt gjennom tilgjenge til digitale verktøy i skule og fritid?
 - c. Korleis opplever lærarar dette?
4. Korleis er digitale medium og internett knytt saman med ungdoms ulike skrivepraksisar i skule og fritid? Verkar det til dømes som materielt vilkår, sjangermessig vilkår eller på andre måtar?

Problemstillingane er presentert meir utførleg i innleiingskapitlet. Spørsmåla har det til felles at dei tematiserer ulike sider av spørsmålet om band og gap mellom ungdoms skriving i skule og fritid.

For å kunna svara på spørsmål 1 trengte eg ein lesemaåte som gjorde det mogleg å sjå etter «det same» i ulike tekstar i ulike situasjonar. Difor har eg utvikla lesemodellen *Den retoriske situasjonen i den doble dialogen* (sjå s. 408–410). For å kunna svara på spørsmål 2 måtte eg definera ei sjangerforståing og ei forståing av etos (sjå s. 92–96 om sjangeravklaringar og s. 108–109 om etosomgrepet i denne avhandlninga) som eg las tekstane med auge for. Spørsmål 3 skil seg frå 1, 2 og 4 ved at svara på dei var meint å finnast gjennom observasjon og intervju, med ei fortolkande, etnografisk tilnærming, medan dei andre tre spørsmåla ymtar om at svara på dei kan finnast gjennom lesing og analyse av ungdomane sine tekstar, men der kunnskap som er henta inn gjennom undersøking av spørsmål 3, skal integrerast i lesinga.

Spørsmål 4 har også modellen *Den retoriske situasjonen i den doble dialogen* som utgangspunkt, i og med at det er ein freistnad på å integrera digitale medium som skrivevilkår i modellen. Diskusjonane av blogg som sjanger i fleire av analysane kan sjåast som eit døme på det, og diskusjonane av nettsamfunn og Facebook i analysane.

For å finna skilnader som ikkje var trivielle har eg lagt vekt på å få tak i tekstar frå skule og fritid som har noko sams i det at dei er lengre stykke tekst som anten er innleverte eller publiserte. Det er to unntak frå denne regelen. To av elevane leverte samtaletrådar med korte replikkar frå Facebook som fritidstekstar, av di det var der dei skreiv.

Etter kvart som det analytiske arbeidet skreid fram, såg eg meg nøydd til å gå bort frå den strenge føresetnaden om tekstar som skrivne i ulike tekstkulturar, jamfør spørsmål 2. Materialet syntte at ein så streng versjon av hypotesen var det ikkje dekning for, då tekstane til fleire av ungdomane gav inntrykk av å vera element i institusjonsovergripande skriveprosjekt, sjå særleg analysane av tekstane til Anja (s. 248–277) og Karoline (s. 346–369) og diskusjonen (s. 417–428). I ein slik forstand kan ein kalla hypotesen falsifisert, samstundes som desse tekstane ikkje dominerte materialet (sjå diskusjon s. 417–419). Desse ulikskapane i band og gap mellom skule og fritid mellom dei ulike ungdomane sine tekstar gjorde at eg i staden for å føresetja kulturgap la meir vekt på å undersøka banda og gapa i tekstane til kvar einskild ungdom.

Denne oppdaginga kan illustrera motsetnaden mellom ei utforskande tilnærming, der resultatet gjerne vert at ein finn variasjon, og det å setja opp ein hypotese, som inviterer til eit design der ein anten får avkrefta eller stadfest hypotesen. Å setja opp ein hypotese kan

likevel også forståast som ei eksplisittering av eigne fordomar (i Gadamerisk forstand, som forkunnskapar), som kan føra til ei klårgjering av kva ein ser etter, noko som også kan vera ein føremon i ei utforskande tilnærming (sjå vitskapsteoretiske merknader s. 39–44). Altså kan dette arbeidet karakteriserast som både hypotetisk og eksplorerande.

10.2.1 Utdjuping om spørsmål 3

Ein sentral del av eit etnografisk arbeid er å systematisera og kategorisera det innsamla materialet, og ideelt sett skal dette «veksa fram» frå materialet og møtet med det (Karlsson, 2002, s. 38–39; Heath, Street, & Mills, 2008, s. 55–57). Når det gjeld systematiseringa i kategoriar av det ungdomar og lærarar fortalde om å skriva i digitale medium i skule og fritid, har eg ikkje utarbeidd desse åleine på grunnlag av materialet. Eg har bygt på inndelingane utvikla i det store, amerikanske medieetnografiske prosjektet «Kid's Informal Learning with Digital Media» (Ito mfl., 2010). Dei deler inn ungdoms praksisar i digitale medium i interessedrivne og venskapsdrivne deltakingssjangrar (sjå s. 62–63). Desse kategoriane er meinte som overordna nemningar for ungdoms praksisar i digitale medium, og tilhøvet mellom dei er slik at om lag alle driv med venskapsdrivne deltakingsmåtar, medan interessedrivne er dei som handlar om å dyrka ei interesse, og det er det ikkje alle som brukar digitale medium til. Det har synt seg å vera ei inndeling som sa noko både om fritidsskrivinga og fritidstekstane i materialet mitt. Ito knyter desse deltakingsmåtene til «nye medium», som i praksis vil seia digitale og sosiale medium, og det er i hovudsak dekkjande for fritidsmaterialet i denne avhandlinga (men sjå problematiseringar knytt til blogging, til dømes s. 215–216). Eg knyter likevel også omgrepet til ungdomane si skriving meir ålment. Dagbloggen til Karoline og veninna er ikkje publisert anna enn i eit tekstredigeringsprogram på pc-ane deira, men sjangeren veninnedagbok må likevel reknast som ei form for venskapsdrive skrivearbeid. Songteksten til Sasan, som for så vidt er publisert som framføring på profilen hans, er uansett om han hadde vore framført eller berre lege i ei mappe i filtreet hans, ei form for interessedreven skriving, knytt til hiphopinteressa hans. Kategoriane til Ito med fleire som prosjektet nyttar seg av, skil seg frå mykje kartlegging av bruk av digitale medium ved å ikkje karakterisera personar eller format (blogg, Facebook), men praksisar (Ito mfl., 2010, s. 14–18). Sidan dei er knytte til føremål, om enn i ei ganske vid tyding, høver dei også godt med handlingsperspektivet i retorikken og dialogismen, og kan vera innspel til forståinga av dei retoriske situasjonane desse ulike tekstane handlar i.

10.3 Teoretisk utviklingsarbeid, teoretiske bidrag

Skal ein lesa ungdoms skule- og fritidstekstar med tanke på å undersøka banda og gapa mellom dei, må ein lesa på slike måtar at tekstane i både fritidssfæren og skulen framstår som meiningsfulle, for å i det heile kunne seia noko vesentleg om dei. Mi løysing har vore å gå til dei breie tradisjonane retorikk og dialogisme og lese tekstane som henvendte ytringar, altså som ei form for retorisk handling situert i retoriske situasjonar, som eg ser som eit handlingskrevjande imperativ som samlar i seg (1) dytten til handling og den doble dialogen mellom (2) her-og-no-interaksjonen og (3) situasjonsoverskridande ressursar og vilkår som sjangrar, institusjonar og tidlegare tekstar.

På den måten brukar eg dei same fortolkingskategoriane for å forstå tekstar frå skule og fritid. Dette inneber også eit brot med tanken om at fritida inneheld autentiske skrivesituasjonar og -føremål, medan skulen inneheld inautentiske (Utdanningsdirektoratet, Skrivesenteret, & NAFO, 2013, s. 2). Eg ser det heller slik at det å få ei skriveoppgåve som må leverast inn er ein retorisk situasjon som inneheld eit forståeleg sosialt motiv, på prinsipielt same måten som kravet om å skriva ein profilttekst om seg sjølv når ein er medlem i eit nettsamfunn, sjølv om motiva og graden av tvang i desse retoriske situasjonane er ulik.

På den måten er eitt av resultatene i avhandlinga den institusjonsoverskridande lesemodellen «den retoriske situasjonen i den doble dialogen». Det er ein reiskap for å lesa tekstar og ytringar frå ulike samanhengar som jamførbare i det dei er henvendte ytringar i ei form for retorisk situasjon.

10.3.1 Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Både retorikken og dialogismen er teoretiske tradisjonar som reflekterer kring sambandet mellom tekst og verd, og det gjer dei relevante for å undersøka samband og skilnader mellom tekstar i ulike omgjevnader. I retorikken er særleg arbeidet med å utvikla omgrepet den retoriske situasjonen sentrert kring spørsmålet om kva som får tekstar til å oppstå (sjå teorikapitlet s. 83–88 og (Bitzer, 1968; Miller, 1984)). I dialogismen er den doble dialogen ein modell som fortel noko om korleis føreliggjande tekstar er knytte til situasjonen og situasjonstranscenderande ressursar som sjanger, konvensjonar, institusjonar (sjå teorikapitlet s. 88–92 og (Kristeva, 1986 [1966]; Evensen, 1999; Ajagán-Lester, Ledin, & Rahm, 2003; Linell, 2009)). Kva som får tekstar/ytringar til å henda og korleis dei ber i seg band til situasjonen og andre tekstar heng saman. Ved å skriva saman desse to omgrepa i ein

modell har eg freista skapa ein tankereiskap som kan hjelpa oss til å skildra dette sambandet, som eg har kalla *Den retoriske situasjonen i den doble dialogen*.

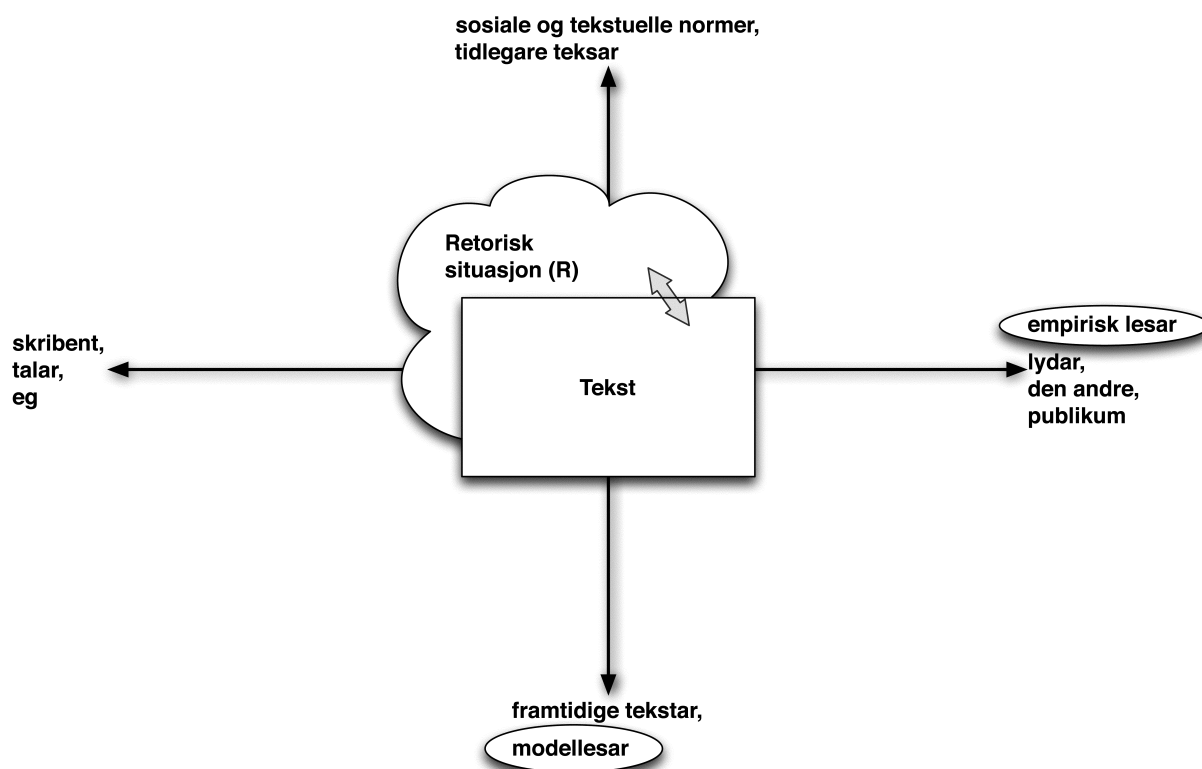


Diagram 50: Den retoriske situasjonen i den doble dialogen

Her er altså både den retoriske situasjonen og teksten framstilte som verande i dialog med ein horisontal interaksjonsakse og ein vertikal teksthistorisk akse. Samstundes er den retoriske situasjonen og teksten i dialog med einannan, men på det viset at den retoriske situasjonen i utgangspunktet kjem før teksten. Denne modellen er grundigare skildra i teorikapitlet på side 88-92.

Den teoretiske nytten av denne modellen er (1) at han let oss knyta den retoriske situasjonen til tekstar og samband mellom tekstar, (2) at han let oss festa retoriske situasjonar i praksisar og historia på breiare vis enn Carolyn Millers sjangeromgrep gjer åleine, og (3) at han let oss perspektivera dialogisme med å synleggjera situasjonen som krev ein tekst, ved å gjera intertekstualitet til noko som ikkje berre skjer frå tekst til tekst, men som òg er innom ein (retorisk) situasjon. For det fjerde kan modellen synleggjera distinksjonen mellom modellesaren, som er knytt til tekstens framtidsdimensjon og såleis den teksthistoriske aksen, og den empiriske lesaren, som er knytt til interaksjonsaksen.

10.3.2 Etosomgrepet, etosstrategiar, etosdygder, autentisitet

Retorikken har også gjeve oss etosomgrepet. Denne avhandlinga gjev framlegg til nye forståingar av etos på fleire nivå: for det fyrste det konseptuelle eller korleis me skal forstå etos. Dernest etablerer eg omgrepet etosstrategiar, som gjeld praksis knytt til etos. Eg diskuterer etos i høve til modellen *den retoriske situasjonen i den doble dialogen*, og eg diskuterer tilhøvet mellom etos som kulturbunde og etos som situasjonelt. Eg diskuterer også spørsmålet om autentisitet og originalitet som etosdygder, som høvesvis Anders Johansen (2002) og Jens E. Kjeldsen (2006), og Signe Pildal Hansen (2004), har lansert.

I avhandlinga har det vore vanskeleg å skilja det teoriutviklande arbeidet knytt til etos frå funna som galdt etos, både av di funna til ein viss grad er avhengige av det teoretiske utgangspunktet og av di funna tvang meg til å revurdera nokre standpunkt. Difor vert funna drege inn i diskusjonen her.

I teorikapitlet argumenterer eg for eit skilje mellom på den eine sida kva ein bør forstå etos som, altså korleis ein definerer etos, og på den andre sida dei ulike etosdygdene. Dette er sjølv sagt eit analytisk skilje, men det kan vera nyttig for å forstå det Aristoteles skriv om at kva som gjev tiltru varierer med stad og skikk, samstundes som han også definerer eit sett med tilsynelatande kontekstfrie etosdygder, noko som kan sjå ut som ei motsetning (Aristoteles, 2006, s. 62, 1366a og 1104, 1378a). Det er også ein kommentar til ordsiftet om gresk versus romersk retorikk, der det vert sagt at etosomgrepet vårt liknar det romerske mest, fordi det er meir patos- enn logostilknytt, motsett grekarane (Baumlin, 2001; Miller, 2001b; 2004, s. 211–212). Å skilja mellom definisjonen og dygdene gjev høve til ei meir mangefasettert forståing (sjå teorikapitlet s. 108–109). Det gjev også høve til å byggja på ei aristotelisk forståing av kva etos er, utan å nødvendigvis adoptera etosdygdene og vektinga mellom dei. Det aristoteliske etosomgrepet eg nyttar her inneber altså etos som noko stadbunde, interaksjonelt, som lever i den retoriske situasjonen forstått som talesituasjonen og der det oppbygde ryet til talaren vert aktivert i denne talesituasjonen.

Når etos er noko som vert aktivert i talesituasjonen og den retoriske situasjonen såleis kan sjåast som eit vilkår som er med å styra både kva etosdygder som høver og måtane det er høveleg å hevda etos på, treng me eit omgrep for denne typen etosval. Eg har kalla det etosstrategiar. For lesaren vert desse attkjende som «måtane etosappellar opptrer i teksten på», for talaren eller skrivaren kan dei vera meir og mindre medvitne val (sjå teorikapittel s. 112–113). Etosstrategiar er altså å forstå som ei operasjonalisering av etosomgrepet til bruk i lesing. Etosstrategiar kan knyta seg til ulike dygder, men kan også

handla om måtar, på den måten at ein kan snakka om det å byggja opp ein persona i teksten som ein etosstrategi, og som kan kombinerast med strategiar knytt til ulike etosdygder. Eit døme kan vera Sasan som byggjer ein hiphop-persona i tekstane sine gjennom å ta i bruk språkdrag knytte til hiphop, som å nemna seg sjølv med tre ulike, sjølvforstørrande, artistnamn. Ved å opptre med slike, kanskje overdrivne språklege trekk, tek han på seg språklege hiphop-klede, som er ein personastrategi, og syner gjennom det kunnskap om og dedikasjon til kulturen, som handlar om etos (sjå analyse s. 306–321).

Det har også synt seg nyttig, om enn kompliserande, å knyta etosomgrepet til den retoriske situasjonen i den doble dialogen. Etos forstått som karakterens kulturelle klesdrakt, tidas og stadens skikk og smak knyter det til den loddrette akselen i den doble dialogen, på den måten at kva som vert sett som truverdegjevande må knytast til dygder i kulturen – her kan også ein institusjon som skulen forståast som «ein kultur» eller ein «stat» med eiga forfatning, jamfør Aristoteles (2006, s. 62, 1366a). Samstundes vert etosstrategiske val aktualiserte av den retoriske situasjonen. Og då finst det i kulturane fleire ulike retoriske situasjonar som inviterer til ulike etosstrategiske val, til dømes å verta beden om å levera inn ein tekst til vurdering som elev, å møte negative bloggkommentarar som ein føler ein må ta til motmæle mot, å få kompliment på Facebook om kor søt ein var på eit babybilete. I skulen kan ein seia at det er så institusjonalisert kva retoriske situasjonar som finst at ein snakkar om skulske sjangrar (Berge, 2002b, s. 233; S. Andersson & Hertzberg, 2005, s. 299). På den måten kan ein seia at etosideala i skulen kjem både ovanfrå frå dei lange linene i institusjonen uttrykt som meir stabile etosideal (t.d om originalitet, som Hansen har synt) og nedanfrå frå kvar aktualisering av dei retoriske situasjonane, og slik vert doble bidrag til å sikra stabiliteten til institusjonen. I skulen er det difor i mindre grad ein konflikt mellom etos som kulturell klesdrakt og som val i situasjonen.

I ungdomskulturen/fritida utanfor skulen må dette nødvendigvis verta meir mangfaldig, sidan mangfaldet av retoriske situasjonar er større. Eg har kategorisert fritidstekstane med utgangspunkt i venskapsdriven og interessedriven deltaking ut frå i kva grad me ser spor av slike handlingar i dei, og som også knyter seg til om dei svarar på retoriske situasjonar primært knytt til venskap (som dei fire facebooktrådane i materialet, og element i daglogg, nettsamfunnstekstar og bloggar) og tekstane som dyrkar ei interesse. Tekstane som er knytte til interesser er nokre gonger argumenterande og syner spor av kunnskapsideal som kan likna ideal om sakleg ordskifte i ålmenta, slik dei er tematiserte av Jürgen Habermas og vår eigen Gunnar Skirbekk som krav om å bøya oss for det betre argumentet, og gjensidig anerkjenna kvarandre som fornuftige og feilbarlege (Habermas,

1997 [1981]; Skirbekk & Gilje, 2000, s. 616–617). Dette er kunnskapsideal som også kan liggja nært det skulske. Eg har skildra etosidealet i desse tekstane som å vera kunnig-i-kulturen, eit etosideal som legg vekt på fronesis-dimensjonen av etos i at ein vert truverdig som talar i kulturen av å syna kunnskap om kva som har verdi, i tillegg til å vera dedikert. På det viset inneber dette idealet noko logostilknytt (sjå analysen av tekstane til Karianne s. 233–235, Silje s. 376–378, og Sasan s. 318–321). Det er noko anna enn å vera ein god ven. Tekstar som primært utøver venskap legg ofte vekt på velviljedimensjonen av etos. Dei fleste som dyrkar ei eller anna interesse ved hjelp av tekstar i sosiale medium, utøver også venskap. Det kan vera i dei same tekstane (at dei er både drivne av venskap og interesser), og det kan vera i ulike tekstar. Men fordi etosval ikkje berre er styrde av kulturen, men også av den retoriske situasjonen, kan både det å syna velvilje i venskapssituasjonar og kunne i interesseorienterte situasjonar vera handlingar i same fritidsskrivekultur/»ungdomskultur», men som aktiverer ulike etosdygder.

Kjeldsen og Johansen postulerer autentisitet som ei ny etosdygd, skapt av vår tid, som eksisterer jamsides med dei aristoteliske etosdygdene velvilje, dygd og forstand. (A. Johansen, 2002, s. 71, 102–106; Kjeldsen, 2006, s. 123). Dette er eit spørsmål som vedkjem retorisk teori, sidan det handlar om kva etos består av. I teorikapitlet skreiv eg at eg heller ville sjå autentisitet som eit slags filter enn ei dygd. Samstundes er det eit spørsmål der svaret også er avhengig av empirien. Difor har eg vore på leit etter autentisitet som etosdygd i tekstane, for å kunna svara på spørsmålet Kjeldsen og Johansen har reist, også ut frå empirien. Fritidstekstane i dette materialet verkar nesten ikkje å appellera til autentisitet som etosdygd, medan skuletekstane gjer det i noko større grad. Såleis gjev ikkje denne undersøkinga støtte til Kjeldsen og Johansen.

Ei gruppe av fritidstekstane, knytte til å utøva venskap, kan skildrast med Johansen og Kjeldsen sine kjenneteikn på etosdygda autentisitet, som at skribenten ikkje framstår som iscenesett, trent eller retorisk førebudd, men heller spontan, ekte og naturleg, og dessutan intim, personleg og ekte engasjert (Kjeldsen, 2006, s. 123). Samstundes meiner eg at dei ikkje appellerer til denne etosdygda. Det er av di dei inderlege formuleringane av venskap heller viser til eit konvensjonalisert inderlegheitsideal knytt til venskap, enn til eit autentisitetsideal. Kjærleikserklæringane i nettsamfunnsbloggteksten til Janne på Bygdeskulen oppfattar eg fyrst og fremst som ein konvensjonalisert inderleg måte å uttrykkja venskap og kjærleik, men der oppriktigheitsmarkørar *kan* vera ein del av dette. Formuleringane i Ida frå Vestkantaskulen sine Facebook-kommentarar: «Elsker det», «søtiser» og hjarta strødd utover (sjå s.387-390), Janne si nemning av venene som «mine

beste <3>» (sjå s. 135–137), Anja frå Småbyskulen sin bloggpost om kor glad ho er i syster si (sjå s. 250–251) ser eg alle som prega av konvensjonalisert inderlegheit utan å samstundes hevda autentisitet. Dette er tekstar som i stor grad har det å utøva og uttrykkja venskap som oppgåve. Uttrykk som «elskar deg», «gla i deg» kan sjå ut til å ha vorte konvensjonelle måtar å gjera det på i sosiale medium mellom jenter i ungdomsskule og vidaregåande-alder (Bellander, 2010, s. 133; Svennevig & Johansen, 2011, s. 15–26). Venskap handlar om velvilje, som er ei klassisk etosdygd. Difor knyter eg det eg kallar konvensjonalisert inderlegheit til etosdygda velvilje sidan det er ein del av det å utøva venskap.

Unntak finst: I profilteksten til Cecilie finn me ei hevding av autentisitet kombinert med ei leikande haldning, som eg meiner kan knytast til autentisitet som dygd, og såleis gjev støtte for synet til Kjeldsen og Johansen. Dette er imidlertid ein tekst som gjennom verkemiddelbruk knyter seg til det litterære, og også er vend mot eit større publikum. I bloggen til Karianne kan ein også sjå det å hevda autentisitet som ein del av det å uttrykkja kor dedikert alternativ ein er, men då som del av den overordna dygda kunne-i-kulturen. Både desse tekstane har oppgåver ut over det å driva venskap.

I skuletekstane ser me fleire tekstelement som kan forståast som hevding av autentisitet og/eller originalitet. I «Stormingen av Bastillen» og «En forsøpelt planet» av Karoline og «Kast mindre, tenk meir» av Silje, både på Vestkantskulen, skuletekstar som er meint å herma etter medietekstar (reportasje og lesarbrev) finn me hevding av autentisitet nytta som etosstrategi, men innanfor ei fiktiv massemedieramme, som gjer at framføring av autentisitetsappellar kan forståast som del av ein personastrategi knytt til å opptre som journalist og lesarbrevs-kribent. I nokre av dei meir skjønnlitterært orienterte norsktekstane, som Cecilie og Janne på Bygdeskulen sine norsktekstar (sjå analyse s. 161–170), finn me ei mindre fiksjonalisert hevding av autentisitet, som kan knytast til det litterære ved norskfaget og til idealet om originalitet og ekspressivitet (Berge, 2005b, s. 42–46; Øgreid & Hertzberg, 2009).

At eg ikkje finn at autentisitet vert hevda i særleg grad i fritidstekstane til desse ungdomane treng ikkje stå i motstrid til Kjeldsen og Johansens standpunkt om autentisitet som etosdygd, sjølv om det ikkje direkte står standpunktet deira. Det kan vera at funna mine peikar på ei avgrensing av verkeområdet til dygda. Det denne undersøkinga fortel om autentisitet som etosdygd, er at i den grad ein kan snakka om ei slik i desse tekstane, er ho knytt til skulen og til det ein ullent kan skildra som førestellingar om ålmente, offentleg ordskifte, massemediespråk. Eg ser i svært liten grad at ho vert lagt vekt på i venskapstekstar, og i mindre grad enn eg hadde venta i interessedrivne fritidstekstar knytt til

ulike subkulturar eller ungdomskulturelle interessefellesskapar, som hiphop, å vera «alternativ», hest – dette trass i at autentisitet vert rekna som ei dygd særleg i hiphop og «alternativkultur». I tekstane som er knytt til ulike interesser eller ungdomskulturar er det eg har kalla kunne-i-kulturen den tydelegaste felles dygda. Den inneheld eit element av autentisitet, men er fyrst og fremst knytt til kompetanse. Dette gjeld i hiphoptekstane til Sasan, hesteblogginga til Silje, alternative-klede-bloggposten til Karianne og i nettsamfunnsbloggposten «Sminke» av Cecilie. No var ingen av skribentane aktive i politiske ungdomsorganisasjonar, det kunne gjeve fritidstekstar som på ein annan måte relaterte seg til den politiske ålmenta.

10.3.3 Det mykje skrivne

Det tredje teoretiske bidraget eg vil trekkja fram er omgrepet *det mykje skrivne*. Interesse mi for ulike typar tekstar og skriving utanfor den litterære institusjonen og utdanningsinstitusjonen har ført til eit sagn av eit omgrep som kunne skildra dette.

Forskningsprosjektet Svensk sakprosa 1750–2000 introduserte omgrepet *det mycket lästa*, som ei nemning på tekstar som var mykje lesne og difor var verdige forskning, trass i at dei ikkje var rekna som viktige i kraft av litterær kvalitet eller tilhøyrsløse til veldefinerte fagspråklege samanhengar (Englund & Svensson, 2003, s. 84–85). Det mykje skrivne utgjer ein slags parallell. Eit skilje mellom dei er at det mykje lesne, i alle fall slik det vart studert i det svenske prosjektet, gjerne hadde meir institusjonell støtte kring produksjon og utgjeving, anten det var vekeblad, «fattigvårdens texter» eller handbøker i heimestell (Mårdsjö, 1996; Ledin, 1997; Svensson, 1997). Det mykje skrivne har ikkje nødvendigvis denne typen institusjonell støtte. Som del av det mykje skrivne reknar eg bloggar, elevtekstar, jobbsøknader, medisinlister, facebookkommentarar, tekstmeldingar, konfirmasjonssongar, handlelister, avviksmeldingar og liknande.

Omgrepet *det mykje skrivne* er også meint å peika på det gjentakande i motsetnad til det unike ved kvar tekst. Eit kjenneteikn ved det mykje skrivne er at det er typar tekstar som vert skrivne av mange, og gjerne mange gonger, og difor finst det som oftast mykje sjangermessig støtte, som gjer at me veit korleis det skal gjerast anten me gjer skrivinga etter ordre frå ein institusjon eller ikkje.

I tillegg er det meint å peika på produksjonssida der det mykje lesne peikar på resepsjonssida. Det mykje skrivne er meint å fanga også dei tekstane som vert mykje skrivne utan at kvar tekst nødvendigvis er mykje lesen.

Det mykje skrivne overlappar til ein viss mon med det Johan Tønnesson kallar funksjonell sakprosa. Dersom ein går til definisjonen hans, vil ein sjå at han mellom anna reserverer seg mot skriving i det private, som utgjer ein stor del av det mykje skrivne:

Funksjonell sakprosa er offentlig tilgjengelige tekster skrevet av private eller offentlige institusjoner eller av navngitte eller ikke navngitte privatpersoner. Forfatterforståelsen er kollektiv. Forfatteren henvender seg som skribent på vegne av en institusjon til allmennheten eller andre institusjoner. (Tønnesson, 2008, s. 34)

Det mykje skrivne er altså eit vidare omgrep enn sakprosa, og meint å synleggjera kva plass skriving og tekstar har i kvardagslivet (anten det er jobb, skule eller heime), medan sakprosaomgrepet i større grad inneber eit ålmenteperspektiv.

Ein grunn til å studera det som er mykje skrive utan å nødvendigvis vera mykje lese er at det er ein inngang til å forstå kva skriftkulturen vår er for noko. Å studera korleis skriftkulturen vert lesen og tradert gjennom ulike alminnelege tekstar i ulike alminnelege situasjonar, av til dømes jenter og gutar på fjorten og femten, gjev andre svar på kva skriftkulturen består av enn til dømes sakprosastudiar eller studiar av litterære verk.

10.4 Metodisk utprøving og etterpåklokskap: ein freistnad på situert lesing

Som del av forsøket på å studera ungdoms tekstar som nettopp situerte, retoriske handlingar, la eg opp eit design som også skulle fortelja noko om situeringa – ikkje i form av bakgrunnsdata som karakterar, resultat på nasjonale prøver eller mors og fars utdanning, men som det ein kan finna ut gjennom å vera til stades. «Til stades» har eg då avgrensa til på skulen, i klasserommet og rundt på skulen, og til intervju med elevar og lærarane deira. Denne avgrensinga har nok gjort at skribentane har forstått intervju- og tekstinnsamlingssituasjonen som noko av ein skuleting, og det er mogleg dei ville synt meg andre fritidstekstar om eg ikkje hadde møtt dei gjennom skulen. På hi sida gjev det å ha skulen som inngang andre moglegheiter når det gjeld rekruttering enn internett eller vener og kjende. Ved å leggja vekt på å rekruttera elevar frå skular med ulike sosiale og kulturelle særpreg, har eg truleg fått sjansen til å møta eit tekstmateriale eg i mindre grad kunne sett føre meg føreåt enn om eg skulle kontakta personar bak blogginnlegg eller liknande som eg fann ved søk på internett. Samstundes ligg det ei avgrensing i at materialet er dei tekstane skribentane har valt å gje meg.

I denne har eg freista integrera kunnskap frå samtalar og observasjon i lesingane på måtar som er synlege og lyssetjande, og vonleg ikkje utan refleksjon. Dette er særleg lagt

vekt på i skildringane av den retoriske situasjonen for kvar tekst, og er også eit element i bruken av modellen *den retoriske situasjonen i den doble dialogen*, der læraren typisk har ein plass på høgre sida av interaksjonsaksen ved skuletekstar, medan tidlegare tekstar, som læreboka, oppgåveformuleringar, kjeldetekstar typisk får plass øvst på den teksthistoriske aksen. Det varierer kva slags kunnskap eg har hatt om produksjonstilhøva og den retoriske situasjonen føreåt. Mellom anna difor ser ikkje dette likt ut i kvar lesing.

Trass freistnaden på å kombinera etnografiske element og tekstlesing er det tydeleg at målet om ei betre lesing har vore styrande for situeringsforsøka. På den måten er det ikkje rettvisst å kalla undersøkinga ein kombinasjon av eit etnografisk perspektiv og eit tekstleseperspektiv. Eg må nok nøya meg med å kalla undersøkinga for ein freistnad på å gjera situerte lesingar, og å lata situeringa (eller verda, for den del) ta plass i lesemodellane. Dette balanseproblemet kan det sjå ut til at eg har sams med andre som prøver å nærma seg eit materiale eller ei problemstilling ved hjelp av både «kontekstorienterte» og tekstfortolkande tilnærmingar (Karlsson, 2010, s. 162–167).

Eit systemtrugande element i granskinga er tida. Eg gjorde dei fyrste to innsamlingsrundane skuleåret 2008/09. Den planlagde tredje skulen fall frå pga personalombyte, som er bakgrunnen for at innsamling frå dei to siste skulane var i 2010 og 2011. I denne perioden har det skjedd mykje når det gjeld ungdoms bruk av digitale og sosiale medium, og det er mogleg at Kunnskapsløftet har vorte implementert i større grad utetter. Ved starten av perioden var nettsamfunn som Biip og Nettby populære, og blogging kan ha hatt ein popularitetstopp. Undervegs har Facebook teke over for den venskapsbyggjande funksjonen til nettsamfunn som Biip og Nettby, medan bloggar har vorte verande ein nisje for meir heilskapleg avgrensa tekstar, anten dei består av mest verbaltekst, mest bilete, film eller ulike kombinasjonar. Det er mogleg å tenkja seg at norskfaget ved ungdomsskular kan ha vorte meir orientert mot skriving som grunnleggjande ferdigheit og at den skjønnlitterære dominansen er mindre, noko læraren ved Austkantskulen fortel om sin skule (s. 297-298). Tekstmaterialet for kvar elev og skule er likevel samla i tid.

Difor er det særleg vanskeleg å gjera samanlikningar på tvers mellom skulane, og også på visse vilkår mellom tekstane til ungdomane. Eg meiner at dersom det grunnleggjande grepet er ei samanliknande lesing av kvar ungdom sine tekstar i skule og fritid, og ein er medviten om at det er analyseininga, så er det mogleg å gjera varsame jamføringar mellom desse «einingane». Ein kan syna at nokre ungdomar driv institusjonsovergrepande skriveprosjekt, nokre nyttar liknande strategiar i skule og fritid,

nokre ser ut til å ha lite samband mellom skule og fritid i skrivinga si, og i nokre tekstar er det spor av konflikt. Eller at dersom ein ser lesingane samla, er det vanskeleg å seia at den argumenterande skrivinga er betre i fritida enn på skulen eller omvendt, men at det i dei argumenterande fritidstekstane vert lagt meir vekt på det interaksjonelle og i dei skuletekstane som er meint å vera argumenterande vert lagt meir vekt på relieffet i grunngevingane. Det er likevel ikkje fyrst og fremst i dei overordna jamføringane kunnskapen denne avhandlinga har bidrege med ligg, men i lesingane.

10.5 Svar på problemstillinga og diskusjon. Svar 1: Ulike møtepunkt og gap mellom skule og fritid for ulike elevar

Det fyrste overordna svaret på forskingsspørsmålet om band og gap mellom skule- og fritidsskriving, sett gjennom ungdoms tekstar er: Det er ikkje så enkelt. Cecilie på Bygdeskulen skriv ein venskapsstadfestande tekst om besteveninna som også er eit estetisk objekt som norskoppgåve (som kan sjåast som svar på eller utgangspunkt for besteveninna sin venskapsstadfestande tekst i nettsamfunnet Biip, sjå s. 170–173). Det har eg sett som eit skriveprosjekt som overskrid grensene mellom skule og fritid, sidan teksten verkar i båd særene på ein gong. Anja på Småbyskulen gjer «magi-arbeid» ved å bruka skriving til å mana fram det som ikkje er her både i bloggen og norskteksten (sjå s. 275–277). Karoline på Vestkantskulen tek i bruk nærskylde fiksjoniseringsstrategiear i dagbloggen og skuletekstane: å tenkja seg at ein er ein annan og skriva som henne (sjå s. 369). Desse tre meiner eg har tydeleg overgripande prosjekt, der openheita i norskfaget for det personlege utgjør ei bru. Dette finn ein klangbotn i funna om «utfordrarane» som leverte stilar som utfordra oppgåveinstruksane og dei rause norsksensorene i KAL-studien, på den måten at skulen syner openheit for elevens personlege prosjekt (S. Andersson & Hertzberg, 2005). Hjø Silje på Vestkantskulen er det råd å peika på liknande overtydingsstrategiear i argumenterande tekstar på bloggen og i skulen. Hjø Sasan på Austkantskulen er det råd å peika på persona- og mønstertekstbruk som strategiear som let han skriva funksjonelle tekstar i dei aktuelle sjangrane både i skule og fritid, sjølv om han ikkje er heilt sikker i språket på mikronivå. For desse to ser det meir ut til å vera liknande strategiear som vert teke i bruk i dei to domena enn at tekstane er del av overgripande prosjekt.

Der det er teikn til overgripande prosjekt, er det personlege skriveprosjekt som også vert arbeidd med i det skulske, eg finn ikkje døme på at skulen grip inn i det fritidske eller

personlege på same måten. Det som liknar mest på noko slikt er Ida frå Vestkantskulen sin bussdialog, som var ei skuleoppgåve som vart lagt ut på Facebook. At ferdige skulearbeid vert synte fram i sosiale medium som døme på ein prestasjon er ei form for rekontekstualisering, men det skjer i liten grad at skulen sine motiv eller omstende er viktige i tekstproduksjonen i fritida. Det er det heller ikkje ved teksten til Ida. Her får historieforteljarmotiva plass i ei skuleoppgåve som elles har sitt institusjonelle tildriv. Dette tildrivet verkar i skulesamanhengen, men når dialogen vert republisert på Facebook, er det dei fritidske historieforteljartildriva som på eit vis står att.

Det finst også døme på tekstar som syner gap og motsetnader mellom skriveprosjekt knytte til fritida og skulen. Mari frå Bygdeskulen skriv i ein folkeleg forteljartradisjon i nettdagboka si, men forteljargleda hennar vert ikkje aktivert av «opne» norskoppgåver med mål om å stimulera fantasien (sjå analyse s. 188). Teksten til Mari uttrykkjer motstand og manglande interesse for oppgåva, men utan at det tyder at Mari manglar forståing for korleis og kvifor ein skriv skulsk, noko samfunnsfagprøven hennar syner (sjå analyse s. 191).

For Martin verkar heller ikkje den «opne» norskoppgåva open for skriveprosjekt han måtte ha, i staden ser me spor av dei i den faglgege utgreiinga i samfunnsfagprøven. Også hjå Karianne ser me eit gap eller ein motsetnad mellom målretta argumentasjon for alternativ-identitet på bloggen og ein skuleartikkel som fyrst og fremst er svar på instruksen «skrive først saklig og så hva du mener». Karianne syner argumentasjonsressursar i fritidsteksten som ikkje vert aktiverte av ei norskoppgåve som ser ut til å invitera til argumentasjon.

I tillegg er det lett å fastslå eit gap, sjølv om det ikkje nødvendigvis inneber motsetnader, mellom venskapsarbeid som dei fleste driv i form av korte ytringar i sosiale medium og motiva til skulen om å syna kunnskap, anten det er i historie, tekstoppbygging, naturfaglege emne eller andre ting. Likevel er ikkje venskapsorienterte kommentarar på Facebook ein indikasjon på manglande deltaking eller evne til deltaking i meir kunnskaps- eller ålmenteorienterte skrivemiljø. Det er fyrst og fremst ulike måtar å delta i skriftleg samhandling på som høyrer til ulike situasjonar og prosjekt i livet.

Dette materialet syner altså at for desse skrivande ungdomane er skiljet mellom skrivning i skule og fritid ikkje det same, og faktorar som skaper eit gap for nokon kan utgjera bruer for andre. Dette er ikkje nok til å slå fast korleis tilhøvet mellom skrivning i skule og fritid *er* for ungdom, men at det er fleirtydigheit i dette vesle materialet gjev støtte for ein hypotese om fleirtydigheit også i eit større materiale.

10.5.1 Svar 2: Ungdomskulturar som skriveopplæring: ulike tildriv og ulike tekstar som resultat

Interesseorienterte ungdomskulturar som hiphop, hesteinteresse og emo/goth/»alternativ« er eg komen til å sjå som retoriske skattkister. Desse kulturane gjev grunnar til å delta i faglege diskusjonar i ei ålmente og mønster å gjera det etter, og har også ideal om å tileigna seg kunnskap som har noko sams med skulen. Det ser me av tekstane til Karianne på Småbyskulen, Silje på Vestkantaskulen og Sasan på Austkantaskulen. Carolyn Miller er oppteken av at å læra seg å utøva sjangrar handlar om sosialisering inn i det å dela motiva for å tala, noko som er ei god skildring av denne typen interesseorienterte praksisar (Miller, 1984, s. 165).

Ikkje alle ungdomar deltek i denne typen interessedrivne fellesskapar. Mange skriv på fritida fyrst og fremst som ein måte å halda oppe småpraten med vener. Denne venskapsdrivne deltakinga i sosiale medium kan vera viktig arbeid i livet, og ho gjev høve til å handla mykje med lite tekst, men inneber ikkje liknande kunnskapsideal og ålmenteførestellingar som ein kan finna i skulen og i interessedrivne fellesskapar.

Blogging (og nettsamfunnsblogging) har element av bae deler. Han kan, som hest.no-bloggen til Silje om negative tilbakemeldingar og nettsamfunnsbloggen til Cecilie om sminke vera innretta på offentleg ordskifte i ei ålmente. Bloggen kan òg tena behov som å stadfesta venskap og meir dagboksnære behov som å skapa orden, å minnast, å gle seg over eller reflektera over opplevingar. Blogging er ein praksis som gjer det mogleg for einskildpersonar å venda seg til ei slags ålmente utan å føreåt tilhøyra ei definert interesse eller stil. Sidan den norske «bloggosfæren» frå om lag 2008 også vart folkesett av såkalla rosabloggarar har heller ikkje blogging vore noko som føreset eit bestemt kunnskapsideal, slik dei ulike subkulturane gjer (Jackson, 2010, s. 106–109, 110–120; Fuglerud, 2013). Der Facebook i hovudsak vert brukt til venskapsdriven deltaking, er blogging ei form som gjev moglegheiter for og vert brukt til både venskaps- og interessedrivne praksisar, for småprat til vener og henvending til ei ålmente, kunnskapsbygging og det motsette. Ein skilnad mellom formata blogg og Facebook er også at Facebook er noko dei fleste ungdomar i denne perioden deltok i, medan blogging var noko som truleg mellom 10 og 30 prosent av ungdomane i denne aldersgruppa i denne perioden deltok i (sjå s. 52–56). Det er også eit teikn på at blogging er ein praksis som er knytt til å dyrka ei interesse.

10.5.2 Svar 3: Også skilnader i skulen, men meir mellom omstende enn tildriv

At skuleskriving ikkje er *ein* ting veit me frå mange studiar som syner ulike ideal for skriving i ulike fag, og der norskfaget (eller morsmålsfaget) skil seg ut med ideal om tekstar som fyrst og fremst skal vera godt skrivne (Hansen, 2004; Øgreid & Hertzberg, 2009; Smidt, 2010a, s. 20–21). Dette skiljet vert stadfest også her. I denne undersøkinga finn eg også at norskfaget si intendert opne haldning mot det personlege, som vart grundig skildra i KAL (Berge, 2005b, s. 36–40), ikkje er like open for alle. Det vert hevda at dette favoriserer jentene (Utdanningsdirektoratet, Skrivesenteret, & NAFO, 2013, s. 5). Eg vil heller seia at norskfaget sin invitasjon fyrst og fremst går til dei som deler ein slik ekspressiv-høglitterær måte å reflektera kring det personlege på, og dei er gjerne jenter. Dette gjeld likevel langt frå alle jenter, jamfør KAL-prosjektet om dei svært gode forteljande tekstane (2005b, s. 88, 138–142). Mari og Ida sitt auge for situasjonskomikk knyter seg til ein folkeleg forteljartradisjon som i liten grad vert etterspurt i det ekspressivt-litterære norskfagsidealet (sjå analysar Mari s. 192 og Ida s. 399–401). Martin si evne til å få fram historiske og økonomiske årsakssamanhengar vert heller ikkje etterspurt i norsktekstar med eit slikt ideal (sjå s. 207–208). Sasan si kunnskapsbygging med ein personastrategi som ordnande instans i eit lager av formuleringsbitar frå mønstertekstar er også ein arbeidsmåte som ligg langt frå originalitetsidealet knytt til morsmålsfaget (sjå s. 330–333). Det er ikkje sikkert det er eit problem: Martin og Sasan sine evner og tekstarbeidsmåtar kjem dei til nytte i andre fag, og Mari og Ida sine evner som forteljarar kjem dei truleg til nytte i livet. I alle tilfelle er også denne undersøkinga eit teikn på at trass ein uttala ambisjon i læreplanen Kunnskapsløftet om å gjera norskfaget til meir av eit arbeidsfag for å læra grunnleggjande lese- og skriveferdigheiter til bruk i mange situasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 43–44), står tradisjonelle norskfaglege skriveideal framleis sterkt i norskfaget i desse klassane. Det syner seg både gjennom skriveoppgåver som vert gjevne, som oppmodar om poetisk skildring, fantasering, fiksjonalisering (jf. norskoppgåvene på Bygdeskulen, norskteksten til Anja, norskoppgåvene på Vestkantskulen, novelleoppgåva på Austkantskulen) og gjennom kva slags drag me finn i elevtekstane som svarar innforstått/uproblematisk på oppgåva, som er mykje dei same. Elevtekstar frå materialet i andre fag, som samfunnsfagsprøvene og naturfagtekstane i materialet, syner spor av andre typar skriving, og antydar at mykje av opplæringa i ulike former for sakprega skriving i praksis skjer knytt til fagleg arbeid i andre fag enn norsk.

Samstundes er det òg skilnader mellom skulane. I 9GH på Bygdeskulen og 9C på Småbyskulen, som eg vitja skuleåret 2008/09, leverte fleire elevar tekstar frå norsk som samsvara med eit tradisjonelt skjønnlitterært/ekspressivt norskfagsideal. Austkant- og Vestkantskulen som eg vitja i 2010 og 2011 synte element av andre tilnærmingar. Læraren Liv på Austkantskulen fortalde at på skulen hennar hadde dei gått bort frå den personlege, skjønnlitterære skrivinga som var så vanleg før, til å leggja meir vekt på saktekstskriving og sjangerkriterium (sjå s. 297–298). Sasan leverte ein jobbsøknad. Men då eg var på skulen, arbeidde elevane med å skriva novelle med oppgåver som å lata seg inspirera av eit bilete eller å halda fram frå ein spanande start (sjå s. 298–301). Vestkantskulen hadde ei tverrfagleg tilnærming til skriving i norsk, som me ser av elevtekstane. Det var vanleg med samarbeid mellom norsk og samfunnsfag, også norsk- samfunns- og naturfag i bloggprosjektet klassen hadde drive. Det vart lagt vekt på at elevane skulle bruka fagstoffet, men på ein slik måte at dei norskfaglege krava om at det skal vera godt skrive skulle stettast (jf. s. 363–365). Ut frå det eg fekk sjå, såg det ikkje ut til at denne arbeidsmåten gav mindre rom til det ekspressive norskfagsidealet, som teksten Stormingen av Bastillen av Karoline og tekstane til Karoline og Silje om søppel kan stå som døme på. Her vert det personlege brukt som ein retorisk ressurs i fagformidlinga. Samstundes kan det sjå ut til at praksisen med å integrera fagstoff i denne skrivinga gav nyttig øving nettopp i å handtera sambandet mellom det å formidla eit fagstoff og å «skriva ein god tekst», denne doble retoriske situasjonen som er typisk norskfaget, i alle fall for dei som meistra han (sjå s. 401–402). Ut frå lesing av tekstar på Vestkantskulen kan ein verta freista til å stilla spørsmål ved antakingane om motsetnadene mellom det ekspressive idealet i morsmålsfaget og fagleg refleksjon, som fleire tek opp (Freedman & Pringle, 1989; Hertzberg, 2008; Øgreid & Hertzberg, 2009).

Dersom ein ser elevtekstar, anten det er i norsk eller samfunnsfag, som svar på ein retorisk situasjon, altså det tildrivet som fører til at denne teksten vert til, ser ein at det grunnleggjande tildrivet er det same: Skulen ved læraren krev at elevar leverer tekstar for at skulen ved læraren skal kunna vita at elevane har gjort jobben sin og for at skulen ved læraren skal kunna vurdere arbeidet deira. Motivet Kjell Lars Berge slo fast for norskstilen gjeld også i andre fag: «Eleven skriver stil fordi han må» (1988b, s. 19). Det retoriske publikumet som kan handla på bakgrunn av ytringa, er i alle tilfelle læraren, sjølv om det kan vera andre publikum i tillegg, som medelevar. Korleis det skal skrivast og kva det skal skrivast om, vert då, retorisk sett, ein del av omstenda. På den måten er det også mykje som

er likt ved skriving i ulike fag. Desse likskapane i det institusjonelle kan vera lette å oversjå når fokuset er på skilnader i skrivemåtar mellom faga.

10.5.3 Svar 4: Digitale medium som problematiske møtepunkt mellom skule og fritid

Det har vorte spådd at digitale medium vil kunna knyta band mellom elevane si fritidsverd og skuleverd (Nielsen mfl., 2006, s. 224; Buckingham, 2007, s. 118). Denne undersøkinga gjev to svar til det, eit «Tja» og eitt «Her har me eit problem». Det fyrste gjeld blogging i norskfaget. To av skulane hadde gjennomført bloggprosjekt i norskfaget der elevane skulle laga ein blogg. På Småbyskulen fekk elevane kvar sin blogg for å læra å oppretta og bruka ein blogg i norskfaget. På Vestkantskulen skulle elevane i grupper laga kvar sin fiktive reiseblogg i eit tverrfagleg prosjekt der dei også fekk ulike oppgåver dei skulle løysa undervegs. Skilnaden mellom opplegga kan ikkje berre knytast til pedagogisk innstilling ved skulen, det må også sjåast i samband med tid. Småbyskulen hadde bloggprosjektet i eit par år fram til 2008 (sjå s. 211–212). Det var på den tida blogging var eit nytt og veksande fenomen mellom ungdom i Noreg (Fuglerud, 2013), så prosjektet kunne sjåast som ein måte å freista utdanna elevane til «digitalt medborgarskap». Reisebloggen på Vestkantskulen var eit opplegg i 2010, då blogging hadde vorte «vanleggjort» på ein slik måte at formatet kunne brukast som ein reiskap i spesifikt fagleg arbeid. Læraren på Vestkantskulen var også nøye med å påpeika andsynes elevane at dette var ein fagblogg, ikkje fjortisblogg (s. 337–341). Elevane uttrykte ulike oppfatningar om det å halda på med blogg på skulen. Johanne på Småbyskulen sa: «jeg forbinder det med skole og skole er ikke noe gøy, liksom. Da blir det ikke noe gøy å blogge med skolen heller», medan den røynde bloggaren Karianne tykte det var morosamt å halda på med (sjå s. 216–221). Ida på Vestkantskulen sette også pris på skuleblogging, det verka som ho opplevde det som at skulen kom interessene hennar i møte, trass i læraren sine forsøk på å gjera tydelege avgrensingar mellom fjortisblogg og skuleblogg. Elevane var altså ikkje samrøystes i om dei opplevde skuleblogging som brubyggjande eller som nok ei understreking av det skulske ved skulen.

Synet på det ein kan kalla digital literacy utgjer eit gap mellom ungdomar og lærarar, og sidan den skulske bruken av digitale medium står under innverknad frå læraren, vert det i praksis også eit skilje mellom skule og fritid.

Ein gjennomgåande observasjon er at elevane og lærarane oppfattar det å vera digitalt kunnig ulikt. Lærarane oppfattar i stor grad pc-en som eit verktøy. Lærarane meiner at elevane har ein smal kompetanse: Dei er gode på spel og Facebook, men dårlege på Word

og Excel og til å bruka maskinene som «verktøy». Sjølv om det er ein del som er teknisk kompetente, så er det dei fagleg sterke som er gode til å bruka digitale medium på ein fagleg måte (sjå s. 124–125, 214–219, 301–303 og 337–341). I tråd med dette gjev dei elevane detaljerte, kollektive instruksar når dei brukar pc i klasserommet.

Fleire elevar skildra bruken sin av digitale medium som å vera i ein slags omgivnader. Silje på Vestkantskulen sa «jeg er sånn som alltid er på pc-en» og ho skildrar korleis ho og klassekameratane gjer lekser saman ved hjelp av Facebook (s. 341–345). «Veldig mange av vennene mine har det, då er det dumt om eg ikkje er der» sa Mari på Bygdeskulen om Nettby (s. 130–132). Også Sasans opplysning om at han skreiv engelsk på profilen sin i Kingsize i tilfelle nokon skulle finna han (s. 301–305)¹⁶¹, er ei skildring av digitale og sosiale medium som noko ein er i, der ein kan verta funnen. Elevane ville gjerne bruka pc meir i skulen, av di «det er jo det vi vanligvis gjør» (s. 341–345). Fleire uttrykte frustrasjon over skule-pcar som krasja og «disken er full», ikkje verka osv.

I dei ulike oppfattingane av kva digitale medium er: verktøy eller ein slags omgivnader, og medium i tydinga noko som medierer kontakt mellom seg og venene ligg det også spirer til ulike oppfattingar av kva det vil seia å vera kunnig, eller literate i digitale medium. Det er noko anna å orientera seg i omgivnadene enn å læra seg å bruka eit verktøy.

Elevane sine oppfattingar av digitale medium som noko ein er i, tykkjest å liggja nærare praksis- og kulturorienterte forståingar av literacy og digital literacy enn lærarane sine oppfattingar, som ligg nærare det som vert skildra som eit meir snevert og teknisk syn på skriftkunne (sjå s. 24–27 om ulike forståingar av digital literacy). Det er knytt to utfordringar til det. Den eine gjeld kva som skal vera rådande syn på «digital literacy». Dersom me også skal sjå «digital skriftkunne» som ein situert handlingskompetanse, slik me har lært å sjå på skriftkunne, og som dei digitale pedagogane tek til orde for (Knobel & Lankshear, 2006; Jenkins, 2007; Østerud & Arnseth, 2008, s. 54–56), er det ei utfordring om lærarane ikkje forstår det slik. Det andre gjeld dei praktiske konsekvensane. Det digitale gapet mellom skule og fritid som fleire har skrive om (sjå s. 24–27) ser altså ikkje berre ut til å vera eit gap som gjeld utstyr eller praksisar, men også noko endå meir grunnleggjande: sjølve konseptualiseringa av kva digitale medium er og kva me gjer i eller med dei. Eit slikt gap har potensial til å gjera sams kunnskapsbygging om digitale medium i klasserommet vanskeleg.

¹⁶¹ At nokon finn han tyder nok noko av typen å verta oppdaga som artist

10.5.4 Konklusjon 1 om tilhøvet mellom argumenterende skriving i skule og fritid

Sidan Freedman og Pringles klassiske artikkel «Why student's can't write arguments» har spørsmålet om ungdoms manglande skrivekunne vore stilt og fått ulike svar (Freedman & Pringle, 1984; Berge, 2005b, s. 180–187; Iglund, 2007; Øgreid & Hertzberg, 2009). Eit delspørsmål har vore om ungdom skriv betre argumenterende når dei skriv friviljug i fritida fordi dei vil eitt eller anna, enn når dei skriv på skulen. Karlssons undersøking gav støtte til eit slikt syn (1997b). Ho finn at autentiske lesarinnlegg til Kamratposten er betre enn elevtekstar som resultat av ei skuleoppgåve der ein klasse skulle svara på eit innlegg i Kamratposten. Tekstane til Karianne på Småbyskulen kan takast til inntekt for eit slikt funn: På bloggen driv ho eit funksjonelt argumentasjonsarbeid for det å ha ein «alternativ» stil, medan skuleteksten der ho skulle fyrst skriva sakleg og så kva ho meinte ikkje knyter saman dei to handlingane å referera eit fagstoff og å uttrykkja eit syn på bakgrunn av det. Ein kan seia at den doble eller komplekse retoriske situasjonen i skulen skaper uvisse om kva som er det retoriske arbeidet ein skal gjera, og dessutan ofte ikkje inneber ein grunn til å argumentera, og på det viset støtte til Karlsson. Samstundes er det ikkje så enkelt som at fritidstekstane er betre. Sjølv om både Karianne og Silje driv meir målretta argumentasjon på bloggen enn på skulen (som er eitt av mange moglege kvalitetskriterium for argumentasjon), er grunngjevingane mindre utbygde på bloggen, ein kan seia at dei har mindre eller grunnare *relieff*, med Lars Sigfred Evensen (2005, s. 191). Det kan knytast til det fiktive elementet i den retoriske situasjonen på skulen: På bloggen er argumentasjonen gjerne eit svar til noko ein føler ein trong til å svara på, eller kommentarar, andre innlegg. Ein treng ikkje bruka så mange krefter på å etablere ein retorisk situasjon i teksten. I skulen gjeld ein del av relieffarbeidet også å ved hjelp av teksten byggja ein adekvat retorisk situasjon som han kan vera eit svar på. Karianne og Silje arbeider altså med ulik type retorisk kompleksitet på bloggen og på skulen. Bloggen gjev godt høve til å arbeida med det ein kan kalla det interaksjonelle ved den retoriske kompleksiteten, medan skulen i deira tilfelle inviterer til arbeid med kompleksiteten i grunngjevingane i argumentasjonen. Det er ein viktig distinksjon.

Når retorikk og argumentasjon i norsklæreplanen vert konkretisert ved dei retoriske appellformene *etos*, *patos* og *logos*, er det ein fare for at denne distinksjonen vert usynleggjord, sidan desse som kategoriar i stor grad peikar på det interaksjonelle ved overtyding, jamfør læreplanmålet for 10. steg: «gjenkjenne retoriske appellformer og måter

å argumentere på». Dei delene av retorikk og argumentasjonsteori som legg meir vekt på kvaliteten i grunngjevingane er mindre synlege i læreplan og rettleiing, noko som har potensial til å styra lærarane sine blikk bort frå det.

På hi sida har det også vorte hevda at dersom ungdom vert inviterte til å skriva om emne som tilhøyrer kvardagen utanfor skulen, og ikkje gjevne faste, faglege rammer, vil dei lett dra med seg usakleg ekspressivitet frå ungdomskulturen inn i saktekstane. (Freedman & Pringle, 1989; Hertzberg, 2008; Øgreid & Hertzberg, 2009). Det er likevel ingen av saktekstane frå skulen i dette materialet som er rimelege å sjå som dominert av usakleg ekspressivitet frå ungdomskulturen. I fleire av skuletekstane ser det ut som det er vanskeleg for skribenten å integrera det å presentera eit fagstoff og å uttrykkja og argumentera for meiningar på bakgrunn av det, slik at fagstoffet og framføringa av standpunktet vert skilde handlingar. Dette gjer standpunkta lite grunngjevne. Det tydelegaste dømet er Karianne, men også Ida sin tekst syner dette problemet, i likskap med resonnerande tekstar i KAL-undersøkinga (Berge, 2005b, s. 182–183). I samfunnsfagprøven til Mari ser me innslag av noko som hadde vore råd å kalla «usakleg ungdomsprat», men som analysen synte kjem dette som reservestrategiar når ho går tom for fagstoff, og er ikkje knytt til manglande forståing for saklegheitsnormer i faget. Desse vanskaner med å knyta saman fagstoff og standpunkt kan knytast til kompleksiteten i den skulske retoriske situasjonen – altså at denne typen tekstar er vanskelege å få til bra på grunn av kompleksiteten i krava skulen stiller (og kanskje må stilla). Berge og Karlsson skriv om dette på ulike vis, sjølv om dei ikkje nyttar omgrepet retorisk situasjon (Karlsson, 1997b; Berge, 2005b, s. 186). Det kan henda manglande røynslar med argumenterande skriving frå utanfor skulen har noko å seia, men det fortel ikkje dette materialet noko eintydig om.

Eg meiner difor det er mest fruktbart å sjå ungdoms problem med argumenterande skriving i skulen meir som eit problem knytt til den retoriske situasjonen dei skriv i på skulen, og altså eit skulsk problem med skulske årsaker og løysingar, enn som imperialismen frå ungdomskulturens «meneri» (Hansen, 2004; Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 77, med referanse til Patricia Brizzell). Det inneber også at eg ikkje ser skriveoppgåver som er meint å herma fritidsskriving som ei løysing på problemet.

10.5.5 Konklusjon 2: Men dette er enkelt: Ingen av tekstane manglar føremål!

I det treårige skriveopplæringsprosjektet SKRIV er føremål ein viktig kategori, som vert definert med utgangspunkt i Sigmund Ongstads skrivetrekant, som er meint å skildra kva

skriving er med dei tre hjørna innhald, form og bruk/føremål/handling (Smidt, 2010a, s. 23–24). Med denne som utgangspunkt får ein slike skildringar av føremål

Skriveformål kan være av mange slag, fra kunnskapslagring til filosofering over livet, men vi har i prosjektet sett betydningen av at lærere og elever vet kva skrivingen skal brukes til ... Sagt med andre ord: For å bli motivert til å skrive – og skrive godt – er det viktig å ha noe å skrive om som er gyldig i den aktuelle sammenhengen, å ha gyldig og brukbart språk og tekstmønster for denne situasjonen, og å forstå og identifisere seg med skrivesituasjon og skriveformål (Smidt, 2010a, s. 31).

Dette har resultert i slike attforteljingar:

Hovedfunnet i SKRIV-prosjektet var at formålet med skriveoppgavene ofte er underkommunisert til elevene. Lærerne har gjerne formeningar om hva formålet er, men uten at dette blir godt nok kommunisert til elevene. Elevene mangler ofte klar forståelse av hvorfor de skal skrive, hva skriften skal brukes til, hva de skal lære når de skriver og hvordan skrivingen i bestemte situasjoner kan bidra til at de utvikler skrivekompetansen sin (Smidt 2010) ... Dette vil ha som konsekvens for skriveopplæringen at elevene alltid bør ha et avklart forhold til HVORFOR de skriver og for HVEM de skriver for at de skal kunne oppleve skriveoppgavene som relevante og meningsfulle (Utdanningsdirektoratet, Skrivesenteret, & NAFO, 2013, s. 2).

Her ser det ut til at problemet med skuleskriving er at elevar manglar eit føremål med tekstane sine, difor må skulen verta betre til å fortelja dei kva føremålet er. Det føreset at elevar si skriving har eitt bestemt føremål, som er sjølv sagt og identisk med skuleinstitusjonen sitt (og som er eit anna enn det institusjonelle kravet til elevane om å levera ein tekst for å ha gjort jobben, for akkurat det ser ikkje ut til å vera eit mysterium for elevar), og som læraren veit om, men kanskje ikkje eleven. Då vert den didaktiske utfordringa ei slags klarspråksutfordring: Læraren må informera eleven betre om kva han held på med.

Min påstand er at denne tenkinga, som eg her har drege lenger enn ho truleg er meint for å illustrera nokre problem eg ser som innebygde i henne, delvis kjem frå eit for lite utvikla og for implisitt føremålsomgrep, som syner seg her:

Vi har også møtt lærere som vet hvor viktig det er at tekster blir brukt til noe – lest opp, diskutert, publisert – men nokså sjeldan har vi sett at lærere eksplisitt har tatt opp til diskusjon på hvilken måte en tekst fungerer til sitt formål (Smidt, 2010a, s. 31).

Her er føremål skildra som noko fastsett, som ein ikkje stiller spørsmål ved, spørsmålsstillinga skal knytast til korleis teksten fyller føremålet sitt eller ikkje. Dersom ein i staden hadde lagt opp til å sjå elevtekstar som noko som kan ha fleire føremål, og ulike føremål for ulike personar og instansar, og elevteksten som ein stad for forhandling mellom ulike potensielle føremål, kunne ein kanskje skapt ein betre tankereiskap for å seia noko om elevar sine problem knytt til føremål. Desse problema er også synlege i elevtekstane i denne avhandlinga (sjå særleg oppsummeringa av Vestkantskulen s. 401–403).

Den retoriske situasjonen i den doble dialogen-modellen syner nettopp noko av kompleksiteten som inngår i det me kalla tekstens føremål (og handling, bruk, som også dette hjørnet i skrivetrekanten vert kalla), til dømes ved at han skil mellom krav i ein retorisk situasjon (som også kan vera fleire!) og retninga på den svarande handlinga i ein slik situasjon, som båe har med føremål å gjera. Modellen synleggjer også at føremål kan finnast på fleire nivå samstundes, og på den måten skildrar han godt den doble retoriske situasjonen det å skriva eit lesarbrev i norskfaget er, til dømes. Han skil også mellom den grunnleggjande retoriske situasjonen som skaper elevtekstar og omstende som oppgåveformuleringar og instruksar, som er med å styra korleis dette skal gjerast. Å sjå det slik kan vera ei hjelp til å unngå å forveksla skriveføremål og oppgåvetekst, og kan såleis invitera til refleksjon om dette. Han synleggjer også at elevar som skriv og lærarar som krev kan ha ulike føremål med ein tekst, men utan at det institusjonelt skulske føremålet kan forsvinna.

Ingen av tekstane i denne undersøkinga mangla såleis føremål. Alle svara på ein eller fleire retoriske situasjonar, og utgjorde ei henvending til eit potensielt handlande publikum om noko. Det dominerande tildrivet i den retoriske situasjonen for skuletekstane var det skulske kravet om ein tekst, og det viktigaste publikumet i denne situasjonen er den dømande læraren og skuleinstitusjonen. Men fleire av tekstane ber også preg av andre tildriv og publikum (og med det handlingar): venskapsbygging, fagleg samtale, estetiske prosjekt, å få medelevar til å le, kunnskapsbygging med meir.

No er kanskje SKRIV-prosjektet og dokumenta frå Utdanningsdirektoratet meir opptekne av skulens føremål med elevteksten enn kva føremål det å skriva og levera han kan knytast til. Dersom ein likevel utvida tenkinga kring føremål frå å automatisk setja tekstens føremål lik skulens, ville ein kunna formulera måla meir som å finna ut korleis ein skaper situasjonar der dei ulike føremåla skuleinstitusjonen og skribentane måtte ha, kan møtast i tekstar. Det ville òg innebera å tenkja på korleis skulen kan bidra til å utvida repertoaret av moglege føremål skribentane kan sjå føre seg, meir enn at skulen må gje elevane eit føremål eller informera dei om kva føremål dei har. Det er også andre forskarar som har vore inne på dette. Ein kan til dømes sjå det hjå Lars Evensen frå 1999 og framover med dialogisme som utgangspunkt, og Vibeke Hetmar i boka *Elevens prosjekt – lærerens utfordring*, om enn frå eit anna skriveteoretisk utgangspunkt (Evensen, 1999; Hetmar, 2000). Likevel er det eit poeng å minna om å anerkjenna kompleksiteten knytt til tekstars føremål, særleg når det kan sjå ut til at krav om å fanga innsiktene frå skriveforskning i

færrast mogleg ord for at det skal vera «implementerbart» kan usynleggjera kompleksiteten som finst i det å skriva som elev.

10.6 Atterhald og unnlatingar

Ved å gjera tekstar til ein så stor del av undersøkinga, er det mykje eg ikkje har fått undersøkt om desse ungdomane, eller ungdom, sine skrivepraksisar. Doktorvhandlinga til Theres Bellander er eit døme på korleis ei meir skriftbruksorientert undersøking ser ut. Eg ser også potensialet for eit endå tettare møte mellom dei etnografiske elementa og tekstlesinga, dersom eg hadde fylgt nokon av ungdomane over tid. På hi sida hadde det ikkje gjeve rom til å gjera og presentera så pass grundige og teoritilknytte lesingar av alle desse tekstane. Det er eg glad eg har gjort!

Eit anna atterhald gjeld kjønn. Ni av elleve skribentar i materialet er jenter, og deltaking i digitale medium er i stor grad kjønna praksisar. Blogging og liknande aktivitetar er meir vanleg mellom jenter enn mellom gutar (Arnseth mfl., 2007, s. 75; Medietilsynet, 2010, s. 15–16; Skog, 2010, s. 61). For fleire av jentene i materialet inneber det å blogga også eit identitetsarbeid som er knytt til måtar å vera jente på. Ein studie med same forskingsspørsmål med ei kjønnsamansetjing av informantar motsett av denne, ville truleg fått ein del andre svar, og eg ser fram til å lesa ei slik. Men jenter er også ungdom! Og det er skilnader og likskapar mellom dei ulike skriveprosjekta ungdomane i materialet har, som ikkje let seg forklara einsidig med kjønn. I desse lesingane har eg valt å sjå skribentane fyrst som ungdomar, og fokusert på kjønn i den grad det har sprunge meg i augo eller ungdomane har tematisert det sjølve. Det inneber nokre unnlatingar, og at det er nokre nyanseringar som står ugjorde. Til dømes har eg skrive om korleis Anja på Småbyskulen og Karoline på Vestkantskulen legg vekt på å uttrykkja seg i samsvar med ein dominerande blogg-feminitet. Johanne på Småbyskulen og Mari på Bygdeskulen syner i tekstane sine ein annan måte å vera jente i skrift på, ved å vera tøffe i trynet og skriva tekstar som er meinte å framkalla latter hjå eit publikum. Desse, og også Karianne si subkulturelle kunnskapshevdning, og Ida sin humoristiske dialog, kunne eg ha skildra i eit kjønnsperspektiv og såleis gjeve eit meir nyansert bilete av tekstlege jente-identitetar og måtar å uttrykkja desse på. Også Sasan og Martin gjer det å vera gut på ulike måtar, gjennom tilhøyrsløse til høvesvis hiphop og fotball.

Når eg ikkje har lagt meir vekt på kjønn og kjønnsidentitet i analysane enn eg har, så handlar det mykje om at eg nærma meg tekstane med eit aktør- og handlingsperspektiv, og i mindre grad med auga for underliggjande strukturar som vert indirekte uttrykt (den loddrette aksen i den doble dialogen viser til «underliggjande strukturar» som normer og

sjangrar, og såleis også potensielt til kjønnsnormer, men eg har valt å fokusera på dei norm- og sjangerressursane som er meir direkte knytt til tekstproduksjonen). Det understrekar kritikken frå Habermas til Gadamer om at det er ein del ting ein ikkje får auga på med ei tillitsfullt fortolkande tilnærming (sjå vitskapsteoretiske merknader, s. 39–34). Dette fråkjenner ikkje denne måten å søkja kunnskap på verdi, men er ei påminning om avgrensingane knytt til han.

Det er også atterhald knytt til det teoretiske rammeverket eg har bygt på og bygt. Det er ikkje bygt for å skilja gode og mindre gode tekstar frå einannan, og såleis er det heller ikkje spesielt eigna til det. Modellen inviterer til å skildra kva tekstar og situasjonelle element tekstane står i dialog med, og korleis dei svarar i denne dialogen. Det er av og til slik at tekstar som vert rekna som gode gjer dette på ein anna måte enn tekstar som vert rekna som mindre gode, jamfør måten dei beste jenteskrivarane i KAL-undersøkinga skreiv i dialog med eit skjønnlitterært ideal på ein annan måte enn dei som ikkje var så flinke (Berge, 2005b, s. 186). Difor kan nokre nivåskiljande element koma til syne i ei lesing med utgangspunkt i denne modellen, men han er nok ikkje ein god reiskap for å driva nivåskiljing. Det er det heldigvis mange andre som arbeider med, fyrst og fremst i Normprosjektet.

Elles ser eg at modellen *den retoriske situasjonen i den doble dialogen* ikkje er heilt undersøkt. Eg hevdar i teorikapitlet at modellen synleggjer både situasjonane som skaper tekstar og tekstane sjølve. Men dei konkrete analysane har nok ikkje utnytta det «bakarste» laget i modellen til fulle, nemleg skildringa av det som skaper ein retorisk situasjon. Eg ser fram til å gjera tekstanalysar som i endå større grad har karakter av å vera undersøkingar av denne modellen si brukbarheit. Dette er også ein invitasjon til andre.

10.7 Innspel til vidare forskning

I denne avhandlinga har eg freista supplera teksttolkande tilnærmingar med etnografisk inspirerte for å studera ei skriftkulturell problemstilling. Eg ser det slik at potensialet i denne tilnærminga ikkje er fullt utnytta. Av dei mange studiane som kombinerer dette på ulike måtar, ser me både at dette er ei produktiv tilnærming og at det ikkje har fiksert seg *ein* måte å gjera dette på. I SKRIV fylgde ein klassar, intervjuar elevar og lærarar og samla inn ei mengd tekstar som var i bruk i klasserommet og elevtekstar. I det pågåande Normprosjektet vert ein kombinasjon av tekstanalysar og intervju brukt for å undersøkja og etablere betre oppgåve- og vurderingspraksisar hjå lærarar av elevtekstar. Retorikk og dialogisme har også

synt seg godt eigna som teoriapparat i slike kombinasjonsprosjekt, fordi dei er teoretiske tilnærmingar som nettopp balar med tilhøvet mellom ytring/tekst og verd.

Eg ser kombinasjonen av fortolkande tekstanalyse med ei retorisk/dialogisk innretning og etnografiske element som ei tilnærming som er eit godt utgangspunkt for å studera andre dimensjonar ved Det mykje skrivne, som enno ikkje er studerte. Dette kan vera ulike fritidskulturar som skrivekulturar: hiphop-miljø, goth/emoscenen, 4H, handarbeidsmiljø på internett med meir. Det er også mogleg å nytta desse tilnærmingane til å studera dimensjonar ved det me ofte forstår som skriftkulturar i teljeleg forstand, som Den nynorske skriftkulturen. Å studera nynorskelevar si skriving i skule og fritid med vekt på bokmål/nynorsk-dimensjonen i eit retorisk-dialogisk perspektiv ville utgjera eit forfriskande supplement til den dominerande sosiolingvistiske tilnærminga.

Likevel, den store utfordringa, slik eg ser det, er korleis ein kan designa prosjekt som både seier noko om ungdoms tekstkulturelle deltaking og skrivekompetanse i ein større samanheng enn skulen, og som kan gjera det på eit slikt vis at ein kan seia noko meir ålment, gjera nokre generaliseringar. Det krev tverrfagleg samarbeid og nøye refleksjon om personvern, rekruttering, faglege tilnærmingar med meir. Enn så lenge er denne avhandlinga eit framlegg til korleis me kan lesa ungdomars tekstar i ulike domene, og korleis me kan gå fram for å finna meining i dei. Det er eit forsøk på å vera ei talehandling som seier at det å lesa desse tekstane og tekstar som desse, og å setja dei i samtale med tekstteori, kan fortelja oss noko me har bruk for å vita om skriftkulturen vår. I det ligg det endå eit forsøk på ei talehandling: ei oppmoding til andre om å delta i utforskinga av det mykje skrivne.

Kapittel 11 Litteraturliste

- Aaberge, A. (2011). Læringsbloggen - eleven som fagperson på nett. [*tilt*] *mediepedagogisk tidsskrift (nettidskrift)*, 2011(2).
- Ajagán-Lester, L., P. Ledin, & H. Rahm. (2003). Intertextualiteter. I B. Englund & P. Ledin (Red.), *Teoretiske perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, L. L. (2009). *Ledarskapande Retorik. Dag Hammarskjöld och FN's övriga generalsekreterare som scen för karisma, dygder och ledarideal* (Doktoravhandling). Ekonomiska forskningsinstitutet, Handelshögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Andersson, S., & F. Hertzberg. (2005). Studie 9. Å ta en risiko - "Utfordrerne" blant eksamensskriverne. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommens skrivekompetanse* (Vol. bind 2 Norskeksamen som tekst). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk* (T. Eide, Overs.). Oslo: Vidarforlaget.
- Arnseth, H. C., O. Hatlevik, V. Kløvstad, T. Kristiansen, & G. Ottestad. (2007). *Skolens digitale tilstand 2007* (Vol. 2007). Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning og Universitetsforlaget.
- Askeland, N., D. Skjelbred, B. Aamotsbakken, & H. Otnes. (1996). *Tekst i tale og skrift : innføring i tekstarbeid for lærerutdanninga*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Atkinson, P., A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Red.). (2001). *Handbook of ethnography*. London: Sage.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. M. (1990 [1934/35]). Discourse in the Novel. I M. Holquist (Red.), *The Dialogic Imagination* (s. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2003). Dostojevskijs polyfone roman i lys av litteraturkritikken (A. J. Mørch, Overs.). I A. J. Mørch (Red.), *Latter og dialog. Utvalgte skrifter* (s. 134-195). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bakhtin, M. M. (2005 [1952-53]). *Spørsmål om talegenrane*. Bergen: Ariadne.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baldry, A., & P. J. Thibault. (2006). *Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook*. London: Equinox.
- Barthes, R. (2004 [1967]). Forfatterens død. I C. Meiner (Red.), *Forfatterens død og andre essays* (s. 174-183). København: Gyldendal.
- Barton, D. (2007 [1994]). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Barton, D., & M. Hamilton. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Baumlin, J. S. (1994). Introduction *Ethos: New Essays in Rhetorical and Critical Theory* (s. xi-xxxi-xi-xxxi). Dallas: Southern Methodist University Press.
- Baumlin, J. S. (2001). Ethos. I T. O. Sloane (Red.), *Encyclopedia of Rhetoric* (s. 263-277). Oxford: Oxford University Press.

- Bazerman, C., R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, & a. Stansell. (2010). Traditions of writing research (s. XI, 448 s. : ill.). New York: Routledge. (Optrykk.
- Bellander, T. (2010). *Ungdomars dagliga interaktion. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier* (Doktoravhandling). Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, Uppsala.
- Berge, K. L. (1988a). Er språket egentlig retorisk? I K. L. Berge (Red.), *Vad är retorik?* (Vol. 29, s. 32-45). Stockholm: Institutionen för nordiska språk. Stockholms universitet.
- Berge, K. L. (1988b). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Bergen: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: en kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Trondheim: Institutt for anvendt språkvitenskap, Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 17-32). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen akademisk.
- Berge, K. L. (2001). Det vitenskapelige studiet av sakprosa. Om tekstvitenskapelige utfordringer og løsninger i norsk og svensk sakprosaforskning *Fire blikk på sakprosaen. Teori og praktisk analyse*. Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær forfatter- og omsetjarforeining.
- Berge, K. L. (2002a). Teksthistorie *Teksthistorie. Tekstvitenskapelige bidrag* (Vol. 6). Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær forfatter- og omsetjarforeining.
- Berge, K. L. (2002b). Å skape mening med tekst - et etterord om sakprosa og tekstvitenskap *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2004). Skriftkultur *Skriftkultur*. Oslo: Norsk sakprosa.
- Berge, K. L. (2005a). Skrivning som grunnleggende ferdighet og nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005b). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse* (Vol. 2, s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2006a). Perspektiv på skriftkultur. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57-76). Trondheim: Tapir.
- Berge, K. L. (2006b). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve. Henta frå www.oru.se/oru-upload/Institutioner/Humaniora/Dokument/svebe28/Artikel%20Kjell%20Lars%20Bergerge.pdf
- Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistik og tekstvitenskap. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 72-90). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., P. Coppock, & E. Maagerø. (1998). *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk.
- Berge, K. L., & T. R. Gundersen. (2010). "Det pressemessige" før pressen, Et marked tar form. I M. Eide & H. F. Dahl (Red.), *Norsk presses historie* (Vol. 1, s. 15-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., & J. L. Tønnesson. (2006). Skriveopplæring og skriveforskning for nåtid og framtid. Hvor går veien. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (Vol. 1). Trondheim: Tapir.
- Biip. (s.a.). I: *Wikipedia*. Henta 22. november 2013 <http://no.wikipedia.org/wiki/Biip>

- Bitzer, L. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1-14.
- Bjørkelo, K. A. (2013a). Før det vart rosa, var det bekmørkt... I K. A. Bjørkelo (Red.), *Gi meg en scene! Norsk blogghistorie - ti år med terror, traumer og dagens outfit* (s. 231-237). Oslo: Humanist.
- Bjørkelo, K. A. (2013b). *Gi meg en scene!: norsk blogghistorie : terror, traumer og dagens outfit*. Oslo: Humanist.
- Björkqvall, A., & C. Engblom. (2007). Finns det nytta med nöje? Barns självalda skärmbaserade textaktiviteter som resurs för lärande i skolan.
- Blichfeldt, K., T. G. Heggem, & E. Larsen. (2006). *Kontekst 8-10: norsk for ungdomstrinnet* (nynorsk. utg. Vol. basisbok). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Blikstad-Balas. (2013). "Et svar på nesten alt" - om elevers bruk av Wikipedia som faglig kilde i videregående skole. *Norsklæreren*, 2013(1), 34-43.
- Blåsjö, M. (2006). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.
- Bolter, J. D. (1991). *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale: Lurence Erlbaum Associates.
- Booth, W. C. (1961). *The rhetoric of fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- boyd, d. (2010a). Friendship. I M. ito (Red.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (s. 79-148). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- boyd, d. (2010b). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implication. I Z. Papacharissi (Red.), *A Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network Sites* (s. 39-58). New York: Routledge.
- boyd, d., & N. B. Ellison. (2007). Social Network sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), artikkel 11.
- Brake, D. (2007). Personlige bloggere og deres publikum. Hvem tror bloggerne at de snakker med? *Personlige medier. Livet mellom skjermene*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, P. B., & J. Heim. (2007). *User loyalty and online communities: why members of online communities are not faithful*. Paper presentert på Proceedings of the 2nd international conference on INtelligent TEchnologies for interactive enterTAINment, Cancun, Mexico.
- Brandtzæg, P. B., & M. Lüders. (2008). *eBorger2.0: den alminnelige borger som leverandør av offentlig informasjon?* Trondheim: SINTEF.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunstad, E., U. Røyneland, & T. Opsahl. (2010). Hip Hop, Ethnicity and Linguistic Practice in Rural and Urban Norway. I M. Terkourafi (Red.), *Languages of Global Hip-Hop* (s. 223-255). London: Continuum International Publishing.
- Bråten, S. (1992). Paradigms of autonomy. I G. Teubner & A. Febbrajo (Red.), *State, Law and Economy as Autopoietic Systems*. Milano: Dott. A. Giuffrè Editore.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media? *Digital kompetanse*, 1, 263-277.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity.
- Burke, K. (1945). *A grammar of motives*. New York: Prentice-Hall.
- Burke, K. (1950). *A rhetoric of motives*. New York.
- Campbell, K. K., & K. H. Jamieson. (1978). Form and Genre in Rhetorical Criticism: An Introduction. I K. K. Campbell & K. H. Jamieson (Red.), *Form and Genre. Shaping*

- Rhetorical Action* (s. 9-32). Falls Church, VA: The Speech Communication Association.
- Chartier, R. (2007). *Inscription and erasure: literature and written culture from the eleventh to the eighteenth century*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Cherry, R. D. (1998). Ethos Versus Persona: Self-Representation in Written Discourse. *Written Communication*, 1998(15), 384-410.
- Cintron, R. (1997). *Angels' Town. Chero Ways, Gang Life, and Rhetorics of the Everyday*. Boston: Beacon Press.
- de Man, P. (1979). *Allegories of reading*. New Haven, Connecticut: Yale U. P.
- Djordjilovic, O. (2012). *Managing tasks and relations in meeting interaction* (doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Dyndahl, P. (2008). Norsk hiphop i verden. Om konstruksjonen av global identitet i hiphop og rap. I M. Krogh & B. S. Pedersen (Red.), *Hiphop i Skandinavi* (s. 103-125). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen akademisk.
- Dysthe, O., & F. Hertzberg. (2007). Kunnskap om skrivning i utdanning og yrkesliv - hvor står vi i dag? *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (Vol. 1). Trondheim: Tapir.
- Eco, U. (1981). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson.
- Eco, U. (1992). Interpretation and history. I S. Colloni (Red.), *Interpretation and overinterpretation* (s. 23-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Egeberg, G., G. B. Gudmundsdóttir, O. E. Hatlevik, G. Ottestad, J. H. Skaug, & K. Tømte (Red.). (2012). *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Egenfeldt-Nielsen, S. S. S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Digital kompetanse*, 2006(3), 184-207.
- Eik, L. T., J. Fauskanger, K. Kverndokken, R. Lund, K. R. Olsen, B. Paulsen, . . . J. S. Nilsen. (1999). *Storyline: tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Eiksund, H. (2011). *Med nynorsk på leselista: ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag* (Vol. 27). Volda: Høgskulen i Volda.
- Engebretsen, M. (1998). En skjermet verden. Tekstuelle spørsmål i en digital tid. *Bøygen*.
- Englund, B., & P. Ledin. (2003). *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, B., & J. Svensson. (2003). Sakprosa och samhälle. I B. Englund & P. Ledin (Red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (s. 61-90). Lund: Studentlitteratur.
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2010(1), 56-71.
- Erstad, O., Ø. Gilje, & T. de Lange. (2007). Re-mixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 183-198.
- Evensen, L. S. (1999). Elevtekster i dobbel dialog. Om mottakere, sjanger og respons i pedagogiske skriveprosesser. I P. Linell, L. Ahrenberg & L. Jönsson (Red.), *Samtal och språkanvändning i professionerna* (s. 49-64). Uppsala: ASLA.

- Evensen, L. S. (2005). Studie 7. Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse* (Vol. 2, s. 191-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-32). Trondheim: Tapir.
- Evensen, L. S. (2013). *Applied linguistics: towards a new integration?* Sheffield: Equinox.
- Fafner, J. (1977). *Retorik: klassisk og moderne : indføring i nogle grundbegreber*. København: Akademisk Forlag.
- Fafner, J. (1997). Retorikkens brændpunkt. *Rhetorica Scandinavica*, 2, 7-19.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Harlow: Longman.
- Fet, J. (1995). *Lesande bønder: litterær kultur i norske allmugesamfunn før 1840*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fet, J. (2003). *Skrivande bønder: skriftkultur på Nord-Vestlandet 1600-1850*. Oslo: Samlaget.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Flyum, K. H., & F. Hertzberg. (2011). *Skriv i alle fag!: argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forman, M., & M. A. Neal. (2004). *That's the joint!: the hip-hop studies reader*. New York: Routledge.
- Fornäs, J., U. Lindberg, & O. Sernhede. (1989). *Ungdomskultur: identitet och motstånd : en antologi*. Stockholm: Symposion.
- Foss, K. A., S. K. Foss, & C. L. Griffin. (1999). *Feminist rhetorical theories*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Foss, K. A., S. K. Foss, & C. L. Griffin. (2004). *Readings in feminist rhetorical theory*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Foss, S. K., & C. L. Griffin. (1995). Beyond Persuasion: A Proposal for an Invitational Rhetoric. *Communication Monographs*, 1995(62), 2-18.
- Foucault, M. (1990 [1964]). Nietzsche, Freud, Marx. I G. L. Ormiston & A. D. Schrift (Red.), *Transforming the hermeneutic context* (s. 59-67). Albany: State University of New York Press.
- Freedman, A. (1987). Learning to Write Again *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 4, 95-116.
- Freedman, A., & I. Pringle. (1984). Why Students Can't Write Arguments. *English in Education*, 18(2), 73-84.
- Freedman, A., & I. Pringle. (1989). Contexts for developing argument. I R. Andrews (Red.), *Narrative and argument* (s. 73-84). Milton Keynes, Pa: Open University Press.
- Freestyle rap. (s.a.). I: *Wikipedia*. Henta 23. april 2013
http://en.wikipedia.org/wiki/Freestyle_rap
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Fuglerud, M. O. (2013). Ung, digital og listet - hvordan rosabloggen tok over samfunnet. I K. A. Bjørkelo (Red.), *Gi meg en scene! Norsk blogghistorie - ti år med terror, traumer og dagens outfit* (s. 209-230). Oslo: Humanist.
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H.-G. (1999 [1976]). Retorik og Hermeneutik. *Rhetorica Scandinavica*, 10, 7-19.
- Gadamer, H.-G. (2007 [1986]). *Sandhed og metode : grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, Overs.). København: Academica.

- Geertz, C. (2001 [1983]). "Fra den innfødtes synsvinkel": Om den antropologiske forståelsens egenart. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 289-305). Oslo: Spartacus.
- Gilje, Ø. (2010). *Mode, Mediation and Moving Images. An Inquiry of Digital Editing Practices in Media Education*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Goffman, E. (1992 [1959]). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.
- Goodwin, C., & A. Duranti. (1992). Rethinking context: an introduction. I A. Duranti & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (s. 1-42). New York: Cambridge University Press.
- Goody, J., & I. Watt. (1962). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Social History*, 1962-3(5), 304-345.
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Samlaget.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. London: Harvard University Press.
- Grue, J. (2007). Filmanmeldelsens retorikk. Personlig ethos, institusjonell ethos og persona. *Rhetorica Scandinavica*, 2007(42), 22-30.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: en hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi* (Doktoravhandling). Det humanistiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Gundersen, T. R. (2001). *Om å ta ordet* (Vol. nr 3, 2001). Oslo: Norsk sakprosa.
- Habermas, J. (1969 [1968]). Erkjennelse og interesse. I J. Habermas (Red.), *Vitenskap som ideologi* (s. 13-27). Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1997 [1981]). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, J. (2001 [1971]). Om Gadammers *Sannhet og metode*. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 307-315). Oslo: Spartacus.
- Haddon, L., & S. Livingstone. (2012). *EU Kids Online: National perspectives: EU Kids Online*.
- Halliday, M. A. K. (1998a). Forord. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 5-7). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen akademisk.
- Halliday, M. A. K. (1998b). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 67-79). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Halliday, M. A. K. (1998 [1985]). Registervariasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 95-118). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen akademisk.
- Halliday, M. A. K. (2004 [1969]). Relevant models of language. I J. J. Webster (Red.), *The Language of Early Childhood* (Vol. 4, s. 269-280). London, New York: Continuum.
- Hansen, S. P. (2004). *Praktisk originalitet. Om ethos som retorisk kategori og originalitet som ethosdyd i gymnasieelevtekster*. Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus.
- Hansen, S. P. (2007). Etos og offentlighed. *Rhetorica Scandinavica*, 2007(43), 58-79.
- Hatlevik, O. E., K. Tømte, J. H. Skaug, & G. Ottestad. (2011). *Monitor 2010. Samtaler om IKT i skolen*. Oslo: Unipub.
- Havelock, E. A. (1963). *Preface to Plato*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heath, S. B., B. V. Street, & M. Mills. (2008). *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Heimark, G. E. (2008). *Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen: rapport fra en intervjuundersøkelse* (Vol. nr. 10/februar 2008). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 223-241). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F., & K. L. Berge. (2005). Norskeksamen som tekst. Innledning. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommens skrivekompetanse. Bind II Norskeksamen som tekst* (Vol. 2, s. 7-9). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hetmar, V. (1994). Det åbne, det vurderende og det eksperimenterende -- litteraturpædagogik og elevkompetence. I T. B. Jensen, L. Handsesten, V. Hetmat, S. V. Knudsen & T. Weinreich (Red.), *På vej mod en ny litteraturpædagogik* (s. 10-46). Vejle: Kroghs forlag.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Danmarks lærerhøjskole, København.
- Hetmar, V. (2000). *Elevens projekt, lærerens udfordringer : om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. [Frederiksberg]: Dansk lærerforening.
- Hitching, T. R., A. B. Nilsen, & A. Veum. (2011). *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hobel, P., & e. Krogh. (2012). Skriveridentifikationer i religionsfaget. En delstudie i forskningsprosjektet Faglighed og skriftlighed. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1: artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (Vol. 1, s. 45-63). Trondheim: Akademika.
- Hodgson, J. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom: om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (Vol. nr. 3/2010). Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodkinson, P. (2004). The Goth Scene and (Sub)Cultural Substance. I A. Bennett & K. Kahn-Harris (Red.), *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture* (s. 135-147). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hoel, T. L. (1994). *Elevsamtaler om skrivning i vidaregåande skole* (Doktoravhandling). Det historisk-filosofiske fakultet, Den allmennvitenskapelige høgskolen, Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen akademisk.
- Hoel, T. L. (2008). Utprøvande skrivning i læringsprosessen. I R. T. Lorentzen & J. Smith (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 39-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoem, J. (2009). *Personal publishing environments* (Doktoravhandling). Det humanistiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Hoem, J., & T. Schwebs. (2008). Se, her er jeg! Selvframstilling på en læringsarena. I S. Østerud & E. G. Skogseth (Red.), *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier* (s. 97-113). Oslo: Cappelen akademisk.
- Hoff-Clausen, E. (2007). *Online ethos. Retorisk kritik af karakterfremstilling i politikere, bloggere og brugerfællesskabers webretorik*. Københavns Universitet.
- Holen, Ø. (2007). *Groruddalen: en reiseskildring*. Oslo: Cappelen.
- Hornberger, N. (Red.). (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Horst, H. A. (2010). From Myspace to Facebook: Coming of Age in Networked Public Culture. I M. Ito, S. Baumer, M. Bittanti, d. boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson, H. A. Horst, P. G. Lange, D. Mahendran, K. Z. Martinez, C. J. Pascoe, D. Perkel, L. Robinson, C. Sims & L. Tripp (Red.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (s. 92-93). Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press.
- Horst, H. A., B. Herr-Stephenson, & L. Robinson. (2010). Media Ecologies. I M. Ito, S. Baumer, M. Bittanti, d. boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson, H. A. Horst, P. G. Lange, D. Mahendran, K. Z. Martinez, C. J. Pascoe, D. Perkel, L. Robinson, C. Sims & L. Tripp (Red.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press.
- Husserl, E. (1985 [1927]). Encyclopedia Britannica-Artikel. I E. Husserl (Red.), *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I*. Stuttgart: Reklam.
- Hyde, M. J. (2004). Introduction. Rhetorically, we dwell. I M. J. Hyde (Red.), *The Ethos of Rhetoric* (s. xiii-xxviii). Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press.
- Hægeland, T., L. J. Kirkebøen, & O. Raaum. (2009). *Øre for læring: ressurser i grunnskole og videregående opplæring i Norge 2003-2008* (Vol. 2/2009). Oslo: Frischsenteret.
- Høgskulen i Volda. (2013). *Emneplan PPU101 2013/2014*. Henta 09.10.2013, frå <http://hivolda.studiehandbok.no/content/view/full/26130>
- Igland, M.-A. (2007). "Svinaktig vanskelig"? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid* (Vol. 1, s. 277-291). Trondheim: Tapir.
- Isager, C. (2006). *Skribenter der skaber sig. Günther Wallraff og Hunter S. Thompson som mønstre for retorisk handlekraft i den spektakulære personlige reportage* (Doktoravhandling). Avdeling for retorik, Københavns Universitet, København.
- Ito, M., S. Baumer, M. Bittanti, d. boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson, . . . L. Tripp. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Ivanič, R. (2009). *Improving learning in college: rethinking literacies across the curriculum*. London: Routledge.
- Jackson, I. (2010). *Sosiale medier: hvordan ta over verden uten å gå ut av huset*. Oslo: Aschehoug.
- Jenkins, H. (2007). Confronting the Challenges of Participatory Culture - Media Education for the 21st Century (Part Two). *Digital kompetanse*, 2007(2), 97-113.
- Jensen, M., & P. Lien. (2006). *Fra saga til CD. Norsk for ungdomstrinnet. Elevbok 8B*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur.
- Jensen, S. Q. (2010). "Østerbro Outlaws" - om subkulturteori og marginaliserede unge mænd med indvandrerbaggrund. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 3-21.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos* (Doktoravhandling). Området för lärarutbildning, Malmö högskola, Malmö.
- Jerslev, A. (2004). *Vi ses på tv: medier og intimitet*. København: Gyldendal.
- Johansen, A. (2002). *Talerens troverdighet: tekniske og kulturelle betingelser for politisk retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, A., & J. Kjeldsen. (2005). *Virksomme ord: politiske taler 1814-2005*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, R. (2008). *hva skjer? ;D: sekvenser, emneinnledninger og stil i direktemeldingssamtaler blant ungdom* (masteroppgåve). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Jordheim, H. (2001). *Lesningens vitenskap: utkast til en ny filologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K. (2006). *Demokratisk prøverom: analyse av eit ordskifte for born og ungdom gjennom 30 år* (masteroppgåve). Universitetet i Oslo.
- Juuhl, G. K. (2007a). *Demokratisk prøverom: analyse av eit ordskifte for born og ungdom gjennom 30 år* (Vol. nr. 23). Volda: Høgskulen i Volda.
- Juuhl, G. K. (2007b). *Skrivestrategiar i digitale tekstar av ungdom i og utanfor institusjonaliserte læringsmiljø*. Prosjektskilddring til søknad om opptak på doktorgradsutdanning.
- Juuhl, G. K. (2009). Etos som ressurs i ungdoms nettdiskusjonar *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus.
- Kahn-Harris, K., & A. Bennett. (2004). *After subculture: critical studies in contemporary youth culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Karlsson, A.-M. (1997a). Skrivet ungdomsspråk finns det? Om dator, chat og internauter. I U. B. Kotsinas, A.-M. Karlsson & A. B. Stenström (Red.), *Ungdomsspråk i Norden: föredrag från ett forskarsymposium* (s. 147-158). Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Karlsson, A.-M. (1997b). Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas *Svenskans beskrivning* (s. 172-186). Lund: Lund University Press.
- Karlsson, A.-M. (2002). *Skriftbruk i förändring: en semiotisk studie av den personliga hemsidan*. Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanligayrken*. Stockholm: Språkrådet.
- Karlsson, A.-M. (2010). I textanalysens utmarker? Om att intressera sig för vad texter gör (och för *hur* de gör det). I G. Byrman, A. Gustafsson & H. Rahm (Red.), *Svensson och svenskan. Med sinnen känsliga för språk* (s. 162-174). Lund: Forfattarane.
- Kaspersen, V. (2006). *Arbeidslivets tekster - en forskningsoversikt*. Trondheim: Prosjektmiljøet Norsk sakprosa, Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU.
- Keyes, C. L. (2002). *Rap music and street consciousness*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Kjeldsen, J. (1997). Et retorisk fundament for skrivning: Pragmatik, intention og kvalitet. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 78-111). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen Akademisk.
- Kjeldsen, J. (2002). *Visuel retorik*. Institutt for medievitenskap, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Kjeldsen, J. (2006). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori* (Vol. 2. utgåve). Oslo: Spartacus.
- Kjørup, s. (1996). *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Frederiksberg C: Roskilde universitetsforlag.
- Klujeff, M. L. (2009). Retorisk publikum. I H. Roer & M. L. Klujeff (Red.), *Retorikkens aktualitet: grundbog i retorisk kritik* (s. 62-84). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kløvstad, V., O. E. Hatlevik, G. Ottestad, J. H. Skaug, & O. Berge. (2009). *Skolens digitale tilstand 2009* (Vol. 2009). Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Knain, E. (1999). *Naturfagets tause stemme: diskursanalyse av lærebøker for natur- og miljøfag i et allmenndannelsesperspektiv*. Universitetet i Oslo, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, [Oslo].
- Knain, E., & S. D. Kolstø. (2011). *Elever som forskere i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Knobel, M., & c. Lankshear. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: - Policy, Pedagogy and Research Consideration for Education. *Digital kompetanse, 2006(1)*, 13-24.
- Knudsen, S. V. (2008). De umulige umuligheders begreb: læsing og læseren i og af "pædagogiske tekster" *Tekst som flytter grænser: om Staffan Selanders "pædagogiske tekster"* (s. 70-85). Oslo: Novus.
- Knudsen, S. V., & B. Aamotsbakken. (2010). Refleksjoner over pædagogiske tekster. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pædagogiske tekster* (s. 13-31). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kress, G. (2007). *Literacy in the New Media Age*. London/New York: Routledge.
- Kress, G., & T. Van Leeuwen. (2006 [1996]). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. R. (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kristeva, J. (1986 [1966]). Ch.2: Word, Dialogue and Novel. I T. Moi (Red.), *The Kristeva Reader* (s. 34-61). Oxford: Blackwell.
- Krogh, M., & B. S. Pedersen. (2008). Hiphop i Skandinavien. I M. Krogh & B. S. Pedersen (Red.), *Hiphop i Skandinavien* (s. 9-22). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krumsvik, R. J. (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., K. Ludvigsen, & H. B. Urke. (2011). *Klasseleing og IKT i vidaregåande opplæring*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (LK13)*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>
- Kvale, S. (1997). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forl.
- Lakoff, G., & M. Johnson. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Lange, P. G., & M. Ito. (2010). Creative production. I M. Ito, S. Baumer, M. Bittanti, d. Boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson, H. A. Horst, P. G. Lange, D. Mahendran, K. Z. Martinez, C. J. Pascoe, D. Perkel, L. Robinson, C. Sims & L. Tripp (Red.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (s. 243-295). Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press.
- Lave, J., & E. Wenger. (2003 [1991]-a). Situeret læring. I S. Kvale & A. G. Holtoug (Red.), *Situeret læring og andre tekster* (s. 13-104). København: Hans Reitzels forlag.
- Lave, J., & E. Wenger. (2003 [1991]-b). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Ledin, P. (1997). "Med det nyttiga skola wi söka att förena det angenäma..." *Text, bild och språklig stil i veckopressens föregångare* (Vol. 14). Lund: Ledin, Per.
- Liberg, C. (1999). Elevers möte med skolans textvärldar. *ASLA Information, 25(2)*, 40-44.
- Liberg, C. (2007). Textkulturer och skrivkompetenser i olika ämnen - likheter och olikheter. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (Vol. 1, s. 145-145-157). Trondheim: Tapir.
- Liberg, C., & Å. af Geijerstam. (2011). Scientific Literacy and Students' Movability in Science Texts. I C. Linder, L. Östman, D. A. Roberts, P.-O. Wickman, G. Erickson & A. MacKinnon (Red.), *Exploring the Landscape of Scientific Literacy* (s. 74-89). New York: Routledge.

- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publ.
- Lippe, B. v. d., J. L. Tønnesson, C. Glenn, & B. Mral. (2013). *Retorikken i kampen om kvinnestemmeretten*. Oslo: Vidarforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2009). Den tidlege skriveutviklinga. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (s. 113-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, J., C. Refsum, & U. Solberg. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Ludvigsen, S. R., & T. L. Hoel. (2002). *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lunden, E. (1982). *Gjenkjennelsen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lüders, M. (2007a). *Being in mediated spaces: an enquiry into personal media practices*. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lüders, M. (2007b). Private subjekter i digitale miljøer: Iscenesettelse i endring. I M. Lüders, L. Prøitz & T. Rasmussen (Red.), *Personlige medier. Livet mellom skjermene* (s. 226-246). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lynghammar, V. (2004). Domenet for den nynorske skriftkulturen. I K. L. Berge, T. G. Dahl & S. Walton (Red.), *Skriftkultur* (s. 111-126). Oslo: Norsk sakprosa.
- Lövheim, M. (2011a). Personal and Popular. The Case of Young Swedish Female Top-bloggers. *Nordicom Review*, 32 (2011)(1), 3-16.
- Lövheim, M. (2011b). Young Women's Blogs as Ethical Spaces. *Information, Communication & Society*, 14(3), 338-354.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Høgskolen i Agder, [Kristiansand].
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen* (Vol. nr. 168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2013). "Hva har du lært om nyrene?" Karakteristiske trekk ved elevars omforming av læringstekstar". I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 98-108). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E., & D. Skjelbred. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene: om lesing og skrivning i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforl.
- Maagerø, E., & D. Skjelbred. (2012). Skrivehendelser i yrkesfaglig program i videregående skole: Martin og Jim gjør oppgave i faget industriteknologi. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 225-238). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., E. S. Tønnessen, B. Aamotsbakken, A. Løvland, N. Askeland, M. E. Moskvil, . . . D. Skjelbred. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malinowski, B. (2006 [1923]). The problem of meaning in primitive languages. I P. Copley (Red.), *Communication theories. Critical concepts in media and cultural studies* (Vol. 1, s. 295-329). Abingdon/New York: Routledge.
- Malmbjer, A. (2012). Elevers skriftbruk i och utanför skolan. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), (s. S. 15-28). Trondheim: Akademika.
- Martin, A. (2006). A european framework for digital literacy. *Digital kompetanse*, 2006(2), 151-161.
- Martin, J. R. (1998 [1993]). Skrivning i naturfaget: om å lære å behandle tekst som teknologi. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 292-332). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen akademisk.
- Martínez, K. Z. (2010). Sharing Snapshots of Teen Friendship and Love. I M. Ito, S. Baumer, M. Bittanti, d. Boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson, H. A. Horst, P. G. Lange, D. Mahendran, K. Z. Martinez, C. J. Pascoe, D. Perkel, L. Robinson, C. Sims

- & L. Tripp (Red.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and LEarning with New Media* (s. 85-88). Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press.
- Matre, S. (2010). Prosjektskisse National Standards: Skrivesenteret. (Optrykk.
- Matre, S., K. L. Berge, L. S. Evensen, R. Fasting, R. Solheim, R. Thygesen, . . . H. Solem. (2011). *Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020*.
- Matre, S., & T. L. Hoel (Red.). (2007). *Skrive for nåtid og framtid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Matre, S., D. K. Sjøhelle, & R. Solheim. (2012). Ekspressive tekstar av unge skrivarar: om kjensleutløp, identitetsarbeid og skriveutvikling. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 101-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- McCroskey, J. C. (1978). *An introduction to rhetorical communication*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy*. London: Routledge & Kegan.
- Medienorge. (2013). Mobil og mediebreitt - tal og trendar. *mediefakta*, 2013(1), 1-26.
- Medietilsynet. (2010). *Barn og digitale medier 2010: fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier*. Fredrikstad: Medietilsynet.
- Melberg, A. (2007). *Selvskrevet: om selvframstilling i litteraturen*. Oslo: Spartacus.
- Melve, L. (2001). *Med ordet som våpen: tale og skrift i vestleg historie*. Oslo: Samlaget.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 1984(70), 151-167.
- Miller, C. R. (2001a). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 17-35.
- Miller, C. R. (2001b). Writing in a Culture of Simulation: Ethos Online. I P. Coppock (Red.), *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing* (s. 253-279). Turnhout, Belgia: Brepols.
- Miller, C. R. (2004). Expertise and Agency. Transformation of Ethos in Human-Computer Interaction *The Ethos of Rhetoric*. Colombia S.C: University of South Carolina Press.
- Miller, C. R., & D. Shepherd. (2004). Blogging as Social Action: A Genre Analysis of the Weblog. I L. J. Gujak, S. Antonijevic, L. Johnson, C. Ratcliff & J. Reyman (Red.), *Into the Blogosphere. Rhetoric, community, and culture of weblogs*.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner: når språk møtes*. Oslo: Novus.
- Mårdsjö, K. (1996). *Hemkonservering: en studie i värderingar, språkbruk och bildutformning i husliga handböcker från svenskt 1930-, 40- och 50-tal* (Vol. nr 5). Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Nettby. (s.a.). I: *Wikipedia*. Henta 22. november 2013 <http://no.wikipedia.org/wiki/Nettby>
- Nielsen, L. M., M. Sandvik, T. Schwebs, & S. Østerud. (2006). eLogg - et læringsmiljø for sammensatte tekster. *Digital kompetanse*, 1, 214-226.
- Nipen, K. (2013). Bloggerne som nekter å skamme seg, *aftenposten.no*. Henta frå <http://www.aftenposten.no/kultur/Bloggerne-som-nekter-a-skamme-seg-7251820.html#Ud0Rtflhjzg>
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research *Handbook of Writing Research*. New York/London: The Guilford Press.
- O'Driscoll, J. (2009). Erving Goffman. I F. Brisard, J.-O. Östman & J. Verschueren (Red.), *Pragmatics of Interaction* (s. 79-95). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Henta 18.09.2012, 2012, frå <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- OECD. (2008). *New Millenium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*. Paper presentert på OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy", Paris.
- OECD. (2010). *Are the New Millenium Leraners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*: OECD Publishing.
- Ongstad, S. (2002). Positioning early research on writing in Norway. *Written Communication*, 19.
- Overrein, P., & J. Smidt. (2010). Begrep og makt - begrepslæring og samfunnsbilder i samfunnsfag. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 231-254). Trondheim: Tapir.
- Palfrey, J., & U. Gasser. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pascoe, C. J. (2010). "You Have Another World to Create": Teens and Online Hangouts. I M. Ito, S. Baumer, M. Bittanti, d. boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson, H. A. Horst, P. G. Lange, D. Mahendran, K. Z. Martinez, C. J. Pascoe, D. Perkel, L. Robinson, C. Sims & L. Tripp (Red.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (s. 50-53). Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press.
- Pedró, F. (2006). *The New Millenium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. Henta 05.05.2011, 2011, frå www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf
- Perelman, C., & L. Olbrechts-Tyteca. (1958). *Traite de l'argumentation: la nouvelle rhetorique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Perkel, D. (2008). Copy and Paste Literacy: Literacy Practices in the Production of a MySpace Profile. I K. Drotner, H. Siggaard Jensen & K. C. Schröder (Red.), *Informal Learning and Digital Media* (s. 203-224). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Personvernombudet for forskning. (2013). *Vanlige spørsmål*. Henta 31.10.2013, 2013, frå http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=6
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prior, P. A., & J. A. Hengst. (2010). *Exploring semiotic remediation as discourse practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prøitz, L. (2007). "Alle har sitt familietre - og her er mitt." Å skrive sin egen historie. En studie av familiebildepraksis via familiealbum til MMS *Personlige medier. Livet mellom skjermene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rettberg, J. W. (2008). *Blogging*. Cambridge: Polity Press.
- Ricoeur, P. (1965). *De l'interpretation : essai sur Freud*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2001 [1986]). Hva er en tekst? Å forstå og forklar. I S. Lægred & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 59-79). Oslo: Spartacus.
- Ridderstrøm, H. (2003). *På vei til multimediale skrivepraksiser. Ungdommers tekster på Verdensveven i didaktisk perspektiv* Doktoravhandling. Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU, Trondheim.
- Ringdal, E. (2002). 16 år og tekstmeldar: Stadig myldrande skiving (SMS). I J. L. Tønnesson (Red.), *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 29-55). Oslo: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Robak, I. A. (2011). Emoer jages fra Oslo S, *Dagbladet*. Henta frå <http://www.dagbladet.no/2011/05/18/kultur/debatt/debattinnlegg/emo/ungdom/16576380/>

- Roer, H. (2009). Nyretorik, værdier og strategier. I H. Roer & M. L. Klujeff (Red.), *Retorikkens aktualitet. Grundbog i retorisk kritik* (s. 115-140). København: Hans Reitzels Forlag.
- Roer, H., & M. L. Klujeff. (2006). *Retorikkens aktualitet : grundbog i retorisk analyse*. København: Hans Reitzel.
- Rychen, D. S., & L. H. Salganik. (2000). *Definition and Selection of Key Competencies*. Tokyo, Japan: OECD.
- Røyneland, U. (2008). Språk- og dialektkontakt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (s. 47-73). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Schwebs, T. (1994). *Skjermtekster*. Oslo: Universitetsforl.
- Schwebs, T., & H. Otnes. (2006 [2001]). *Tekst.no: strukturer og sjangrer i digitale medier* (Vol. [142]). Bergen: Fagbokforlaget.
- Scollon, R., & S. B. K. Scollon. (2004). *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Scribner, S., & M. Cole. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sefton-Green, J. (2004). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. London: Futurelab.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (1995). Research on pedagogic texts. An approach to the institutionally and individually constructed landscapes of meaning *Text and quality*. Oslo/København/Stockholm/Boston: Scandinavian University Press.
- Selander, S. (2003). Pedagogiska texter: socialt minne och multimodala artefakter för kommunikation. I E. Forsberg (Red.), *Skolan och tusenårsskiftet* (s. 65-84). Uppsala: Uppsala universitet, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy.
- Selander, S., & D. Skjelbred. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Siljan, H. (2011). *Metaforisering, nominalisering og normering: en teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekket i læreboktekster*. [Oslo]: Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet.
- Sjklovskij, V. (1991 [1916]). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skirbekk, G., & N. Gilje. (2000). *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforl.
- Skjelbred, D. (1999). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., & B. Aamotsbakken. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: kva skil gode tekstar frå middels gode?* Doktorgrad. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjervheim, H. (1964). Fenomenologi og psykologi. I H. Skjervheim (Red.), *Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon* (s. 85-103). Oslo: Tanum.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (1996 [1957]). Deltakar og tilskodar. I A. Aarnes (Red.), *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 71-87). Oslo: Aschehoug.

- Skog, B. (2004). *Mobiltelefonen - en ressurs eller et problem i skolen? : en lærerundersøkelse* (Vol. 72). Trondheim: ISS, NTNU.
- Skog, B. (2010). *Digitale trendsettere : bruk av dataspill og sosiale medier blant deltagere på The Gathering 2010 : rapport*. Trondheim: Institutt for sosiologi og statsvitenskap (ISS), NTNU.
- Skovholt, K. (2009). *Email literacy in the workplace: a study of interaction norms, leadership communication, and social networks in a Norwegian distributed work group* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skovholt, K., A. H. Grønning, & A. Kankaanranta. (vert publisert 2014). The communicative function of emoticons in workplace emails :-). *Journal of Computer-Mediated Communication*.
- Skrivesenteret. (2013a, 06.08.2013). *Skriverammer*. Henta 26.11.2013, 2013, frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>
- Skrivesenteret. (2013b, 06.08.2013). *Tenkeskriving i grunnskolen*. Henta 29.11.2013, 2013, frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/tenkeskriving-i-grunnskolen/>
- Skyum-Nielsen, P. (1995). Analyzing educational texts *Text and quality*. Oslo/København/Stockholm/Boston: Scandinavian University Press.
- Slaattelid, R. T. (2005 [1998]). Bakhtins translingvistikk. I R. T. Slaattelid (Red.), *Spørsmålet om talegenrane* (s. 47-85). Oslo: Pensumtjeneste.
- Smidt, J. (2010a). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir.
- Smidt, J. (Red.). (2010b). *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir.
- Smith, C. R. (2004). Ethos Dwells Pervasively. A Hermeneutic Reading of Aristotle on Credibility *The Ethos of Rhetoric* (s. 1-16). Columbia: University of South Carolina Press.
- Solheim, R., A. S. Larsen, & A. C. Torvatn. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet - tre dømme. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir.
- Steinberg, L. (2011). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Steinfeld, T. (1998a). Reisejournaler, dagblad og dagbøker. I E. B. Johnsen & T. B. Eriksen (Red.), *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995* (Vol. 1, 1750-1920). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinfeld, T. (1998b). Valgslektskap og vennskapskult: Christiane Koren og Hovindkretsen. I A. S. Sørensen (Red.), *Nordisk salonkultur. En studie i nordiske skånånder og salomiljøer 1780-1850* (s. 297-325). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Stokke, R. (2010). *Regines bok: en ung jentes siste ord*. Oslo: Gyldendal.
- Stougaard Pedersen, B. (2009). Go stil dér! Stil i dansk hiphop som æstetisk, retorisk og sosiologisk fænomen. *Rhetorica Scandinavica*, 2009(52), 24-43.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strömqvist, S. (2007). Talat och skrivet språk: olika modeller för tänkandet? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. skrivning i arbeidsliv og skole* (Vol. 12, s. 37-51). Trondheim: Tapir akademisk.
- Sveningsson, M., M. Lövheim, & M. Bergquist. (2003). *Att fånga Nätet: kvalitativa metoder för Internetforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Svennevig, J. (2001a). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskkrift*, 2001(103), 1-22.
- Svennevig, J. (2001b). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen.

- Svennevig, J., & R. Johansen. (2011). Social and pragmatic variation in the sequential organization of talk. I K. Aijmer & G. Andersen (Red.), *Pragmatics of Society (Handbook of Pragmatics 5)* (s. 473-500): Mouton- de Gruyter.
- Svensson, J. (1997). *Fattigvårdens tekster: en studie av den socialpolitiska diskursen i Sverige under 1700- och 1800-talet* (Vol. nr 9). Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Sørensen, B. H. (2001a). Chat - identitet, krop og kultur. I B. H. Sørensen (Red.), *Chat: Leg, identitet, socialitet og læring* (s. 15-36). København: Gads.
- Sørensen, B. H. (2010). 2.0 - Children In and Outside School. I U. Carlsson (Red.), *Children and Youth in the Digital Media Culture. From a Nordic Horizon* (s. 51-63). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Sørensen, B. H. (Red.). (2001b). *Chat. Leg, identitet, socialitet og læring*. København: Gads.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166.
- Tirkkonen-Condit, S. (1985). *Argumentative text structure and translation* (Doktoravhandling). University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Tungen, H. (2011). *Ungdommers inntreden i mediene: en diskursanalyse av Si ;D, Aftenpostens debattside for ungdom* (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen*. New York: Simon & Schuster.
- Tømte, C. (2005). *Å snakke skriftlig sammen: en studie av skriftbasert, digital kommunikasjon i organisasjoner* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Tønnesson, J. L. (2004). *Tekst som partitur, eller Historievitenskap som kommunikasjon. Nærlesing av fire historietekster skrevet for ulike lesergrupper* Doktoravhandling. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforl.
- Tønnesson, J. L. (Red.). (2002). *Den Flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser* (Vol. nr 149). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tørum, N.-B. (2013, 18.07.2013). -Jeg tror du croppet bildet på grunn av en kvise, *Det Nye*. Henta frå <http://www.klikk.no/mote/detnye/skjonnhet/article850512.ece>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Naturfag: rettleiande nasjonale kjenneteikn på måloppnåing for standpunktvurdering etter 10. trinn, skoleåret 2013/2014*. udir.no: Utdanningsdirektoratet. Henta frå http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Kjennetegn/Naturfag_kjennetegn_NN.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Skoleporten > Ressurser > Grunnskole > Materiell > Antall elever per PC*. Henta 24.07.2013, frå <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=1&underomrade=3&skoletype=0>
- Utdanningsdirektoratet, Skrivesenteret, & NAFO. (2013). *God skriveopplæring - for lærere på ungdomstrinnet*. 1-18. Henta frå Utdanningsdirektoratet nettsted: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/>
- Vaage, O. F. (2009). *Norsk mediebarometer 2008*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Vaage, O. F. (2012). *Norsk mediebarometer 2011*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Vaage, O. F. (2013). *Norsk mediebarometer 2012*. Oslo, Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Vagle, W. (2005). Studie 8: Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse* (Vol. 2, s. 237-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vatn, G. Å. (1998). *Forståingsrom og relieff: forhandling om mening i arbeidsbeskrivelser* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Vatz, R. E. (2000). Myten om den retoriske situation. *Rhetorica Scandinavica*, 15, 7-13.
- Veum, A. (2013). Blogging på rosa skjerm. Om roller og relasjoner i ungenteblogger. I M. Landquist & K. Milles (Red.), *Text, kontext och betydelse. Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik* (s. 107-124). Stockholm: Södertörns högskola.
- Villadsen, L. S. (2001). Genrebegrebet og retorisk kritik. *Rhetorica Scandinavica*, 2001(18), 36-49.
- Villadsen, L. S. (2002). Dyre ord, men hvad dækker de? Teori, metode og model i retorisk kritik. *Rhetorica Scandinavica*, 2002(23), 6-20.
- Vološinov, V. N. (1973 [1929]). *Marxism and the philosophy of language* (L. Matejka & I. R. Titunik, Overs.). New York: Seminar Press.
- Walton, S. (2004). Sex and rock'n'roll, but probably not many drugs: Nynorsk skriftkultur. I K. L. Berge, T. G. Dahl & S. Walton (Red.), *Skriftkultur* (s. 99-110). Oslo: Norsk sakprosa.
- Watts, E. K. (2004). An Exploration of Spectacular Consumption: Gangsta Rap as Cultural Commodity. I M. Forman & M. A. Neal (Red.), *That's the Joint. The Hip-Hop Studies Reader* (s. 593-609). New York, London: Routledge.
- Werner, K. (2009, 02.06.2009). - Nei til klimamerking, *Nettavisen*. Henta frå <http://www.nettavisen.no/innenriks/article2638818.ece>
- Werring, H. (1965). *Norsk stil for realskoleelever og andre. Med prøvedisposisjoner og prøvestiler*. Oslo: K.A. forlaget (Solberg og Heyerdahl).
- Wilkinson, A., S. Paramour, & G. Worsley. (1986). *The quality of writing*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wodak, R. (2012). *Right wing populism in Europe : politics and discourse*. London: Bloomsbury.
- Øgreid, A. K., & F. Hertzberg. (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian Cases. *Argumentation*, (2009)(23), 451-468.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: den tredje vei*. Oslo: Universitetsforl.
- Østerud, S., & H. C. Arnseth. (2008). Læring, sosialisering og utvikling i nettverkssamfunnet. I S. Østerud & E. G. Skogseth (Red.), *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier* (s. 39-59). Oslo: Cappelen akademisk.

Vedlegg

Desse vedlegga finst som pdf-filer på <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-39811>. Vedlegg 1 ligg òg sist i avhandlinga.

- Vedlegg 1: Oversyn over materialet
- Vedlegg 2: Informasjons- og førespurnadsbrev til elevar og foreldre
- Vedlegg 3: Tilråding frå NSD
- Vedlegg 4: Intervjugaid elevintervju
- Vedlegg 5: Revidert intervjugaid elevintervju
- Vedlegg 6: Intervjugaid lærarar
- Vedlegg 7: Intervju med Cecilie på Bygdeskulen
- Vedlegg 8: Intervju med Janne på Bygdeskulen
- Vedlegg 9: Intervju med Mari på Bygdeskulen
- Vedlegg 10: Intervju med Martin på Bygdeskulen
- Vedlegg 11: Intervju med lærar på Bygdeskulen
- Vedlegg 12: Feltnotat Bygdeskulen
- Vedlegg 13: Anna skriftleg materiale frå Bygdeskulen
- Vedlegg 14: Intervju med Karianne på Småbyskulen
- Vedlegg 15: Intervju med Anja på Småbyskulen
- Vedlegg 16: Intervju med Johanne på Småbyskulen
- Vedlegg 17: Intervju med lærar på Småbyskulen
- Vedlegg 18: Feltnotat Småbyskulen
- Vedlegg 19: Anna skriftleg materiale frå Småbyskulen
- Vedlegg 20: Intervju med Sasan på Austkantskulen
- Vedlegg 21: Intervju med lærar på Austkantskulen
- Vedlegg 22: Feltnotat Austkantskulen
- Vedlegg 23: Anna skriftleg materiale frå Austkantskulen
- Vedlegg 24: Intervju med Karoline på Vestkantskulen
- Vedlegg 25: Intervju med Silje på Vestkantskulen
- Vedlegg 26: Intervju med Ida på Vestkantskulen
- Vedlegg 27: Intervju med kontaktlærar på Vestkantskulen
- Vedlegg 28: Intervju med annan lærar på Vestkantskulen
- Vedlegg 29: Feltnotat frå Vestkantskulen
- Vedlegg 30: Anna skriftleg materiale frå vestkantskulen

Vedlegg 1: Oversyn over materialet

Bygdeskulen (haust 2008)

Klasseromsobservasjon: 13.–16.10.2008 (feltnotat)

Intervju med lærar 16.10.2008

Norsklærebok: *Kontekst*

Informant	Cecilie	Janne	Martin	Mari
Kjønn	K	K	M	K
Skuletekstar til analyse	«Anonym»	«Tidleg morgon»	«Tidleg morgon», samfunnsfagsprøve	«Veggen», samfunnsfagsprøve
Fritidstekstar til analyse	profil nettsamfunn, blogg nettsamf.	profil nettsamfunn, blogg nettsamf.	Facebook-kommentar	Nettdagbok (14 oppføringar)
Supplerande skuletekstar*		samfunnsfagsprøve		
Supplerande fritidstekstar*				
Intervju	16.10.2008	14.10.2008	16.10.2008	16.10.2008

Småbyskulen (våren 2009)

Klasseromsobservasjon: 11.02.2009, 02.03.2009 (feltnotat)

Intervju med lærar 03.03.2009

Norsklærebok: *Fra Saga til CD*

Informant	Karianne	Anja	Johanne
Kjønn	K	K	K
Skuletekstar til analyse	«Selvmord»	«Abortpillen», «Vinteren»	«Gullringen»
Fritidstekstar til analyse	bloggpost	bloggpost, bloggpost	bloggpost
Supplerande skuletekstar			
Supplerande fritidstekstar			
Intervju	03.03.2009	03.03.2009	03.03.2009

Austkantskulen (vår 2010)

Klasseromsobservasjon: 07.04, 14.04, 21.04, 23.04.2010 (feltnotat)

Intervju med lærar 20.07.2012

Norsklærebok: *Kontekst*

Informant	Sasan
Kjønn	M
Skuletekstar til analyse	«Fysiske eigenskaper til metaller», søknad
Fritidstekstar til analyse	profil nettsamfunn «Street» (raptekst)
Supplerande skuletekstar	«English Literature Project»
Supplerande fritidstekstar	«Not easy» (raptekst)
Intervju	31.05.2010

Vestkantskulen (vår 2011)

Klasseromsobservasjon: 20.01, 25.01, 26.01, 08.02, 10.02 2011 (feltnotat)

Intervju med lærar 28.01.2011

Norsklærebok: *Neon, Kontekst*

Informant	Karoline	Silje	Ida
Kjønn	K	K	K
Skuletekstar til analyse	«Stormingen av Bastillen», «En forsøplet planet»	«Forskerens versjon», «Kast mindre, tenk mer»	«Nordmenn kaster for mye», dialog
Fritidstekstar til analyse	notepad-bloggpost	bloggpost, bloggpost	Facebook-kommentartrådar
Supplerande skuletekstar	«Ecstasy virkemidler»	«Haiti», «Klimamerking!»	«Boston»
Supplerande fritidstekstar	3 notepadbloggpostar	bloggpost	
Intervju	26.01.2011	28.01.2011	28.01.2011