

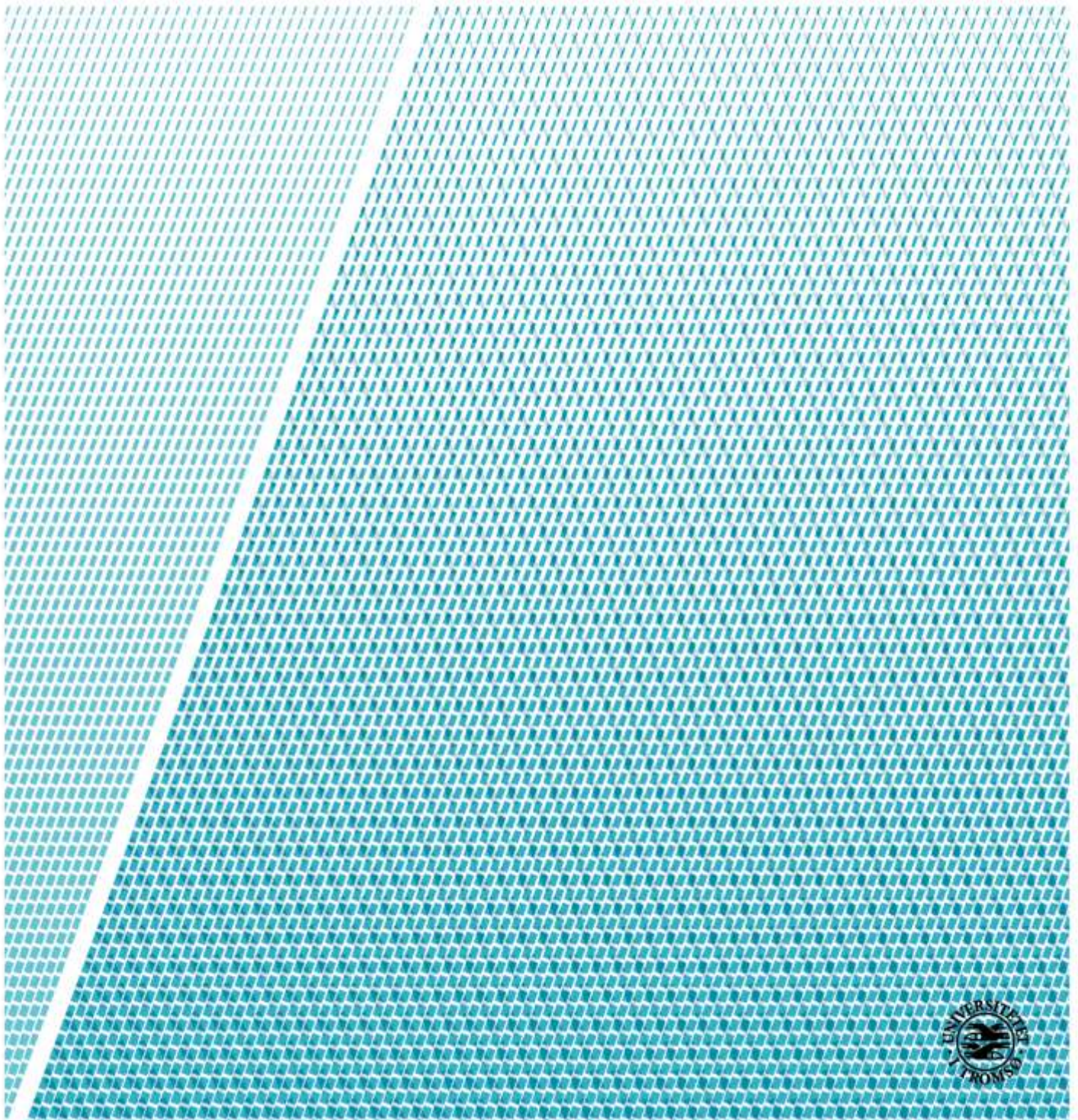
Identitetsbygging gjennom fiksjonsskriving

En studie av identitet i noen fiksjonstekster skrevet av elever på 7. trinn

«Minotauren sier ‘Jeg hadde aldri skadet deg, du som er så søt’. Dian blir flau og rødmer.»

Siv Anita Bjørkli-Eriksen

Masteroppgave i norskdidaktikk, mai 2017



Sammendrag

I dette masterprosjektet søker jeg svar på hvilke identiteter som kommer til syne i noen fiksjonstekster skrevet av elever på 7. trinn. Jeg gjør undersøkelsen ut fra en forståelse av identitet som bygger på James Paul Gees artikkel *Identity as an analytic lens for research in education* (2000) og hans bøker *Introduction to Discourse Analysis* (2014) og *How to do Discourse Analysis* (2014). Formålet med undersøkelsen er å påvise hvordan elevers kontinuerlige (ny)skapning og bygging av identitet kommer til uttrykk gjennom fiksjonstekster. Slik håper jeg å skape innsikt i hvordan elever bygger identitet gjennom å skrive slike tekster. Masterprosjektet er et innlegg i den norskdidaktiske debatten, der tendensen i dag synes å være en dreining av fokus vekk fra fiksjonstekster og over mot å skrive forskjellige typer sakprosa.

Prosjektet støtter seg til dialogisme som et overordnet teoretisk perspektiv og ser på elevtekstene som kommunikative handlinger og som ledd i kjeder av ytringer. Ved hjelp av begrepene *Diskurs* (Gee, 2012[1990]), *implisitt leser* (Iser, 1978) og *tekstens norm* (Gaasland, 2009) søker jeg svar på hvilke identiteter som kommer til syne i elevtekstene.

Undersøkelsen viser mange eksempler på ulike roller eller måter å være på. *Institusjonell identitet* som skoleelev kommer til syne. Det samme gjør *diskursive identiteter* som for eksempel en morsom person eller en ansvarsbevisst person. Interesseorienterte identiteter, *affinitetsidentiteter*, som for eksempel miljøverner eller fan av et spesifikt TV-program, kommer også fram i tekstene.

Undersøkelsen viser også at elevene bygger identiteter gjennom tekstene sine ved å legge til rette for at bestemte lesergrupper skal kunne kjenne igjen identitetene. Skriverne viser fram roller og måter å være på ved å bygge relasjoner, og ved å signalisere tilknytning til grupper som er sosialt meningsfulle for dem. De bygger også identitet ved å skrive tekster som viser holdninger eller måter å føle, tenke og tro på, og ved å bruke språk som knytter tekstene til Diskurser der identiteter kan bli gjenkjent.

Jeg setter funnene i undersøkelsen i sammenheng med norskfagets egenart og dets rolle som identitets- og danningsfag. Masterprosjektet kan sees på som et argument for at skriving av fiksjonstekster fortsatt skal ha en sentral plass i skolen, spesielt innen norskfaget.

Forord

Når jeg nå står ved enden av masterprosjektet og ser meg tilbake, ser jeg mange som har hjulpet meg på veien.

Takk til nåværende og tidligere elever, som stadig har gitt meg noe å reflektere over, og noe nytt å oppdage.

Takk til den dyktige og inspirerende norskseksjonen på Rotvoll i Trondheim, der jeg startet opp masterutdanningen. Bidrag derfra satte tankene til prosjektet mitt i gang.

En stor takk går også til min veileder Morten Bartnæs. Takk for dine mange og nyttige innspill, og for at du alltid beholdt troen på prosjektet, også da jeg selv tvilte.

Til min flotte kollokviegruppe her i Tromsø, takk for alle kloke samtaler underveis, for oppmuntring og for gode og nyttige tilbakemeldinger.

Takk til min mamma og til Lill, for deres skarpe blikk på oppgaven i slutfasen.

Kjære Andreas. Takk for at du er du. Takk for all praktisk hjelp, og for at du har vært en å snakke ut mine tanker og idèer til. Jeg beundrer tålmodigheten din. Når jeg har villet prate, og det har vært titt og ofte, har du til og med forsøkt deg aktivt inn i en norsksdidaktisk diskurs som må føles fremmed for en pilot. Det tar jeg av meg hatten for!

Den aller største takken går til læreren og ikke minst elevene som slapp meg inn i klasserommet og lot meg få bli kjent med tekstene dere skrev. Takk for tilliten! Under arbeidet med tekstene har jeg kost meg, jeg har blitt imponert, jeg har ledd, jeg har undret meg, jeg har blitt overrasket, og jeg har definitivt blitt klokere.

Tromsø, mai 2017

Siv Anita Bjørkli-Eriksen

«Allt stort som skedde i världen, skedde först i nogon människas fantasi.»

Astrid Lindgren.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2	Prosjektets formål.....	3
1.3	Problemstilling.....	4
2	Teori.....	5
2.1	Dialogisme.....	5
2.2	Gee om identitet.....	6
2.3	Identitet knyttet til skrivning.....	9
2.4	Den implisitte leser.....	11
2.5	Tekstens motiv, tema og norm.....	12
3	Metode.....	14
3.1	Forskningstilnærming.....	14
3.2	Undersøkelsesenheter.....	15
3.3	Spørsmål om generaliserbarhet.....	16
3.4	Datainnsamling.....	18
3.5	Fremgangsmåte ved analysen.....	22
4	Analyse.....	24
4.1	Elevtekstene etter skriveoppgave 1.....	24
4.1.1	Eksempeltekst: tekst nummer 1.....	24
4.1.2	De øvrige tekstene etter skriveoppgave 1.....	28
4.2	Elevtekstene etter skriveoppgave 2.....	33
4.2.1	Eksempeltekst: tekst nummer 19.....	33
4.2.2	De øvrige tekstene etter skriveoppgave 2.....	35
5	Avslutning.....	44
	Litteratur.....	47
	Vedlegg.....	51
	Vedlegg 1: Elevtekster.....	51
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev til foreldre.....	56
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	57
	Vedlegg 4: Skrivehjulet.....	58

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Skriveopplæring er en svært viktig del av undervisningen i dagens skole. Å skrive er en av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Gjennom mitt arbeid som lærer i barneskole har jeg kommet til å interessere meg sterkt for elevers skriving. Jeg ser på alle typer tekster som elever skriver som kommunikative handlinger, og jeg er opptatt av hva elevtekster formidler. Ut fra det har jeg også blitt opptatt av hvordan elever viser frem ulike måter å være på i forbindelse med skriving. Skriving er nært knyttet til identitetsbygging, hevder Ivanič (2012, s 20). Som lærer mener jeg stadig å se uttrykk for identitet i elevers tekster. Identitetsuttrykk i elevtekster, og da spesielt i fiksjonstekster, har særlig fanget min interesse.

Skriving kan skje på mange måter og ha ulike formål. Skrivesenteret, nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, har utarbeidet en teoretisk modell som fremhever funksjonelle sider ved skriving, og som gir en visualisering av samspill mellom skrivehandling og formål (vedlegg 4). Dette er en modell der de tre ulike hoveddelene, som er skrivehandling, formål med skrivingen og skriftlig mediering, kan dreies. Skrivehjulet visualiserer at samme type skrivehandling kan brukes for ulike formål og ha ulike skriftlige medieringer. I sin grunnstilling viser Skrivehjulet at formålet *identitetsdanning* i størst grad er knyttet til skrivehandlingen *å reflektere*. I skolen er denne skrivehandlingen gjerne knyttet til skriveoppgaver som går ut på å skrive refleksjonstekst. Samtidig er modellen dynamisk, slik at også skrivehandlingen *å se for seg* kan ha identitetsdanning som formål.

I Norge har det etter årtusenskiftet vært noen store forskningsprosjekt på skriving, og KAL-prosjektet og SKRIV-prosjektet er to av dem. KAL-prosjektet kom blant annet frem til at elever i grunnskolen foretrakk å skrive fortelling fremfor å skrive andre typer tekster (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005). SKRIV-prosjektet viste at de sammenhengende tekstene norske skoleelever skrev, i stor grad var fortellinger (Smidt, 2010).

I etterkant av denne forskningen, og med innføringen av LK06 med fokus på skriving som en av de fem grunnleggende ferdighetene, har det vært en dreining mot et større fokus på

skrivning av fagtekster i alle fag i skolen. Alle fag har ansvar for skriveopplæring, og alle lærere er skrivelærere. Skrivning av fagspesifikke tekster, tekster på de enkelte fagenes premisser, har fått stort fokus de seineste år. Det er slik type skrivning elevene skal forberedes til for et seinere yrkesliv. Svært få elever blir etterhvert forfattere, slik at trening i å skrive i fortellinger ikke er nok for å forberede elevene til kommende yrkesliv.

Mitt inntrykk fra hverdagen som lærer i barneskolen er at det nå i større og større grad legges til rette for skrivehandlinger i skolen som går på å overbevise, å samhandle, å reflektere, å beskrive og å utforske. Skrivehandlingen *å se for seg*, som skrivehjulet i sin grunnstilling sier er knyttet til formålet *konstruksjon av tekstverdener*, og som i skolen gjerne knyttes til det å skrive fiksjonstekst, er ikke glemt. Men det synes likevel en klar tendens til at det å skrive fortellinger ikke har samme fokus som KAL-prosjektet og SKRIV-prosjektet viste at det hadde tidligere.

Det er vanskelig å være uenig i at elevene skal øve på å skrive alle typer tekster. Et fokus på alle typer skrivehandlinger er riktig og viktig. Det er likevel mulig å stille spørsmålstegn ved om pendelen er i ferd med å svinge for langt mot å fokusere på andre skrivehandlinger enn det Skrivehjulet kaller *å se for seg* i skolen. Bør vi ikke lenger la elevene skrive fiksjonstekster? Skal vi kun lære elevene å skrive tekster som direkte forbereder dem til kommende yrkesliv? Hva kan dette i så tilfelle ha å si for norskfaget? Med fokus på de grunnleggende ferdighetene i alle fag, og med stort fokus på å skrive ulike typer faktatekster i skolen, står vi da i fare for å redusere norskfaget til et redskapsfag der vi fokuserer på å lære elevene å lese og å skrive som redskaper de kan bruke for å tilegne seg andre fag?

Jeg tolker NOU 2015:8 *Fremtidens skole* og NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* til å gå i retning av en reduksjon av norskfaget. Rapportene anbefaler en fornying av fag, og omtaler norskfaget som et språkfag. I sitt høringssvar til NOU-rapportene, datert 14.10.2015, uttrykker Skrivesenteret, Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, bekymring over at norskfaget omtales i liten grad, og at det reduseres til et språkfag. Jeg deler denne bekymringen. Skrivesenteret hevder i sitt høringssvar at det er misvisende å kalle norskfaget for et språkfag siden det heller er et tekstfag. Skaftun, Aasen og Wagner (2015, s. 9) mener at det ikke nødvendigvis er uheldig å betrakte norskfaget som et redskapsfag. Men de påpeker likevel tydelig at hvis man reduserer det til et fag med ansvar for lesing og skrivning som fagovergripende ferdigheter, vil det gi et mye dårligere redskap enn om man i stedet løfter frem og dyrker den norskfaglige lesingen og skrivingen som helhet. De påpeker at arbeidet

med tekster - skjønnlitteratur og i økende grad sakprosa og digitale tekster, er kjernen i norskfaget, det som skiller det fra andre fag. Mens andre fag *braker* tekster, retter man i norskfaget fokuset mot teksten som tekst, og arbeidet med skjønnlitteratur har en spesiell rolle i dette bildet (*ibid.*). Jeg støtter tanken om at det er viktig å løfte frem og å dyrke den norskfaglige lesingen og skrivingen, og dermed ser jeg ikke bare lesing av skjønnlitteratur, men også det å skrive fiksjonstekster, som sentralt i norskfaget.

1.2 Prosjektets formål

Et sentralt spørsmål som danner bakgrunnen for dette masterprosjektet, er hvorvidt det å skrive fiksjonstekster kan ha verdi ut over det å forberede elevene på å skrive teksttyper som de har bruk for å skrive i fremtidig yrkesliv.

I innledningen til den generelle delen av læreplanen står det at opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Samtidig står det også at opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.

Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Eksisterende læreplaner for norskfaget viser at det skal være et fag som utvikler kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitet. I læreplanens formålsdel for norskfaget står det at faget åpner en arena der elevene får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar, og at gjennom skriftlig kommunikasjon kan elevene sette ord på egne tanker og stå frem med meninger og vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Jeg tror at skriveoppgaver der elevene skriver fiksjonstekster kan åpne for at elevene kan finne egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Jeg tror også at elever kan sette ord på egne tanker og stå frem med meninger og vurderinger gjennom å skrive fiksjonstekster. Det å skrive slike tekster kan bidra til at mål fra den generelle delen av læreplanen kan nås.

Masterprosjektet legger til grunn at jeg ser på elevtekster, og dermed også elevers fiksjonstekster, som kommunikative handlinger. Når elevene skriver en tekst, utfører de en

språklig handling innenfor en gitt kontekst. Videre er det også et utgangspunkt for prosjektet at jeg tror det foregår identitetsbygging når elever skriver fiksjonstekster. Elever prøver ut ulike måter å være på i kommunikasjonen med andre.

Formålet med undersøkelsen i masterprosjektet er å påvise hvordan elevers kontinuerlige (ny)skaping og utprøving av identitet kommer til uttrykk gjennom fiksjonstekster, og gjennom det skaffe økt innsikt i hvordan elever bygger identitet gjennom å skrive fiksjonstekst. Masterprosjektet tar mål av seg til å være et bidrag i den skrivepedagogiske debatten der tendensen i skrivende stund synes å være en dreining vekk fra skriveoppgaver der elevene skriver fiksjonstekster, og mot at elevene skal skrive andre typer tekster.

1.3 Problemstilling

Det er mye jeg er interessert i når det gjelder elevers identitetsbygging gjennom skriving av fiksjonstekster. Jeg ser det for eksempel som svært interessant i et didaktisk perspektiv å finne svar på spørsmål om hvordan en kan legge til rette for identitetsdanning gjennom slik skriving, og om skriveoppgaver i ulik grad kan føre til identitetsdanning. Imidlertid begrenser jeg meg i dette masterprosjektet til å forsøke å påvise identitet i noen konkrete elevtekster, nærmere bestemt noen fortellinger skrevet av elever på 7. trinn. Jeg vil jobbe ut fra følgende problemstilling:

Hvordan kommer elevers skaping og utprøving av identitet til uttrykk i noen fiksjonstekster skrevet av elever på 7. trinn?

Jeg støtter meg til James Paul Gee (2000, 2014a, 2014b) sin forståelse av begrepet identitet i arbeidet med problemstillingen. Jeg vil ikke gå nøye inn på identitet knyttet tett opp mot det Gee (2014b) kaller for en persons *core identity*, identitet som er nært knyttet til skriverens indre. Jeg vil derimot se etter hvordan skriverne av elevtekstene opptrer i sosialt samspill med andre gjennom tekstene sine. Jeg vil undersøke hvilke måter å være på som jeg kan kjenne igjen. Jeg vil altså jobbe ut fra forskningsspørsmålet: Hvilke identiteter kommer til syne i tekstene?

2 Teori

Dette kapittelet omhandler sentrale begreper og teori som masteroppgaven bygger på.

Først presenterer jeg dialogisme som en overordnet teoretisk plattform for studien. Deretter redegjør jeg for hvilken forståelse av begrepet identitet James Paul Gee anvender, og som jeg støtter meg til. Jeg kommer også inn på begrepet Diskurs, som Gee innfører og knytter tett opp mot identitet. Deretter kommer jeg inn på identitet knyttet til skriving og skriftlige tekster. Der presenterer jeg teori som arbeidet med elevtekstene i studien må sees i lys av, og som jeg kommer tilbake til seinere i oppgaven. I kapittelet presenterer jeg også begrepene *implisitt leser* og *tekstens norm*, som begge er viktige begreper knyttet til arbeidet med å se identiteter i elevtekstene jeg undersøker.

2.1 Dialogisme

Jeg posisjonerer meg innenfor et sosiokulturelt og dialogisk paradigme. Jeg bygger i stor grad på et dialogisk syn på språk, tekst og kultur.

Dialogisme er en samspillsorientert kunnskapsteoretisk tilnærming til studiet av språkbruk (Dysthe, 1997, s. 47). Innenfor dialogismen ser en på språk som kommunikative handlinger, der det å bruke språket handler om å gå inn i kollektive prosesser. Hovedfokuset ligger på sosial interaksjon. Kommunikasjon handler om meningsskapende aktiviteter.

Meningsinnholdet blir skapt underveis, og konteksten er alltid avgjørende i prosessen der mening skapes. Selv om fokuset i dialogismen ligger på meningsinnhold, interaksjon og kontekst, betyr ikke det at det individuelle perspektivet avvises. Men det individuelle perspektivet må alltid studeres sammen med sosiale perspektiv i en dialogisk ramme (Matre, 2000, s. 20-22).

Dialogismen er nært knyttet til den russiske språkfilosofen, litteraturviteren og kulturforskeren Mikhail Bakhtin. Slaattelid (2005, s. 70) peker på at Bakhtins dialogisme-begrep må forstås som dialogiske relasjoner mellom ulike stemmer. Bakhtin hevder at enhver ytring står i dialog med tidligere ytringer og bærer med seg spor av andres stemmer. Alle ytringer er et ledd i en kjede av ytringer, og dermed i samspill med andre ytringer, tidligere og

kommende. Selv om kommende ytringer ikke eksisterer i det en ytring skapes, blir alle ytringer fra første stund bygd opp med tanke på mulige svar eller reaksjoner (Bakhtin, 2005, s. 38). Ytringer er alltid svar på andre ytringer samtidig som de forventer fremtidige svar. Smidt (2004, s. 16) understreker at ytringer for Bakhtin alltid er vevd inn i en sosial kontekst, og derfor ikke kan sees løsrevet eller isolert fra andres ytringer. Bakhtin mener ytringer kan være skriftlige eller muntlige. Han ser på en avsluttet språkhandling som en ytring, uansett hvor lang eller kort den er (Dysthe, 1997, s. 51). Enhver av elevtekstene i datamaterialet i denne masteroppgaven vil følgelig være en ytring ifølge Bakhtin.

Et dialogisk syn på elevtekster som ytringer ligger til grunn for dette masterprosjektet. Det påvirker både valg av teori, forskningstilnærming, fremgangsmåte ved datainnsamlingen og analysen av elevtekstene.

2.2 Gee om identitet

Identitet er et sentralt begrep i denne masteroppgaven. Begrepet kan defineres på mange ulike måter, og begrepets innhold har endret seg gjennom årene.

I tradisjonen etter George Herbert Mead (1934) har betydningen av sosiale roller i utviklingen av identitet kommet sterkt frem. Erving Goffman (1990[1959]) er en av de som har lagt vekt på dette. En kjent forsker innenfor literacyfeltet, som har skrevet mye om identitet og som befinner seg i forlengelsen av tradisjonen etter Mead og Goffman, er James Paul Gee.

Det Gee (2000, s.99) mener med identitet, er å bli kjent igjen som en viss type person i en gitt kontekst. Han definerer identitet som forskjellige måter å være på i verden til forskjellige tider og forskjellige steder for forskjellige formål (Gee 2014b, s. 3). Det finnes nærmest en endeløs liste av slike måter å være på, noen eksempler som Gee nevner er å være en «god student», en «fuglekikker», en «gamer» osv.

Gee setter opp fire måter å se på identitet på (Gee, 2000, s. 100).

1. N-identitet. Naturgitt identitet, noe som er medfødt.
2. I-identitet. Institusjonsidentitet, en posisjon eller rolle innenfor en institusjon.
3. D-identitet. Diskursiv identitet, identitet som gjenkjennes i en aktuell Diskurs.

4. A-identitet. Affinitetsidentitet, en interesseidentitet som er delt i og av spesielle grupper.

En N-identitet kan for eksempel være å være en enegget tvilling. En I-identitet kan være å være en skoleelev, en D-identitet kan for eksempel være å være empatisk, og en A-identitet kan være å være en «gamer».

Gee hevder at en grovt sett kan si at det vestlige samfunnet historisk sett har beveget seg fra å fremheve det første perspektivet, gjennom det andre perspektivet, og til det tredje perspektivet. Altså var identitet tidligere hovedsakelig knyttet til medfødt, hvem vi er fra naturens side. Etter hvert ble identitet, hvem man er, knyttet til posisjon og roller i samfunnet. Nå er det mest fokus på at identitet kan knyttes til hvem man blir gjenkjent som av andre innen ulike Diskurser. Det fjerde perspektivet, at identitet knyttes til våre erfaringer innenfor delte interessegrupper, vinner stadig mer fokus, skriver Gee (2000, s. 101) I vårt vestlige samfunn eksisterer alle de fire måtene å se på identitet på sammen, og kan ikke sees på som separate, hevder Gee. De fire typene av identitet kan godt alle være til stede og sammenvevd når en person handler i en gitt kontekst. Likevel kan en alltid stille spørsmål om hvilken type identitet som dominerer i en gitt situasjon, og hvorfor (*ibid.*).

Gee bruker ofte uttrykket *sosialt-situert identitet* eller *sosial identitet* for å få frem at han med identitet mener hvordan vi kjenner igjen og viser frem forskjellige sosiale roller eller posisjoner i samfunnet. Gee understreker at han med identitet ikke mener hvem du ser på deg selv som essensielt sett, selv om han ikke ser bort fra at det finnes en slik «core sense of self» (Gee, 2014b, s. 228). Identitet slik Gee snakker om det, er dermed ikke nødvendigvis knyttet til folks indre, men til hvordan de opptrer i sosialt samspill.

Identiteter kan endre seg. De er situerte fordi de vises frem og gjenkjennes i forskjellige sosiale grupper og kontekster. Vi har alle mange slike identiteter. Vi kan miste og avvise noen, og vi kan stadig oppnå nye. Identiteter kan være delvise, fremforhandlet, konkurrerende, utprøvd, improvisert, nytenkende, fritt valgt, påtvunget, hybrid, mestret, underveis eller forsteinet. De kan være løgner, sannheter eller litt av begge deler (Gee 2014b, s.23).

Språk tillater oss å ta forskjellige identiteter. Vi bruker språk til å bli gjenkjent i en viss identitet eller rolle, til å bygge identiteter her og nå. Ved hjelp av språk signaliserer vi hvilket forhold vi har, ønsker å ha eller prøver å ha til de vi kommuniserer med. Vi bruker språk til å

bygge relasjoner til andre (Gee 2014 b, s. 34). Identitet er derfor helt avhengig av dialog med andre. Samtidig er ikke språk alene nok til fremvisning og gjenkjenning av identitet. For å vise frem en identitet, må folk snakke og oppføre seg riktig, tro og verdsette de rette tingene, og kle seg riktig på rett tid og sted (Gee, 2014b, s. 24).

Gee knytter identitet nært til begrepet han har innført og kaller *Diskurs* med stor D. Diskurs handler om måter å være på i verden, og det omfatter mer enn språk.

A Discourse is a socially accepted association among ways of using language and other symbolic expressions, and thinking, feeling, believing, valuing, and acting, as well as using various tools, technologies, and props that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or «social network», to signal (that one is playing) a socially meaningful «role», or to signal that one is filling a social niche in a distinctively recognizable fashion. (Gee, 2012, s. 158)

Diskurser er altså ulike kommunikasjonsfelt. Gee skiller mellom primær Diskurs og sekundær Diskurs. Primær Diskurs er den diskursen man sosialiseres inn i tidlig i livet hjemme og i sin sosiokulturelle setting. Den primære Diskursen kan endres i løpet av livet, men er likevel knyttet til vårt hverdagsliv. Sekundær Diskurs er alle Diskurser man møter utenfor hjemmet. Det finnes mange slike sekundære Diskurser, og vi beveger oss daglig i flere. Sekundære Diskurser tillater oss å vise frem identiteter som er knyttet til mer offentlige rom, som for eksempel skole, vennegjenger eller andre deler av samfunnet (Gee, 2014b, s. 223).

Samtidig som mennesker bruker språk til å bygge identitet for seg selv i forskjellige kontekster, inviterer de andre til å ta ulike identiteter. Folk posisjonerer andre til å innta identiteter som respons på egen identitet. Gee hevder at man i enhver kommunikasjon kan spørre seg hvilke sosialt gjenkjennbare identiteter den som uttaler seg viser eller prøver å få andre til å gjenkjenne. Man kan også spørre seg hvilke identiteter den som uttaler seg gjenkjenner for andre i forhold til sin egen, og hvordan den som uttaler seg posisjonerer andre, hvilke identiteter andre inviteres til å ta (Gee, 2014a, s. 116). Videre peker Gee på at selv om folk prøver å bli gjenkjent som en viss type person, dvs. få gjenkjent eller akseptert en identitet, er det ikke alltid eller i alle kontekster de lykkes. Noen ganger blir en gjenkjent av andre på måter som ikke er tilsiktet (Gee, 2014a, s. 186).

2.3 Identitet knyttet til skriving

Mens Gee fokuserer på identitet i forbindelse med all kommunikasjon, har andre forskere fokusert sterkere på identitet knyttet til skriving og skriftlige tekster. Roz Ivanič er en av dem. Ivanič (2012, s.20) bruker begrepet *wrighter* fremfor *writer* for å tydeliggjøre at skriving handler om å skape noe, og altså er mye mer enn å sette bokstaver på papir (Ivanič 2012, s 20). Hun ser på skriving som en sosial praksis (Ivanič 2012, s 23) Hun argumenterer for at man kan se på skriving som en måte skriveren forhandler frem identitet på (Ivanič, 1998, s. 332). Det er alltid sånn at folk ikke bare skriver, de skriver *noe*, hevder Ivanič. Men dette handler ikke bare om innhold, hva skriveren skriver om, det handler også om konteksten det skrives i. Hvilket formål har skrivingen, hvem skrives det sammen med og til, under hvilke forhold, når, hvordan og hvor skrives det (Ivanič, 2012, s. 16). Videre hevder Ivanič at disse faktorene samspiller med erfaringer, følelser, verdier, holdninger og selvfølelse som skriveren bringer med seg inn i skrivingen. Dette former teksten og skaper et inntrykk av skriveren som formidles gjennom teksten (Ivanič, 2012, s. 20). Som Gee ser heller ikke Ivanič på identitet som noe enhetlig. Skrivere kan vise frem flere identiteter. Den sosiale konteksten påvirker skriverens identitet, slik at identiteten som kommer til uttrykk, kan variere fra skrivesituasjon til skrivesituasjon, og derfor fra tekst til tekst som en og samme skriver skaper. En og samme tekst kan også vise ulike identiteter. Ivanič bruker begrepet diskurs, som hun bygger på Gee sin definisjon av Diskurs (Ivanič, 2004, s. 224). Gjennom 20 års forskning har Ivanič kommet frem til fem måter å tenke om skriverens identitet:

1. socially available possibilities for selfhood
2. the autobiographical self
3. the discorsal self
4. the authorial self
5. the perceived wrighter

(Ivanič, 2012, s. 27).

Den første måten å se på identitet på, som sosialt tilgjengelige muligheter for selvbilde, er knyttet til den sosiokulturelle konteksten skrivingen foregår i. Den andre måten å se på identitet på er mer knyttet til individet selv og dets følelse av hvem det er. Den tredje måten knyttes til diskursen som teksten skapes innenfor. Den diskursive identiteten viser ikke alltid skriverens virkelige tro, verdier eller holdninger, men er mer en indikasjon på hva skriveren

tror forventes av han innenfor den gitte diskursen. Den fjerde måten henger sammen med den tredje, og er et uttrykk for hvordan skriveren posisjonerer seg som forfatter i forhold til leseren. Den femte måten å se på identitet på, knyttes til hvordan leseren oppfatter skriveren. Ivanič kaller dette for *the perceived wrighter*, som er leserens inntrykk av skriverens identitet.

En annen som har forsket på skriving og identitet, med fokus på yngre elever, er Anne Haas Dyson. Dyson peker, som både Gee og Ivanič, på at elever har mange ulike identiteter. På skolen har elevene identiteter som skoleelever, knyttet til forholdet til læreren. Men elever har også identiteter som er knyttet til forholdet til andre barn. Gjennom bruk av språk, og dermed også gjennom skriving, forhandles det frem en følelse av hvordan man hører til i verden. Elever posisjonerer seg i tekster i forhold til temaer, verdier og relasjoner. Det er klare band mellom å skape tekster og å skape seg en plass i den sosiale verden. Identiteter bygges og forsterkes gjennom skriving. (Dyson, 2012, s. 94)

Jon Smidt er i likhet med Dyson opptatt av relasjoner som bygges gjennom skriving. Han bruker Bakhtins begrep *stemmer*, og påpeker at forskjellige stemmer kommer frem i tekster. Gjennom skriving bygges sosial tilhørighet og følelsen av hvem skriveren er. Å skrive er derfor ikke bare å formidle noe, men også å være noen (Smidt, 2004, s. 24).

Både det Dyson og det Smidt skriver samsvarer med Gee sine tanker om at vi bruker språk til å bygge sosiale relasjoner, og til å signalisere hvilke relasjoner vi har, ønsker å ha eller prøver å ha til dem vi kommuniserer med (Gee, 2014b, s. 34)

Laila Aase er opptatt av skriveprosesser som danning. Hun skriver at i arbeid med tekster oppstår kulturelle møter der skriveren må forholde seg til eksisterende kunnskap og andres meninger. Dette representerer utfordringer som er viktige i dannelsesprosessen. I dialogen mellom «det andre» og «det egne» bygger eleven identitet. Skriving tvinger skriveren til en kommunikasjon med seg selv der han må utforske valg og muligheter for hva han kan si og hvordan det kan sies. Aase bruker i likhet med Smidt (2004) begrepet *stemme*. Også Aase peker på at det ikke er snakk om en stemme som et konstant fenomen som ligger klar til å finnes, men snarere kan skriveren skriftliggjøre mange stemmer eller posisjoneringer i de ulike kulturelle møtene som oppstår i arbeidet med tekst. Skriveren posisjonerer seg i forhold til allerede eksisterende kunnskap og andres meninger, og utforsker grenser og muligheter for å være deltaker i et kulturelt fellesskap. Skriving tvinger frem en tematisering av skriverens

individualitet og forhold til verden, og skriveren finner sin stemme i dialog i og med og rundt tekster (Aase, 2012, s. 48-57).

2.4 Den implisitte leser

Vi bruker kommunikative handlinger til å bli gjenkjent i en viss identitet eller rolle, til å bygge identiteter her og nå, og identitet er derfor helt avhengig av dialog med andre. Det må være noen som kan se identiteten dersom en identitet skal kunne vises. (Gee, 2014b, s. 24)
Hvem er det så en skriver er i dialog med gjennom en tekst?

Jeg knytter begrepet *implisitt leser* opp mot Gee sine begreper om identitet og Diskurs. Jeg bruker begrepet til å kjenne igjen identiteter i elevtekstene. Hvilken implisitt leser en tekst har, sier mye om hvem skriveren bygger relasjoner til gjennom teksten, og hvilke Diskurser tekstens identiteter kan bli gjenkjent innenfor. Gee (2012, s. 158) skriver at Diskurser er sosialt aksepterte måter å være i verden på, for å identifisere seg med sosialt meningsfulle grupper, og for å få identiteter gjenkjent der. Tekstens implisitte leser signaliserer hvilke sosiale grupper identiteter vises frem til i en tekst.

Begrepet *implisitt leser* stammer fra Wolfgang Iser. Iser var en tysk litteraturteoretiker som er en av grunnleggerne av den retning av litteraturteorien som kalles resepsjonsetikken. Iser legger vekt på at en tekst alltid vil være avhengig av en leser for å kunne gi mening. Hans resepsjonsteori inviterer leseren til å være en meddikter i teksten. En tekst er ikke et ferdig verk før den blir lest av noen. Meningen i en tekst oppstår først i samspillet og spenningen mellom tekstrollen leseren tilbyr og den faktiske leserens egen referanseramme (Iser, 1978, s. 36). Enhver tekst har et slags bilde av en ideell leser som er den implisitte, altså den underforståtte, leseren. Teksten ber om eller forventer å bli møtt med en viss lesemåte eller leserrolle. For å lede leseren til en viss forståelse, skaper teksten en leserrolle som leseren inviteres til å innta, og det er denne leserrollen Iser sikter til med begrepet implisitt leser. Begrepet har å gjøre med et nettverk av tekstlige strukturer som inviterer til respons, og som på denne måten hjelper den faktiske leseren til å forstå teksten og å leve seg inn i den (Iser, 1978, s 36-37). Strukturene kan finnes av leseren ved hjelp av leserens forståelseshorisont, interesser og kompetanse (Lothe, Refsum og Solberg, referert i Rye, 2013, s.6). Forfatteren av en tekst kan legge til rette for en viss type lesere ved å skrive inn kompetanser som leseren

forventes å ha. Faktiske lesere kan så innta den implisitte leserrollen, og ved meddiktning skape sammenheng og fylle tomme plasser i teksten, og slik møte teksten med den leserrollen eller lese måten som teksten forventer å bli møtt med.

Italieneren Umberto Eco er en annen representant for resepsjonestetikkens litteratursyn. Eco og Iser har noe forskjellige fokusområder, men de har det til felles at de begge slår fast at forholdet mellom tekst og leser er preget av gjensidig avhengighet, og de opererer begge med en leserolle implisitt i teksten. Det Iser kaller for implisitt leser, har fellestrekk med det Eco kaller for modell-leser (Rye, 2013, s. 6). Men mens begrepet implisitt leser dreier seg om egenskaper ved teksten, er begrepet modell-leser mer rettet inn mot leseren. Modell-leseren er en potensiell leser som er i stand til å oppfatte og tolke teksten i tråd med forfatterens intensjon. «To make a text communicative, the author has to assume that the ensemble of codes he relies upon is the same as that shared by the possible reader» (Eco, referert i Kayser, 2015, s.17). Forfatteren må altså stole på at gitte koder som tilhører de uttrykkene han benytter seg av, er de samme som den potensielle leseren bruker.

Jeg bruker begrepet implisitt leser i arbeidet med å kjenne igjen identiteter i elevtekstene i min studie. Jeg ser etter måter elevtekstene ber om å bli møtt på og hvilken leser teksten ser for seg. Jeg har likevel også med begrepet modell-leser, fordi jeg noen ganger ser nytten av å bruke dette begrepet for å se etter hvilken potensiell leser som kan være i stand til å oppfatte og tolke teksten i tråd med det som ser ut til å være skriverens intensjon.

2.5 Tekstens motiv, tema og norm

En analyse av tekstens motiv, tema og norm kan si noe om hva den aktuelle teksten «handler om» og hvilken innstilling den har til sitt emne (Gaasland, 2009, s. 116). I teorien foregår analysen av tekstens motiv, tema og norm på den måten at man først peker ut de viktigste motivene, deretter identifiserer det allmenne innholdet i disse, for til slutt å finne ut hvilken innstilling teksten har til sitt tema. Motiv, tema og norm defineres altså hver for seg, men i praksis pendler analysen frem og tilbake mellom de tre (Gaasland, 2009 s. 118). Gaasland definerer motiv som den karakteren, settingen eller hendelsen en tekst handler om, mens temaet kan defineres som det allmenne innholdet som abstraheres fra ett eller flere motiver. Men i tillegg til å undersøke hva teksten handler om, er det også nødvendig å spørre etter

tekstens innstilling til det den snakker om. Gaasland skriver at å definere tekstens norm er å definere det verdssystemet teksten etablerer. En identifisering av tekstens norm gjør at man kan forstå teksten som helhet bedre. «Tekstens normstruktur eller verdssystem er det limet som binder tekstens mange og ulike elementer sammen til en forståelig helhet» (Gaasland, 2009, s. 123). Tekstens tematikk og norm befinner seg ikke på et bestemt sted i teksten, på side 4 eller linje 8. Tematikk og norm kommer frem gjennom den samlede tekstmassen, og analyse av tema og norm har derfor et oppsummerende preg (Gaasland, 2009, s. 116-117). Gaasland skriver at i utgangspunktet kan vi skille mellom to hovedkilder til informasjon om tekstens norm. Normen kan formidles gjennom en eller flere personers utsagn. Personene det menes er først og fremst fortelleren, men også hoved- eller bipersoner i selve historien. Men enkeltpersoners utsagn kan ikke tas direkte til inntekt for tekstens norm uten å se på den andre hovedkilden til informasjon om tekstens norm, nemlig tekstens karaktertegn og komposisjon. Måten teksten evaluerer og kombinerer karakterer og hendelser på er med på å formidle tekstens norm (Gaasland 2009, s. 123). Men Gaasland minner også om at når man skal definere tekstens norm, lønner det seg å unngå å hakke løs enkelthendelser og enkeltutsagn og la disse stå som uttrykk for hele tekstens norm. Normanalysen må se på teksten som en helhet, fordi normanalysens oppgave er å definere hvilken innstilling teksten har til det den handler om (Gaasland, 2009, s.124-125).

Analyse av tekstens norm er nødvendig i arbeidet med å se identiteter i tekster, fordi dette er med på å si noe om hvilke holdninger som formidles gjennom teksten. Gjennom å finne tekstens norm, kan en si noe om tanker, tro, følelser og verdsettinger som kan kjøles igjen i teksten, og dette er nært knyttet til identitetsbegrepet slik Gee (2014b, s.23-24) beskriver det.

3 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg først prosjektets forskningstilnærming. Videre beskriver jeg undersøkelsesenheterne i prosjektet, for så å drøfte spørsmål om generaliserbarhet. Jeg forteller deretter om gjennomføringen av datainnsamlingen, og om bakgrunnen for valg av skriveoppgaver. Der har jeg valgt å presentere boka *Drageherren 1*, som er utgangspunkt for skrivingen av det første settet med elevtekster, mer detaljert enn jeg har valgt å presentere diktet *Jeg ser*, som danner utgangspunktet for skrivingen av det andre settet med elevtekster. Dette gjør jeg fordi jeg forutsetter at *Drageherren 1* er mindre kjent for leseren enn *Jeg ser*. Til sist i kapitlet forteller jeg om fremgangsmåten jeg har brukt ved undersøkelsen av elevtekstene.

3.1 Forskningstilnærming

Det overordna målet i denne studien er å undersøke hvordan elevers skaping og utprøving av identiteter kommer til uttrykk i fiksjonstekster, og gjennom det skaffe økt innsikt i hvordan elever bygger identitet gjennom å skrive slike tekster. For å kunne belyse problemstillingen og svare på forskningsspørsmålet om hvilke identiteter som kommer til syne i noen elevers fiksjonstekster, analyserer jeg et utvalg av slike tekster. Det empiriske grunnlaget er altså elevtekster, og min forskningstilnærming er tekstanalyse. Samtidig ønsker jeg ikke kun å si noe om tekstene. Jeg ønsker å gå bak tekstene og si noe om identitetsbygging hos elevene som har skrevet tekstene. Jeg søker innsikt i skrivernes identitetsbygging gjennom å se på tekstene de har skrevet. Min tilnærming bygger i stor grad på hermeneutikk. Elevenes fiksjonstekster kan sees på som språklige handlinger. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart tilgjengelig (Thagaard, 2013, s. 41). Et viktig prinsipp innen hermeneutikk er at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen som det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten. Datamaterialet i masterprosjektet er tekst som fortolkes for å trekke mening ut av. Gjennom det ønsker jeg å skaffe dypere innsikt i identitet i elevers fiksjonstekster, og dermed også innsikt i elevers identitetsbygging. Jeg er ute etter å kjenne igjen identiteter, og å forstå mer om identitetsbygging gjennom tekstene, ikke etter å se årsakssammenhenger. Dette stemmer overens med vitenskapssynet som hermeneutikk bygger

på, der en ikke primært er opptatt av å finne forklaringer, men av å forstå eller tolke og å undersøke bakenforliggende intensjoner (Halvorsen, 2008, s. 23).

3.2 Undersøkelsesenheter

Fiksjonstekstene som er undersøkt i studien, er skrevet av elever på 7. trinn. Jeg har samlet inn datamaterialet på egen arbeidsplass, en barneskole i Tromsø. Dette har jeg gjort fordi det har gitt meg lett tilgang til tekster. Samtidig har jeg vurdert det sånn at klassen jeg har gjort datainnsamlingen i, kan være representativt for klasser på dette trinnet og i dette området. Klassen består av 20 elever, med jevn fordeling av gutter og jenter, og med en normal spredning når det gjelder faglig nivå. Alle elevene har norsk som førstespråk. Skolen ligger i en bydel som ikke er preget av sosiale skiller.

De undersøkte elevtekstene er to sett med fiksjonstekster. Tilsammen utgjør materialet 38 elevtekster. Tekstene er skrevet ut fra to forskjellige skriveoppgaver som elevene fikk rundt midten av skoleåret 2016/2017. Skriveoppgavene har sitt utgangspunkt i arbeid med lesing av tekster. Aase (2012, s. 52) sier at kulturelle møter oppstår i arbeid med tekst. I dialogen mellom det andre sier og det eleven kan og vil si selv, bygges identitet. Arbeidet i, med og rundt tekster er ifølge Aase et grunnlag for identitetsbygging. Jeg har derfor sett det som interessant å lete etter hvilke identiteter jeg kan finne i elevtekster som er skrevet i forbindelse med tekster som elever har lest.

De to skriveoppgavene som datamaterialet er samlet inn ut fra, la opp til at elevene skulle skrive det Iglund (2013, s.143) kaller for kortlevde øvetekster. Begge skriveoppgavene representerer typiske skrivehendelser i norskfaget i skolen. Tekstene ble skrevet der og da og uten tanke på noen fremtidig bearbeidelse eller publisering. Tekstene skulle ikke vurderes på noen formell måte. Målet for skriveøktene var ikke hovedsaklig å bli bedre på å skrive fiksjonstekst, men skrivehandlingen *å se for seg*, jfr. Skrivehjulet, ble brukt i arbeidet med lest tekst. Elevtekstenes mottakere var i all hovedsak læreren og medelevene i klassen. Det var et poeng for meg å samle inn tekster etter skriveoppgaver som la opp til at elevene skulle skrive slike kortlevde øvetekster, som det ikke ble brukt lang tid på, og som ikke var spesielt nøye gjennomarbeidet fra elevenes side. Jeg ønsket å undersøke denne typen fiksjonstekster, fordi jeg ønsket å se om selv slike små skrivehendelser med skrivehandlingen *å se for seg* ser ut til å kunne føre til identitetsbygging.

Elevtekstene er skrevet på skolen, og innenfor det Gee (2014b) kaller sekundær Diskurs for elevene. Som nevnt, peker Gee på at sekundære Diskurser tillater oss å vise frem identiteter som er knyttet til offentlige rom, som for eksempel skole, vennegjenger eller andre deler av samfunnet (Gee, 2014b, s. 223). Skrivesituasjonen, som foregår på skolen ut fra en gitt oppgave og i samhandling med medelever og læreren, skaper en kontekst rundt skrivingen. I følge Ivanič (2012, s. 29) samspiller konteksten med erfaringer, følelser, verdier, holdninger og selvfølelse som skriveren bringer med seg inn i skrivingen. Dette former teksten og skaper et inntrykk av skriveren som formidles gjennom teksten. Skrivesituasjonen som tekstene har blitt til i, gir dermed noen sosialt tilgjengelige muligheter for identitet.

3.3 Spørsmål om generaliserbarhet

Spørsmålet om generalisering i denne studien blir om innsikt som skaffes fra funnene jeg gjør kan overføres til andre situasjoner. Kan man lære noe om identitetsbygging i elevers fiksjonstekster ut over de konkrete tekstene jeg har undersøkt?

Dette spørsmålet er blant annet knyttet til studiens pålitelighet, eller reliabilitet. Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme frem til samme resultat. I denne sammenhengen har reliabilitet referanse til repliserbarhet (Thagaard 2013, s. 202). Men kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og personer i felten, og konteksten gjør at undersøkelsen aldri vil kunne gjøres på nytt på akkurat samme måte. Det gjør at spørsmålet om repliserbarhet ikke er så relevant i kvalitative studier. Reliabilitet kan i kvalitativ forskning knyttes mer til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201).

Elevtekstene som undersøkes i min studie er en type kvalitative data som er utviklet i en undervisningssituasjon som aldri vil kunne gjentas på nøyaktig samme måte. Undersøkelsen er ikke repliserbar. For å øke reliabiliteten vil jeg derfor forsøke å gjøre nøye rede for hvordan jeg går frem i studien. Jeg vil forsøke å gjøre prosessen transparent ved å gi en detaljert beskrivelse av fremgangsmåte ved datainnsamlingen og analysen.

Funnene jeg gjør og kunnskapen jeg konstruerer i denne studien er i stor grad preget av meg. Gilje og Grimen (1995, s. 150) skriver at enhver i sine forsøk på å fortolke meningsfulle

fenomener, bringer med seg språk og begreper, trosoppfatninger, personlige erfaringer og mange andre ting. Mine egne bakgrunnskunnskaper, både når det gjelder teori om identitet og identitetsbygging gjennom skriving, mine tidligere erfaringer og min kjennskap til elevene som har skrevet de undersøkte elevtekstene, er med på å påvirke hvordan jeg tolker elevtekstene. Det styrker mine forutsetninger for å kunne forstå de undersøkte tekstene, men samtidig kan det være med på å prege meg som leser slik at jeg tolker tekstene på en måte som kan være forskjellig fra eventuelle andre forskere på de samme tekstene.

Jeg er også selv en mulig feilkilde i undersøkelsen. Jeg har sett etter intertekstualitet i elevtekstene, men det kan være mye jeg har oversett. Elevtekstene kan godt være i dialog med tekster som jeg har oversett fordi jeg ikke har kjennskap til dem. Igland (2013, s.148) understreker at ifølge Bakhtin er det bare ved å delta i de dialogiske utvekslinger som tekster er en del av, at vi er istand til å forstå dem. Det er fullt mulig, og også sannsynlig, at jeg ikke deltar i alle de dialogiske utvekslingene som elevtekstene er en del av, og at jeg derfor ikke fullt ut kan forstå dem. Det kan ha vært muntlige utvekslinger elevene imellom i klasserommet i skrivesituasjonen som jeg ikke fikk med meg, og det kan være at elevtekstene tar opp i seg elementer fra for eksempel populærkulturen som jeg ikke fanger opp. Som leser forsøker jeg å finne kjennetegn ved den implisitte leseren, og jeg forsøker å gå inn i den leserollen som teksten legger opp til, men jeg lykkes muligens ikke helt i alle tilfellene. Jeg har også sett etter aktuelle Diskurser i elevtekstene, men det er sannsynlig at jeg ikke klarer å oppfatte alle Diskurser som identiteter kan bli gjenkjent innenfor, hvis jeg ikke selv er en del av den aktuelle Diskursen.

Jeg hadde en dobbeltrolle som lærer og forsker i skrivesituasjonene der datamaterialet ble samlet inn. Det kan gi meg et godt grunnlag til å forstå elevtekstene. Samtidig er ikke denne dobbeltrollen uproblematisk. Paulgaard (1997, s. 71-73) peker på at forskerens forutforståelse både kan sees på som som en forutsetning for innsikt og som en mulig feilkilde. Jeg kjenner ikke elevene som har skrevet tekstene i datamaterialet veldig godt fra før. Men siden de er elever ved den skolen jeg jobber på, og jeg har vært innom klassen som lærer i timer tidligere, har jeg en viss kjennskap til dem. Jeg vet mer om disse elevene enn jeg gjør om elever jeg aldri har møtt før. Det kan tenkes at mine forkunnskaper om elevene ikke utelukkende hjelper meg i fortolkningen av elevtekstene, men at de derimot i enkelte tilfeller skygger for ny innsikt. Det jeg vet om elevene fra før kan lede oppmerksomhet vekk fra tekstene og egenskapene ved dem og over på egenskaper ved elevene som har skrevet tekstene. Jeg kan også ha vært med på å prege tekstene i materialet med min tilstedeværelse da de ble skrevet.

Dysthe (1997, s.54) sier at en tekst alltid vil være preget av skriveren sine oppfatninger av hva leseren forventer. Elevene har nok en oppfatning av hva jeg som lærer forventer av tekstene deres, og det fører sannsynligvis til at teksten preges av det. Samtidig er tekstene skrevet i en skolesituasjon, der det alltid vil være en lærer og ikke bare en forsker til stede. Det er ikke sikkert at min dobbeltrolle som lærer og forsker hadde mye å si for elevene i undervisningssituasjonen. Siden jeg ikke er ukjent for elevene, så de trolig mest på meg som lærer og ikke forsker.

3.4 Datainnsamling

Både i valget av undersøkelsesenheter, datainnsamlingen og tolkningen av elevtekstene er jeg inspirert av Dysthe (1997, s. 54), som tar utgangspunkt i Bakhtin og et dialogisk syn på tekster.

Dysthe peker på at alle tekster eller ytringer vil være påvirket både av skriveren sitt forhold til emnet det skrives om, andre tekster og av skriveren sine oppfatninger av hva leseren forventer. Samtidig vil leserens oppfatning av teksten også være preget av holdning til emnet, bakgrunnskunnskap om andre tekster som teksten er i dialog med, og av leserens oppfatning av skriveren. Både teksten og leserens oppfatning av den er også preget av sjangeren og konteksten som teksten har blitt til i.

Med dette som bakgrunn og forståelsesramme, var det viktig for meg å være til stede i skrivesituasjonen der tekstene i datamaterialet ble til. Inspirasjonen fra Dysthe danner også en bakgrunn for hvorfor jeg har sett det som hensiktsmessig å gjøre undersøkelsen på egen arbeidsplass. Kjennskap til konteksten og elevene som skriver kan gi meg en bredere forståelsesbakgrunn å tolke tekstene ut fra.

Under datainnsamlingen fikk elevene vite at jeg var til stede i undervisningssituasjonen for å observere og å gjøre en undersøkelse til et masterprosjekt. Sammen med foreldrene hadde de på forhånd samtykket i at jeg fikk bruke tekster skrevet av dem til å undersøke identiteter i elevtekster. Elevene fikk likevel ikke informasjon i forbindelse med undervisningsøktene om hva jeg konkret ville se etter. Siden jeg jobber på den samme skolen som elevene går på, er de ikke ukjente med meg som lærer. Jeg har undervist i klassen tidligere i enkelttimer. Jeg anser at det øker sannsynligheten for at elevene ser på meg som lærer og ikke forsker i

skrivesituasjonen. Det ser jeg på som en fordel fordi jeg ønsker å analysere tekster som er skrevet i en helt vanlig skrivesituasjon i klasserommet. Hvis elevene ser på meg som en lærer og ikke en forsker, reduserer det risikoen for at min rolle som forsker i klasserommet påvirker elevene og tekstene deres.

Det første settet med elevtekster ble samlet inn i en økt som klassens kontaktlærer ledet, samtidig som jeg var til stede. Skriveoppgaven var planlagt av meg. Det var likevel naturlig å la klassens kontaktlærer lede undervisningen som det første settet med elevtekster ble til i, siden skriveoppgaven som var grunnlaget for disse elevtekstene var en del av et større opplegg med et klasselesekurs som kontaktlæreren gjennomførte med klassen. Elevene leste en felles bok, *Drageherren 1* av Josefine Ottesen. Dette er ei lettlest fantasybok for barn i barneskolealderen. Boka handler om Dian, som er foreldreløs og bor sammen med bestemoren sin i landsbyen Terra, der Nagir er hersker. I nærheten av landsbyen bor det en ildsprutende drage. Hvert år må en ung mann i landsbyen ofres til dragen, for ellers truer dragen med å brenne ned hele landsbyen. Denne gangen er Dian den uheldige unge mannen som Nagir plukker ut for å ofres til dragen, for å spare resten av landsbyen. Dian blir satt i fangenskap, og han blir deretter hentet av dragen, som løfter han opp i luften og flyr avgårde med han. Dians skjorte, som dragen holder fast i med klørne sine, revner så slik at Dian kommer seg løs fra dragen og ramler ned på bakken. Han havner i en hule, og der dukker det opp en stor minotaur med en klubbe i hånden.

Dette var så langt i boken som elevene hadde lest før de fikk i oppgave å skrive en fortsettelse på historien.

Jeg valgte denne boken og skriveoppgaven ut fra den som grunnlag for datainnsamling, fordi jeg selv har gjennomført opplegget med klasser tidligere. Jeg har erfaring med at boken er lettlest og fenger mange elever på dette trinnet, og at det å skrive en fortsettelse på boken er en skriveoppgave som motiverer elevene til skriving. Jeg har også tidligere sett eksempler på at identitet kan komme tydelig frem i tekster ut fra denne skriveoppgaven. Jeg har sett elevtekster der ulike holdninger kommer frem gjennom teksten, og der jeg har sett relasjoner som bygges i forhold til lesere. Boka *Drageherren 1* henvender seg i hovedsak til en ung leser. Den implisitte leseren i boka ligger nært den referanserammen som mange elever på 7. trinn har, og det gjør boka mulig å forstå og å leve seg inn i for mange på denne alderen. Boka legger opp til sympati med bokas hovedperson, Dian, og teksten fremmer endel holdninger og

meninger som er mulig for elevene å posisjonere seg i forhold til, og enten ta til seg og videreføre eller kontrastere.

Før økta der datamaterialet ble samlet inn, hadde elevene tidlegere samme uke lest de to første kapitlene i boka i fellesskap og reflektert rundt hvert kapittel. Denne økta fikk de først lest opp kapittel 3, og så leste de gjennom kapitlet en gang til hver for seg. Deretter reflekterte de over det de hadde lest så langt. De reflekterte først hver for seg og noterte ned stikkord for hva de hadde lagt merke til i boka, hva de lurte på, hva de trodde ville komme til å skje videre i boka og hvorfor de trodde dette ville skje. Så deltok elevene i samtale om boka, først to og to sammen før klassen hadde en felles samtale om boka. I klassesamtalen var det stor enighet om at denne boka er en fantasybok for barn, og at det er noen typiske kjennetegn ved denne sjangeren. Derfor var det også stor enighet om at det er sannsynlig at boka vil ende godt. Det vil gå bra med hovedpersonen, Dian. Flere regnet med at det vil vise seg at Dian er en prins, og noen kom med innspill om at det er sannsynlig at Dian skaffer seg noen venner i denne boka, siden det er typisk for bøker i denne sjangeren. Noen elever undret seg over hvorfor akkurat Dian var den som ble ofret i boka, om dette var tilfeldig. Og så kom det innspill i samtalen som viste at elevene reagerte på menneskeofringen i boka, og tanker om at det ikke er greit å la noen dø for å oppnå goder selv, kom frem. Noen assosierte menneskeofringen med selvmord. Samtidig mente de at det neppe var selvmord som var noe underliggende tematikk i boka, siden det ville bli et for kraftig brudd med sjangeren lettlest fantasy for barn.

Rett i etterkant av samtalen om boka i klassen fikk elevene presentert skriveoppgaven, som gikk ut på å skrive en fortsettelse på boka. Elevene skrev så tekster hver for seg, men de hadde også med seg innspill fra både medelever og fra lærer gjennom samtalen de nettopp hadde tatt del i. De hadde kort tid på seg til å skrive teksten, tidsrammen var ca 30 minutter til skriving.

Det andre settet av elevtekster ble samlet inn i en undervisningsøkt som jeg selv ledet. Utgangspunktet for elevenes skriving var her diktet *Jeg ser* av Sigbjørn Obstfelder. Elevene jobbet rundt tidspunktet for den andre datainnsamlingen med lyrikk som tema i norsktimene. Det var et poeng for meg å samle inn tekster i undervisningstimer som ikke skilte seg særlig ut. Jeg ønsket at datamaterialet skulle bli samlet inn i situasjoner som for elevene kunne oppleves som helt vanlig undervisning i norskfaget. Derfor var det naturlig å legge opp til en skriveoppgave som passet inn i forhold til elevenes årsplan og det de for tiden jobbet med. Valget falt på diktet *Jeg ser* som utgangspunkt for en skriveoppgave, fordi dette diktet sto i en

av elevenes lærebøker, Ord for Alt 7, språkbok A. Jeg vurderte det slik at diktet kan legge til rette for at elevene kan bygge mening ut fra det, for så å eventuelt ta denne meningsbyggingen med seg i egen skriving i etterkant.

Undervisningsøkta der datainnsamlingen skjedde ble lagt opp slik at elevene først fikk diktet lest opp for seg, samtidig som de kunne se diktet og illustrasjoner til det i læreboken sin. De fikk ikke noen bakgrunnsinformasjon om verken forfatteren eller diktet før lesingen. Etter lesingen fulgte en samtale der elevene kom med ulike tanker rundt diktet. Læreren, som i dette tilfellet var meg, kom i liten grad med egne tanker. Dette valgte jeg fordi jeg vurderte det slik at min tolkning av diktet ville kunne sees på som en slags fasit for elevene, og at det i for stor grad ville kunne hemme for elevenes egne tanker. Jeg ønsket å se hvilke identitetsuttrykk en skriving av fiksjonstekster i etterkant av lesingen av diktet kunne gi uten særlig påvirkning fra meg. I motsetning til boka *Drageherren 1*, henvender ikke diktet *Jeg ser* seg spesielt til en ung lesers. Flere av elevene uttrykte at det var vanskelig å forstå diktet. De leste diktet veldig konkret, og syntes det var vanskelig å få mening ut av det. Noen elever så for seg at diktet var skrevet av et romvesen som satt på en annen klode og kikket ned på vår klode og ikke skjønnte helt hva han så. Dette kan kanskje være barns uttrykk for den fremmedfølelse som mange voksne forbinder diktet med, uten at dette ble eksplisitt uttalt i samtalen. Noen elever assosierte diktet med aktuelle problemer i verden idag, som flyktningekrise og problemer med forurensning og klimaendringer.

Etter lesingen av diktet og samtalen rundt det, bruke elevene noen minutter på tenkeskriving inspirert av overskriften "Jeg ser". Elevene skrev ned stikkord for hva de selv kunne se. De fikk instruksjoner om at de kunne skrive ned både det de helt konkret så rundt seg i klasserommet, eller det de mer abstrakt så for seg der og da. Etter denne tenkeskrivingen delte de stikkordene muntlig med hverandre i klassen. Så fikk elevene skriveoppgaven som elevtekstene i det andre settet med tekster i datamaterialet er skrevet ut fra, nemlig å skrive en fortelling ut fra et eller flere av ordene de skrev ned under tenkeskrivingen. Denne skriveoppgaven var mer åpen enn oppgaven der elevene skulle skrive en fortsettelse på boka *Drageherren 1*. Jeg valgte en slik mer åpen skriveoppgave for innsamlingen av det andre settet med elevtekster, fordi jeg vurderte det som interessant å se hvilke motiver og tema elevene da ville bringe inn i tekstene sine, og hvilke identiteter som kommer frem gjennom det.

Elevene fikk før skrivingen forespeilet at de kunne få lese tekstene sine opp for hverandre etter skrivingen. De fikk bruke ca 45 minutter på skrivingen av tekstene.

Jeg var til stede i begge skriveøktene der datamaterialet ble samlet inn, fordi jeg ønsket å øke mine muligheter til å kunne forstå elevtekstene ved å delta i samtaler og å observere de muntlige dialogiske utvekslingene i klasserommet i skrivesituasjonen. Jeg gjorde feltnotater underveis i undervisningsøktene. Disse notatene er sekundærdata som jeg ikke eksplisitt benytter i analysen. Men notatene er nyttige for meg fordi det gir meg informasjon om konteksten rundt skrivesituasjonen, og de hjelper meg dermed i forståelsen og analysen av elevtekstene.

3.5 Fremgangsmåte ved analysen

I analysearbeidet har jeg nærmet meg tekstene på en oppdagende og utforskende måte, der jeg har fortolket tekstene for å søke forståelse (Igland 2013, s. 147-148). Jeg har nærmet meg tekstene med blikk for de mange og dialogiske sammenhengene som tekstene inngår i. Jeg har også forsøkt å se etter hvordan elevene posisjonerer seg selv og sine lesere. Jeg har sett på språkbruk i elevtekstene, og hvilken tro, følelser, verdsettinger og handlinger som kommer frem. Spørsmål jeg har stilt meg i analysearbeidet har vært hvilke holdninger jeg kan finne, hvilke relasjoner jeg kan se, hvordan jeg kan se at skriveren skaper seg en plass i den sosiale verden, hvilken sosial tilhørighet jeg kan se, hvilke Diskurser som kan være aktuelle, og hvilke sosialt tilgjengelige muligheter for identitet det gir. Alle disse spørsmålene leder frem til svar på det aller viktigste spørsmålet, nemlig forskningsspørsmålet om hvilke identiteter som kommer til syne i tekstene. Og siden det er snakk om de identitetene jeg som leser kan se, må det i stor grad knyttes til den femte måten å tenke om identitet i tekster på som Ivanič (2012) presenterer, nemlig *the perceived wrighter*, leserens inntrykk av skriverens identitet.

Det er en utfordring å skulle trekke slutninger om identitet ut fra fiksjonstekster. Fiksjon er tross alt fiksjon, det er diktet opp. Man kan ikke som i for eksempel refleksjonstekster der skriveren uttrykker sin mening mer eksplisitt, trekke direkte slutninger ut fra enkeltutsagn i teksten om hva skriveren tenker, mener eller tror. Man må i stor grad se på teksten som en ytring i sin helhet. Til hjelp i analysearbeidet har jeg derfor brukt begrepet *tekstens norm*. Jeg har sett etter hvilken innstilling tekstene har til temaene de tar opp. Det jeg har sett etter

konkret i tekstene er altså hvilke motiver elevene bruker i tekstene sine og hvilke tema de tar opp. Gjennom analyse av tekstens norm har jeg sett på hvilke holdninger jeg finner, hvilke tanker, følelser, tro og verdier teksten fremmer, og hvilke identiteter som kommer frem gjennom det.

Et annet begrep jeg har brukt i analysearbeidet, er begrepet *implisitt leser*. Jeg har sett etter måter teksten ber om å bli møtt på og hvilken leser teksten ser for seg. Spor av intertekstualitet, andre tekster som elevteksten er i dialog med, har vært noe av det jeg har sett etter i arbeidet med å kjenne igjen en implisitt leser. Jeg har også sett etter språkbruk og virkemidler i tekstene for å identifisere den implisitte leseren, og også for å kjenne igjen hvilke Diskurser som er aktuelle og som identiteter dermed kan gjenkjennes i.

I analysearbeidet har jeg tatt for meg alle elevtekstene. De identitetene jeg har kunnet se i elevtekstene har jeg satt i sammenheng med Gee (2000) sine ulike identiteter, der I-, D- og A-identitet er de typene identitet jeg har konsentrert meg om. Medfødte N-identiteter, som for eksempel kjønn, har jeg valgt å se bort fra. Selv om Gee ikke opererer med begrepene I-, D- og A-identitet i sine nyere tekster, har jeg sett det som nyttig å ta utgangspunkt i disse måtene å se på identitet i arbeidet mitt med elevtekstene. Det fungerer som en kategorisering og systematisering av funnene jeg gjør. Likevel vil jeg understreke at de ulike typene identitet ikke er ment å sees på som separert fra hverandre. Gee (2000, s. 101) skriver som tidligere nevnt at de ulike identitetstypene godt kan være til stede og vevd sammen alle sammen når en person handler i en gitt kontekst. Hele tiden har jeg i bakhodet at identitetene jeg ser etter er situerte identiteter, og de kan være delvise, fremforhandlet, konkurrerende, utprøvende, improviserte, nytenkende, fritt valgte, påtvunget, hybrid, mestret, underveis eller forsteinet. De kan være løgner, sannheter eller litt av begge deler (Gee 2014b, s. 23).

4 Analyse

Kapittelet som følger, er oppgavens analyse- og drøftingskapittel. Her presenterer jeg elevtekster, analyser og tolkninger av dem, og hvilke funn av identiteter jeg gjør. Dette gjør jeg i lys av teorien jeg presenterte i kapittel 2. I presentasjonen av materialet har jeg valgt ut noen eksempeltekster som kan illustrere hvordan jeg kjenner igjen ulike identiteter i en og samme tekst. Deretter presenterer jeg materialet mer samlet med eksempler på ulike identiteter som kommer til syne. Jeg presenterer gjengivelser av hele tekster eller utdrag fra tekster nøyaktig slik elevene har skrevet det, med de skrivefeilene som forekommer. Dette gjør jeg fordi jeg ikke ønsker å endre på tekstene med fare for å gå glipp av nyanser. Tekster som er referert til, men ikke gjengitt i sin helhet, finnes i vedlegg 1.

4.1 Elevtekstene etter skriveoppgave 1

Skriveoppgave 1 var en oppgave der elevene skulle skrive en fortsettelse på boka *Drageherren 1* av Josefine Ottesen etter å ha lest frem til kapittel 4 i boka.

Jeg vil først presentere tekst nummer 1 fra datamaterialet, og vise identiteter som kommer til syne i denne eksempelteksten. Deretter vil jeg se på datamaterialet som helhet og vise identiteter som kommer frem gjennom elevenes fiksjonstekster ut fra skriveoppgave 1.

4.1.1 Eksempeltekst: tekst nummer 1

Kapittel 4 Drageherren 1

Han hadde vært død i over 500 år, men her sto han. Daidalos! skaperen av Labyrinten. «Knus minotauros.» Og Labyrinten slo inn veggene sine og knust Minotauros. «Si takk Dian» sa Daidalos. «Takk» sa Dian. «her har du mine vinger av voks og fjær. Pass på så du ikke flyr for nærme Helios og ikke for nærme Hydro, og..ja du kjenner historien.» vips så forsvant Daidalos og etterlot seg et par vinger av fjær og et sverd. Dian tok på seg vingene og fløy til dragefjellet. Da han kom opp var ikke dragen der. «Å nei» sa han. «det er for sent.» han fløy så raskt han klarte. Dragen var på vei til Rai, men Dian kunne rekke det. «kom her din.....drage, så du kan smake mitt.....sverd og bli sendt tilbake til med stor fart!!!»

ropte Dian. Og dragen kom og ble sendt tilbake tilmedstor fart, akkurat som Dian lovte. Nagir ble så redd at han gikk inn i sin fluktkapsel og skøt seg selv ut. Men raketter var ikke funnet opp ennå så selvfølgelig krasjet han og døde. Dian ble konge og levde lykkelig alle sine dager.

Hvilken bruk av språk og hvilke måter å tro, føle, tenke, verdsette og handle på er det som kommer til syne i denne teksten? Hvilken sosial tilhørighet kan jeg se, hvilken plass i den sosiale verden skapes? Hvilke relasjoner bygges? Hvilke identiteter kommer til syne?

Denne teksten presenterer en fortsettelse på Drageherren 1 som at Daidalos dukker opp og kommer Dian til unnsetning ved å knuse minotauren som truet han, og ved å gi han et sverd og noen vinger slik at han klarer å fly til dragefjellet og å vinne over dragen som hadde fanget han.

Bruken av figuren Daidalos kan appellere unge lesere. Daidalos er en figur som er kjent for barn gjennom en TV-serie som heter Labyrinten. Tekst nummer 1 kan sees på som å være i dialog med denne kjente serien. Både at Labyrinten er et navn som skrives med stor bokstav i denne teksten, og også handlingen som går ut på at Daidalos kan manipulere Labyrinten og få den til å gjøre som han vil ved å gi den ordre om å knuse minotauren ved å slå inn veggene sine, viser at tekst nummer 1 er i dialog med barne-TV-serien der dette går an, og ikke bare med den greske myten om Daidalos og labyrinten. Elementer fra populærkultur som appellerer til skriverens jevnaldringer er altså tatt med i teksten. Kjennskap til TV-serien Labyrinten er med på å gi leseren en forståelseshorisont som gjør at mening kan bygges i elevteksten. Det peker mot at den implisitte leseren er en som kjenner TV-programmet, noe som hovedsakelig er elever i barneskolealder i Norge. Skriveren signaliserer gjennom intertekstualiteten med TV-serien Labyrinten en sosial tilhørighet ved å bygge relasjoner til andre som kjenner til og liker denne TV-serien. Det er derfor mulig å se det Gee (2000) kaller en A-identitet, en interesseidentitet som er delt i og av en gruppe, nemlig en identitet som en som er fan av TV-serien Labyrinten.

Samtidig er dialogen med TV-serien, som er så aktuelt i dagens populærkultur for barn, med på å posisjonere skriveren i forhold til sine jevnaldrende og å bygge relasjoner til dem. Det kan gi status i vennegjengen dersom man viser at man følger med i tiden og liker det som er populært og som mange andre også liker, og at man deler interesse med flere andre.

Intertekstualitet med den populære TV-serien kan gi teksten en status blant jevnaldringer som

tilhører en sosialt meningsfull gruppe for skriveren. En D-identitet kommer til syne, en diskursiv identitet, som en person med tidsriktige interesser, interesser som verdsettes og deles av jevnaldringer, en «up to date»-person. Denne identiteten kan særlig vises og bli gjenkjent i Diskurser sammen med skriverens jevnaldringer, som for eksempel i vennegjengen.

Samtidig er det flere trekk i teksten som også kan peke mot en mer voksen implisitt leser, noe som plasserer teksten inn i andre typer Diskurser. Det gjør at jeg ser en del andre D-identiteter i teksten. Det er ikke bare slik at en figur fra et kjent barne-TV-program er tatt med i teksten, den er også skrevet på en slik måte at leseren får inntrykk av at skriveren kjenner fortellinger i gresk mytologi om Daidalos godt. Bare det at skriveren i det hele tatt setter Daidalos i sammenheng med en minotaur tyder på det, siden Daidalos ifølge gresk mytologi var skaperen av både labyrinten og minotauren som bodde der. Replikken «*Her har du mine vinger av voks og fjær. Pass på at du ikke flyr for nærme Helios og ikke for nærme Hydro, og.....ja, du kjenner historien*», viser også at skriveren av tekst nummer 1 har mer kunnskap om det greske sagnet om Daidalos og Ikaros enn det et barn har skaffet seg kun gjennom å se på TV-programmet Labyrinten.

Det er mulig at denne elevteksten er i dialog med bokseriene *Percey Jackson* og/eller *Gudene fra Olympus*. Begge bokseriene er ungdomsbøker i fantasysjangeren, skrevet av Rick Riordan. Bokserien handler om hovedpersonen Percy, som er sønn av den greske havguden Poseidon. Sammen med sine venner må han forsvare seg mot forskjellige skapninger fra gresk mytologi. Bokserien er filmatisert, og det finnes også videospill basert på bokserien. En eventuell intertekstualitet med denne populære bokserien, eller filmer eller spill basert på den, er med på å forsterke gjenkjenningen av en person med tidsriktige interesser, sett i forhold til sine jevnaldringer. Men uansett om kunnskapen om gresk mytologi er hentet fra fantasy-bøker, eller den er hentet mer direkte fra sagn fra gresk mytologi, så inviterer tekstens kunnskapshull her til medskapning av mening fra en leser som også kjenner historien godt. Kunnskap om sagnet om Daidalos og Ikaros må til som forståelseshorisont for å forstå denne delen av teksten, og det skaper inntrykk av også en moden eller voksen implisitt leser. Skriveren skriver i tillegg om Daidalos for eksempel at «*han hadde vært død i over 500 år, men her sto han*», noe som viser at skriveren har en viss følelse av tidsperspektiv. Selv om boka *Drageherren 1* ikke er tidsfestet til noen spesiell periode, kan en ut fra beskrivelser og bilder av folk i boken tenke seg at handlingen kan foregå i middelalderen. Tidsforskjellen mellom myten om Daidalos og tidsperioden

middelalderen er ikke noe som enhver elev i 7. klasse legger merke til. Tekst nummer 1 skiller seg ut i så måte, og henvender seg sånn sett til en moden leser. Teksten signaliserer altså en relasjon også til en voksen leser, som i dette tilfellet ut fra den gitte skrivesituasjonen kanskje i hovedsak er læreren. Skriveren forventer kanskje at læreren skal ha kunnskaper nok om gresk mytologi til å skape mening av teksten. Skriveren fremstår som kunnskapsrik, også for en voksen leser. Bourdieu (2006) bruker begrepet kulturell kapital om ressurser som man kan tilegne seg gjennom oppvekst og utdanning. Kunnskap er en slik ressurs, som er virksom og som verdsettes og gir en posisjon innenfor skolediskursen. I Diskursen som norskfaget i skolen er en del av, kjenner jeg igjen en diskursiv identitet som en person med en viss kulturell kapital, en person som mestrer en del kulturelle koder, en kunnskapsrik person. En lærer vil for eksempel kunne kjenne igjen en slik identitet, og det kan være med på å gi teksten og skriveren bak den økt status hos læreren. Samtidig kommer det frem en I-identitet, altså en institusjonsidentitet, en posisjon eller rolle i en institusjon, nemlig skolen. Jeg ser identitet som skoleelev i denne teksten, en skoleelev som tar rollen som elev seriøst og er pliktoppfyllende, som ser hva som verdsettes i skolen, og som skriver et svar på skriveoppgaven som appellerer til læreren. På bakgrunn av kunnskapen som kommer frem om Daidalos, Ikaros og labyrinten, er det også mulig å se en A-identitet som en kjenner av gresk mytologi gjennom denne teksten.

Det er mer enn dialog med tidligere tekster om Daidalos som viser at tekst nummer 1 kan ha både en ung og en voksen implisitt leser. Språkbruken, spesielt i deler av teksten, er med på å vise det. I forbindelse med kampen mellom Dian og dragen står det: *«Kom hit din.....drage, så du kan smake mitt.....sverd og bli sendt tilbake til.....med.....stor fart!!!! ropte Dian. Og dragen kom og ble sendt tilbake til.....med.....stor fart, akkurat som Dian lovte»*. Prikkene er sannsynligvis sensur av sterke gloser. For en yngre leser er det tenkelig at dette oppleves som både spennende og humoristisk. Det kan oppfattes som litt vågalt å tørre å insinuere stygt språk. En mer voksen leser, og da kanskje særlig læreren, kan også oppfatte dette som morsomt, men samtidig sette pris på at skriveren faktisk har sensurert det stygge språket istedenfor å skrive det ut, fordi stygt språk er et brudd med den skolediskursen som teksten tross alt er skrevet innenfor. Gjennom denne måten å bruke språket på, forsterkes gjenkjenningen av identiteten som skoleelev, en skoleelev som skjønner hva som passer seg å skrive innenfor skolediskursen. Innen Diskurser som jevnaldrende som for eksempel vennegjengen eller klassen befinner seg i, kommer det gjennom denne språkbruken frem

identitet både som en morsom person som kan få andre til å le, og også identitet som en litt vågal person som tør å insinuere upassende språk i en skoleoppgave.

Avslutningen på teksten er også humoristisk samtidig som den igjen viser skriveren frem som kunnskapsrik. «*Nagir ble så redd at han gikk inn i sin fluktkapsel og skøt seg selv ut. Men raketter var ikke oppfunnet ennå så selvfølgelig kræsjet han og døde. Dian ble konge og levde lykkelig alle sine dager*». Gjennom avslutningen viser skriveren igjen at han kan se tidsperspektivet i fortellingen, noe som forsterker gjenkjenningen av en identitet som en kunnskapsrik person med en viss kulturell kapital. Bruken av denne humoren gjør at det innen for eksempel skolediskursen kommer frem identitet som en morsom person. I siste setningen har skriveren overtatt trekk fra eventyrsspråk. Det setter skriveren inn i en sosiokulturell kontekst, og sammen med det norske språket som teksten er skrevet på, gjør det at også identitet som knytter skriveren til norsk kultur kommer til syne.

4.1.2 De øvrige tekstene etter skriveoppgave 1

Jeg vil nå presentere funn fra resten av datamaterialet etter skriveoppgave 1, og vise ulike identiteter som jeg finner der. Jeg bruker Gee (2000) sine begreper I-, D- og A-identitet til å kategorisere og systematisere de ulike identitetene jeg ser. Igjen vil jeg minne om at dette er en måte å kategorisere funn på, men de ulike typene identitet ikke er ment å sees på som separert fra hverandre, fordi ulike identitetstyper godt kan være til stede og vevd sammen alle sammen i tekstene, jfr. Gee (200, s.101).

4.1.2.1 I-identitet

I-identitet er ifølge Gee (2000) en posisjon eller rolle i en institusjon. I elevtekstene som jeg har undersøkt, er det rollen som skoleelev i den institusjonen som skolen er, som trer frem. I materialet er det flere eksempler på at jeg ser I-identitet som skoleelev, selv om det ikke er denne typen identitet som er den mest fremtredende i tekstene. Det er heller slik at I-identitet som skoleelev viser seg og er sammenvevd med andre typer identiteter i tekstene.

Penne (2014, s. 25) skriver at elevidentitet henger sammen med metabevisthet. Elever som erkjenner elevrollen, følger skolens rutiner og krav og behersker institusjonelle og normative spilleregler i skolen. I-identitet som skoleelev kan knyttes til det å mestre spilleregler for hva det vil si å være elev. I forbindelse med arbeid med tekster, handler dette blant annet om å ha

tekstkompetanse, kunne identifisere skolens tekster og kunne tolke og forstå dem. Det handler om «...å gå inn i et kommunikativt og diskursivt system i en allerede etablert og institusjonalisert skriftbasert/tegnbasert verden.» (Penne 2014 s. 26).

Materialet viser samlet sett i stor grad at elevene har et forhold til hvordan en fortelling forventes å skulle bygges opp innenfor den sekundærdiskursen som skolen og norskfaget er. Tekstene er en fortsettelse på en fortelling. De bygges enten videre opp mot en ny spenningstopp og en løsning før avslutningen, eller de går rett fra spenningstoppen som kapittel 3 i *Drageherren 1* avsluttes med, og over til løsningen og avslutningen på fortellingen. Dette er en typisk oppbygning av fortelling som elevene har lært på skolen og som de vet er verdsatt innenfor institusjonen skole. I elevtekstene finner man også en språkbruk som er akseptert og verdsatt innenfor skolediskursen. Elevene følger og behersker altså institusjonelle og normative spilleregler som følger med elevrollen i forhold til det å skrive fortelling, og identitet som skoleelev kommer til syne.

Tekst nummer 2 er et eksempel der identitet som skoleelev kommer frem. Teksten er veldig tro mot boka *Drageherren 1*. Ingen nye motiv bringes inn, og fortsettelsen er skrevet innenfor fantasysjangeren som boka er en del av. I tekst nummer 2 blir Minotauren og Dian venner, og Minotauren bruker sin fysiske styrke til å knuse en vegg og å lage en trapp slik at de kommer seg ut av hulen. Sammen klarer de også å bekjempe dragen. Dian får kappet av hodet på den med et sverd, til stor jubel fra Minotauren, mens Nagir derimot ble sur. Det viser seg at Dian er en kongesønn, og det blir holdt en stor fest for Dian og Minotauren. På festen møter Dian igjen bestemoren sin. Han begynner å gråte, og han får en pose med niste fra henne. Den skal han ha på en tur i en vogn som han nå blir båret i.

Identitet som skoleelev viser seg gjennom måten denne teksten er skrevet på. Den er en troverdig fortsettelse på boka *Drageherren 1*, og teksten har en oppbygging av fortellingen som viser at skriveren har tekstkompetanse og følger spilleregler i skolen i forhold til tekstskaping. Skriveren har svart på oppgaven på en måte som forventes som svar på en skoleoppgave av denne typen. Muligens prøver også skriveren ut en rolle som forfatter av fantasy litteratur for barn, i og med at så mange trekk fra sjangeren er brukt i teksten. Dette kan gjenkjennes og verdsettes av en voksen leser, som for eksempel læreren.

4.1.2.2 D-identitet

Materialet har flere eksempler der D-identiteter kommer til syne. Dette er diskursive identiteter, individuelle trekk som kan gjenkjennes i aktuelle Diskurser. D-identitet er både

noe man konstruerer og oppnår selv, men også noe man blir tillagt av omgivelsene (Gee, 2000 s.104). Skolediskursen kan selvsagt være den aktuelle Diskursen for gjenkjennelse av D-identiteter i elevtekstene, siden tekstene er skrevet på skolen som svar på en skoleoppgave. Men samtidig kan også andre Diskurser være aktuelle. Jeg kjenner igjen hvilken sosial gruppe skriveren prøver å identifisere seg med eller å spille en rolle i gjennom teksten ved å se på hva som er tekstens implisitte leser. Den implisitte leseren i disse tekstene er ikke alltid bare en leser innen skolediskursen.

Fire av tekstene i materialet etter den første skriveoppgaven har en handling der vennskap oppstår. Tekst nummer 2, som jeg tidligere har vist til, er et av eksemplene på det. Dian hadde ikke klart å komme seg ut av den vanskelige situasjonen han er i alene. Han fikk en venn i minotauren, og sammen klarte de å bekjempe dragen. Dian ville ikke blitt konge uten hjelp fra en venn. Viktigheten av vennskap i fortellingen blir forsterket av avslutningen: *«Bestemoren sporte om va som skjede. Dian sa at han ble tatt av dragen og mistet han ned i hulen. Og der møtte en minotaur og de ble gode venner»*. Også i avslutningen blir vennskapstemaet understreket. En analyse av tekstens norm viser en positiv innstilling til vennskap, at vennskap er viktig.

Også tekst nummer 3 er et tydelig eksempel på en tekst der tekstens norm er noe av det samme som i tekst nummer 2, nemlig at vennskap er viktig. I tekst nummer 3 er Dian først redd minotauren, men så begynner minotauren å snakke og viser seg å være vennlig. Et vennskap oppstår mellom Dian og minotauren. Det kommer tydelig frem i dette utdraget fra teksten: *««Da skal jeg hjelpe deg», sier minotauren til Dian. «Er vi venner» sa Dian, og minotauren sa «ja»*». Handlingen går videre ut på at minotauren hjelper Dian med å prøve å finne en utgang. Og så dukker det også opp en kentaur som ville ha venner. Dian er imøtekommende og sier at de kan være venner. Deretter kommer alle seg ut ved å samarbeide. Minotauren bruker klubba si, og kentauren har en pil og bue som de bruker til å lage en utgang fra hula med. De møter så dragen som de først skyter etter med pila, men så viser det seg at også dragen er snill. De andre hjelper dragen med å finne et egg som den vil ha. Det hele ender lykkelig med at Dian viser seg å være en prins. I tillegg til å signalisere en holdning om at vennskap er viktig, har denne teksten også en positiv innstilling til det å være åpen og imøtekommende i møter med nye og potensielle venner.

Både tekst nummer 2 og tekst nummer 3 har mange tekstlige strukturer som tyder på at den implisitte leseren er en jevnaldring av skriveren. Både motiv og tema i tekstene indikerer en

ung leser. Den positive innstillingen til vennskap og til det å være imøtekommende i nye møter, er med på å bygge relasjoner mellom skriveren og en jevnaldrende leser, og å signalisere at skriveren er opptatt av vennskap. Vennskap er viktig for skrivere i denne aldersgruppen, og relasjoner til jevnaldringer og posisjoneringer i jevnaldringsgruppa er en del av identitetsbyggingen som foregår når elevene skriver. Kanskje prøver skriveren ut en rolle som en imøtekommende venn gjennom teksten. Identitet som en sosial person kommer til syne. En slik identitet kan kanskje særlig vises og bli gjenkjent i Diskurser der skriverens jevnaldringer er.

Tekst nummer 4 tar, i likhet med tekst nummer 1, inn andre motiver i tillegg til de som finnes i boka *Drageherren 1*. Dian, Minotauren, dragen og landsbyfolkene er med videre i denne teksten, men i tillegg dukker det opp en lama med lasersyn og 20000 kattunger med lasersverd. I motsetning til tekst nummer 1, synes det som den implisitte leseren til denne teksten hovedsakelig å være barn. Både tema, språkbruk og innhold henvender seg til barn. Tekstens humoristiske virkemidler appellerer til en ung lesergruppe. Et eksempel på det er at når lamaen dukker opp i fortellingen, er det fordi Dian bæsjer han ut. Et annet eksempel er at de 20000 kattungene med lasersverd kommer i det Dian kaster opp. Dette er en type humor som det er sannsynlig at flere barn enn voksne ler av. Teksten har også en enkel oppbygning. Lamaen hjelper Dian ved å drepe minotauren og å hjelpe han ut fra hulen han er fanget i. Dragen blir drept uten særlig kamp av Dian og alle kattungene med lasersverdene deres, og så blir Dian konge. Avslutninga på teksten er: «*Lanspyfolka så hans superkraft og kronet han til kongen av regnbuer. SLUTT*». Superkraften det vises til, er sannsynligvis at han kan bæsje ut lamaer og spy ut kattunger med lasersverd. Regnbuer er et helt nytt element, som er med på å forsterke inntrykket av en humoristisk og noe surrealistisk tekst. Jeg kjenner igjen identitet som en barnslig og fantasifull person i denne teksten. Relasjoner til andre som ler av samme type humor og fantasi bygges gjennom teksten, og gjør at identitet som en morsom person kommer til syne og kan bli gjenkjent i Diskurser sammen med jevnaldringer. Tekstens innstilling til temaet den tar opp kan være at det er godt å få hjelp i vanskelige situasjoner, noe som gjør at også identitet som går i retning av å være en sosial person kommer frem. En slik identitet kan gjenkjennes av både jevnaldringer og av læreren for eksempel innenfor skolediskursen.

4.1.2.3 A-identitet

I materialet finnes også eksempel på at det er mulig å se A-identitet. A-identitet er affinitetsidentitet, interesseidentitet som er delt i og av spesielle grupper. Det tydeligste eksempelet fant jeg i tekst nummer 5.

Denne teksten har ingen andre figurer enn de som opptrer i den opprinnelige boka *Drageherren 1*. Faktisk omhandler teksten kun Dian og Minotauren. Overskriften er «*Overraskelsen*». Teksten starter ut helt i tråd med hvordan boka er: «*minotauren kommer nærmere. Den løfter opp den svære klubba. Dian tenkte «Nå er det ute med meg».*» Men så kommer et brudd med den opprinnelige boka, og historien tar en uventet vending. Minotauren bare slår klubba i bakken og begynner å le, og det viser seg at det er en jente med lys stemme. Hun sier til Dian: «*Jeg hadde aldri skadet deg, du som er så søt*». I denne teksten er det ingen verdsetting av maskulinitet og fysisk styrke. Tvert imot blir minotauren, og også Dian, fremstilt på en myk måte. Dian tenker «*Nå er det ute med meg*», han ser vettskremt ut, han svarer minotauren med en liten stemme, og han blir flau og rødmer. Handlingen i teksten er også en slags flørting mellom minotauren og Dian, der det er minotauren, altså jenta, som er den som leder an i situasjonen. Tekst nummer 5 gir en noe uvanlig og uventet vri på fortellingen. En analyse av tekstens norm peker mot at tekstens innstilling er en verdsetting av jenter og feminine kvaliteter. Det at minotauren er en jente, og at hun har kontroll på situasjonen, viser frem en slags «girlpower». Minotaurer forbindes oftest med gutter eller menn. Ved å la minotauren være en jente i denne teksten, kommer det frem et aspekt av likestilling. Det gjør det mulig å se en identitet som feminist i denne teksten. Med feminist mener jeg da en person som verdsetter «girlpower» og som er opptatt av like muligheter for jenter som for gutter.

Også andre typer identitet enn A-identitet kommer til syne i denne teksten. Som Gee (2000) peker på, så eksisterer ulike identiteter alltid sammen og kan være til stede og sammenvevd når personer handler i en viss kontekst. Motivet med flørting, og replikken der minotauren sier at Dian er søt og Dian reagerer med å bli flau og rødme, gjør at identitet som en person som er opptatt av flørting og forelskelse kommer frem. Noen lesere, kanskje særlig andre som er opptatt av like muligheter for jenter som for gutter, vil kunne kjenne igjen både identitet som feminist og identitet som flørtende person. For andre lesere vil kanskje tematikken med flørting være det som leder mest til gjenkjenning av identitet. De to ulike identitetene er ikke nødvendigvis verken konkurrerende eller utfyllende, men de virker likevel sammen i teksten.

4.2 Elevtekstene etter skriveoppgave 2

Utgangspunktet for skriveoppgave 2 var arbeid med diktet *Jeg ser* av Sigbjørn Obstfelder. Oppgavelyden gikk ut på at elevene skulle skrive en fortelling ut fra et eller flere av ordene de skrev ned under tenkeskriving ut fra overskriften “jeg ser”.

Jeg vil på samme måte som med presentasjonen og analysen av datamaterialet etter skriveoppgave 1, først presentere en eksempeltekst fra materialet etter skriveoppgave 2, og deretter presentere funn fra resten av materialet.

4.2.1 Eksempeltekst: tekst nummer 19

Robot koala.

Det var en gang en koala som ikke viste at han var halt robot, fordi da han var 1 år gammel ble han kjørt på av en bil og knakk meste parten av beinene i kroppen og han bodde i Australia, men han måtte flytte til Oslo. Og han heter Rath.

Nå bor han i en stor by, og der bor han i et lite rødt hus og han er på et bokser og han vinner ofte, men han har hvert mester i 7 år. Når han dro hjem så hvar huset hanes knust og da kjøpte han et nytt hus og det var store og finere.

Da dro han på treninga og da spurte en av de andre bokserne «hvorfør er du så sterk» og da sa Rath «jeg hvet ikke». Etter treninga dro han til doktoren og skulle ta rønken og da så han at han var en halt robot.

Så da dro Rath med fly til Australia for å møte foreldrene sine. Når han fant dem, så hoppet og klemte de og sa «har dere vist om at jeg er halt robot» og da sa dem «ja, men du ble kjørt på av en bil og de som hva innig, den var tyver og de hadde ranet banken den dagen». De lever fortsatt og de har ikke blit tatt. Da gikk de en tur og da kom det folk med kniv og de trua foreldrene mine og viss jeg ikke betallte dem, så ville de drepe dem. Da ga jeg dem pengene, men de drepte dem og de som drepte dem var tyvene som ranet banken for 27 år siden. Da dro jeg hjem til der foreldrene bodde. Da hørte han at det er noen som raner banken. Rath kjørte så fort han kan og så sprang han inn. Der sto de og da prøvde de å slå Rath, men han kjente ingenting. Så kom politiet og imens slo Rath skurken. Skurkene ble arrestert og da hjublet de som jobbet der og politiet sa at han var en ekte helt. Slutt.

Mange ulike identiteter kommer til syne i denne elevteksten.

I-identitet som skoleelev kommer frem gjennom at eleven følger institusjonelle og normative spilleregler som følger med elevrollen i forhold til det å skrive fortelling, jfr. Penne (2014 s. 26). Skriveren viser tekstkompetanse ved å bygge opp fortellingen på en måte som er verdsatt innen skolediskursen som fortellingen er skrevet innenfor. Teksten har en tydelig innledning der leseren får presentert hovedpersonen, det er en oppbygning av fortellingen frem mot en spenningstopp, og fortellingen har en avslutning der løsningen på problemet kommer. Dette er en måte å bygge opp en fortelling på som skriveren har lært om og jobbet med på skolen, og som skriveren vet at læreren som skal lese fortellingen vil like.

Denne teksten har en koala som hovedperson og helt. Hovedpersonen er både svært fysisk sterk og har den egenskapen at han ikke kan kjenne noen fysisk smerte. Han har også tydeligvis mye penger, siden han kan kjøpe seg et nytt og finere hus når huset hans blir ødelagt. Andre beundrer hans fysiske styrke. Historien er hovedsakelig fortalt gjennom tredjepersonsforteller, men på spenningstoppen veksler skriveren over til å fortelle i jeg-form. Det tolker jeg som at skriveren lever seg inn i rollen som helten.

Hva er kjennetegn ved er den implisitte leseren i denne teksten? Valget av motiv og tema kan tyde på at dette først og fremst er en tekst som appellerer til barn. Kanskje appellerer den også mest, men selvsagt ikke utelukkende, til gutter gjennom sitt fokus på den fysisk sterke helten som er halvt robot. Rath har foreldre men ikke barn selv, og det er noe en ung leser kan relatere seg til, og som også er med på å bygge opp under en antagelse om at den implisitte leseren er et barn. Skriveren bygger gjennom teksten en relasjon til andre som setter pris på historier om roboter og fysisk sterke helter, og posisjonerer seg blant sine jevnaldringer som en person med en viss type interesser og holdninger.

Temaet for fortellingen er en kamp mellom koalaen og noen slemme skurker, en typisk kamp mellom de gode og de onde. Skurkene er bare slemme, og de har utført slemme handlinger gjennom mange år. Koalaen fremstilles utelukkende positivt. Tekstens norm er en svært positiv innstilling til og verdsetting av fysisk styrke, og også at det lønner seg å være snill. D-identitet som en som beundrer fysisk sterke og snille helter kommer til syne i teksten. Samtidig har teksten også en positiv innstilling til det å ikke gi seg, selv om man møter på vanskeligheter. Det gjør at D-identitet som en utholdende person med evne til å stå på i

vanskelige situasjoner kommer frem. Innenfor for eksempel skolediskursen, der slike verdier er sterkt vedsatt, kommer denne identiteten godt frem og kan bli gjenkjent.

Valget av å ta med familiemotivet i teksten, kan også lede mot identitetsgjenkjennelse. Rath og foreldrene klemmer når de møtes etter mange år, noe som tyder på kjærlighet og sterke familierelasjoner. Og da tyvene truer foreldrene til Rath, gir han fra seg pengene for å berge dem. D-identitet som en lojal og familiekjær person kommer frem gjennom denne delen av teksten. I teksten dreper så tyvene foreldrene likevel. Historien ender med at Rath klarer å ordne opp med å få tyvene arrestert. Det kan tolkes som en slags hevn og rettfedigging slik at det endelig blir slutt på en årrekke med trøbbel fra disse skurkene. Hevnen setter likevel ikke Rath i noe dårlig lys, han er en helt som folket jubler over. Dette forsterker inntrykket av tekstens innstilling, med beundring av en sterk og snill helt, og med gjenkjenningen av identitet som følger med dette.

4.2.2 De øvrige tekstene etter skriveoppgave 2

I resten av datamaterialet etter skriveoppgave 2 er det mange andre eksempler på at ulike typer identiteter kommer til syne.

4.2.2.1 I-identitet

I likhet med eksempelteksten, tekst nummer 19, kommer identitet som skoleelev til syne i større og mindre grad i resten av elevtekstene også. Samtlige av tekstene i materialet etter skriveoppgave 2, viser tegn på at elevene bruker en oppbygning av tekst som er verdsatt innenfor skolediskursen. 17 av tekstene bygges opp som tradisjonelle fortellinger, med en innledning, og en hoveddel som i varierende grad bygger seg opp mot en spenningstopp. Noen av tekstene bærer likevel preg at de ikke er ferdigstilte, slik at de enten avsluttes brått eller at de avsluttes midt i en spenningstopp med uttrykket «fortsettelse følger». Dette skyldes sannsynligvis at tidsrammen elevene hadde til å skrive teksten var kort. Likevel ser man at elevene følger den måten å bygge opp fortellinger på som skolen forventer. Den eneste teksten i materialet som ikke er bygd opp som en slik fortelling, er en tekst som er skrevet som et lite skuespill. Men også den teksten, i likhet med de andre, er skrevet på en måte som er i verdsatt i skolediskursen. Det viser at skriveren har en viss tekstkompetanse og følger normative og institusjonelle spilleregler i skolen.

I noen av elevtekstene kommer identitet som skoleelev ekstra tydelig frem fordi man kan kjenne igjen måter å fortelle på som elevene har jobbet med på skolen. Jeg vil bruke tekst

nummer 20 for å illustrere dette. Denne teksten starter *in medias res*, et grep som elever på mellomtrinnet lærer å bruke for å skape innledninger til fortellinger. Skriveren har også brukt virkemidler som korte eller ufullstendige setninger for å bygge opp stemning og spenning i fortellingen, noe eleven har lært om i norskfaget. Eksempler på det er utdragene «*Mot meg kommer en hjort. Den halter.*» og «*Det var som om lyden også løp. Løp fra meg.*» Med denne måten å skrive og å ordlegge seg på kommer det frem en identitet i teksten som peker i retning av en som mestrer noen narrative grep, og som kan skrive gode fortellinger slik som eleven har lært om på skolen. Skriveren bruker sin tekstkompetanse, og forholder seg til det han/hun vet er forventet og verdsatt av skriving i den aktuelle skrivesituasjonen på skolen og innenfor skolediskursen. Dette ser jeg som at skriveren er inne i elevrollen, og jeg kjenner igjen identitet som skoleelev.

4.2.2.2 D-identitet

Det er mange tegn på at hovedvekten av elevtekstene i materialet etter skriveoppgave 2 gir et bilde av en 12-13 årig implisitt leser. Intertekstualitet, andre tekster som elevtekstene er i dialog med, er et av tegnene.

Tekst nummer 21 handler om pandaen Bob som vil møte igjen sin døde venn, pandaen Robert, og som derfor reiser til Pandiala og møter Robert igjen der ved et lite hvitt hus. I denne teksten er det en klar allusjon til Astrid Lindgrens *Brødrene Løvehjerte* og hennes Nangiala som også er et sted man kommer til etter sin død. I Astrid Lindgren sitt Nangiala møtes også brødrene igjen ved et lite hvitt hus etter at de er døde. Elevene i klassen som jeg har hentet datamaterialet fra, hadde noen uker før tekstene i materialet ble skrevet lest *Brødrene Løvehjerte* og sett filmen. Med Bakhtin sine ord kan man si at elevtekst nummer 21 er en ytring som er et svar på den ytringen som *Brødrene Løvehjerte* er. Referansen til og dialogen med denne boka er også med på å gi inntrykk av at tekst nummer 21 henvender seg til samme type målgruppe som *Brødrene Løvehjerte* gjør, nemlig barn i mellomtrinnsalderen.

Et annet funn i materialet på dialoger med andre tekster som viser referanser som tyder på at den ideelle leseren er et barn på omtrent samme alder enn skriveren, finner jeg i tekst nummer 22. Der ankommer hovedpersonene Galtvort, et sted man finner i Harry Potter sitt univers, og som det er trolig at skriveren av tekst 22 er inspirert av. Bare andre som også kjenner til Harry Potter sitt Galtvort vil kjenne igjen dette og bygge en mening ut av det. Teksten åpner derfor for en viss meningsbygging for en leser som kjenner Harry Potter sitt univers. Siden Harry Potter er en bokserie for barn på omtrent samme alder som skriveren av tekst 22, er denne

intertekstueliteten med på å åpne for en implisitt leserolle som kan inntas av en leser som er på alder med skriveren.

Andre eksempler på intertekstualitet som gir et bilde av en viss implisitt leser, er at elementer fra populærkultur er tatt med i flere tekster. Tre av tekstene, blant annet tekst nummer 22, handler om Fanthomas, en figur fra en animasjonsserie som jeg ut fra disse elevtekstene antar at flere elever i denne klassen er opptatt av og synes er morsom.

Siden den implisitte leseren i stor grad er jevnaldringer av skriveren, og elevene også ble forespeilet før skriveoppgaven at de skulle få lese opp tekstene for hverandre, er det rimelig å tenke at de diskursive identitetene som kommer til syne i materialet, i stor grad er knyttet til Diskurser der jevnaldrende er.

På samme vis som i materialet etter skriveoppgave 1 finner jeg at tekstene etter skriveoppgave 2 viser at elevene er opptatt av vennskap. Motivet i halvparten av tekstene fra skriveoppgave 2 er venner og vennegrupper. Det er med på å bygge opp under en antakelse om at vennskap er viktig for skrivere i denne aldersgruppen, og at relasjoner til jevnaldringer og posisjoneringer i jevnaldringsgruppa er en del av identitetsbyggingen som foregår når elevene skriver. Tekst nummer 21 er en av tekstene som har venner som motiv. Som nevnt handler denne teksten om pandaen Bob. Bob har først aldri noe å gjøre, men så går han ut og finner en venn, Robert. Robert dør etter to år. Da dør Bob selv også for å kunne møte Robert igjen i Pandiala og være sammen med han for alltid. Det sterke vennskapsbåndet mellom de to kommer sterkt til uttrykk i teksten i utdraget der de to vennene møtes igjen i Pandiala: *«Så så robert Bob nede ved et lite hvit hus. Da ropte han Bob og sprang til han å jeg har savnet deg så mye. Jeg har savnet deg også. Skal vi bo ilag i det lille huset mitt der nede. Ja vi kan lage en åker og en fin fån tene»*. Fortellingen går videre med at de to vennene sammen løser en utfordring med en gjeng med babypandaer som spiser på møblene deres. Fortellingen ender med at de levde lykkelig alle sine dager. Tekstens norm er en sterk positiv innstilling til vennskap og verdien av å ha en venn til støtte i tykt og tynt. Identitet som lojal venn kommer til syne gjennom teksten. Særlig innen Diskurser av jevnaldringer kan denne identiteten vises og gjenkjennes.

Humor er et mye brukt virkemiddel i elevtekstene i materialet. Hva man ser og bruker som humor, er også med på å vise frem identitet. Det kan se ut til at skriverne av tekstene i materialet bruker humor og det å være morsom som en måte å posisjonere seg på i forhold til

en jevnaldrende implisitt leser, eller også for de jevnaldrende faktiske leserne, som var klassekameratene i dette tilfellet. Det elevene bruker av humor i tekstene, appellerer i stor grad mer til barn enn til voksne, og det tyder på at klassekameratene er en viktigere mottaker for skriverne enn læreren i dette tilfellet. Tekstene som handler om Fanthomas er eksempler på dette. Særlig det at flere av tekstene handler om Fanthomas tyder på at dette er humor som flere i klassen setter pris på, og som gir en slags status ved at det verdsettes av andre som er viktige for skriveren. Tekst nummer 22 er en av tekstene som handler om Fanthomas. I denne teksten er Fan-Thomas i kamp med noen som kalles Trollengers. Teksten er full av strukturer som inviterer en nokså spesifikk implisitt leser. Figurene i fortellingen er, i tillegg til Fan-Thomas og Trollengers, vg falcon, uni-slash, seal Arrow og Firetroll. Ingen av figurene introduseres eller forklares, noe som forutsetter at den implisitte leseren har kunnskap om disse figurene fra før. I fortellingen høres det på dubstepmusikk, noe som setter handlingen inn i en viss kontekst. Dubstepmusikk er populært i ungdomsmiljø. Handlingen er flere steder i fortellingen at figurene spiser daddel, noe som ikke forklares eller settes i sammenheng med noe, og som teksten forutsetter at leseren kan bygge mening ut av. Referanser til Harry potter sitt univers finnes som nevnt i teksten, og inviterer en leser som kjenner Harry Potter til meningsbygging. Tekst nummer 22 legger opp til å bli møtt på en måte som det er vanskelig for meg å møte den på, fordi min forståelseshorisonnt ikke strekker til for å skape god mening av teksten. Jeg har for lite forkunnskaper om figurene i teksten, og jeg skjønner ikke handlingen for eksempel med daddelspisingen. Jeg er ikke i stand til å oppfatte og tolke teksten i tråd med skriverens intensjoner, jeg representerer ikke en typisk modell-leser av denne teksten. Likevel kan jeg tenke meg at noen av skriverens medelever, kanskje spesielt elever som er i samme vennegjeng som skriveren, kan møte teksten akkurat på den måten som teksten ber om. Jeg tror teksten bygger relasjoner til lesere innenfor en helt spesifikk Diskurs, kanskje Diskursen som skriverens nære vennegjeng befinner seg i. Det er sannsynlig at innenfor en slik Diskurs, kan andre se og verdsette humoren som brukes, og identitet som en morsom person vises frem og kan bli gjenkjent.

Jeg finner også innslag av fantastiske elementer brukt på en humoristisk måte i materialet. Tekst nummer 23, Eventyret om den indiske skål, er et eksempel på det. Den omhandler en flyvende potetsuppe som finner ut at den ikke kan fly fordi den mangler en ingrediens. Han må dermed dra til suppeveterinæren. Skriveren har her brukt fantasien og sett for seg ting som absolutt ikke går an i virkeligheten, og som kanskje barn ler mer av enn voksne. I lys av

Diskurser der slik humor verdsettes, kommer det frem identitet som en morsom person også her.

Humoristiske elementer i tekstene er altså med på å få frem identitet som en som er morsom og kan få andre til å le. For elever på denne alderen er relasjoner og relasjonsbygging til jevnaldringer et stort og viktig prosjekt. Identiteten som trer frem gjennom bruk av humor i tekstene kan sees i sammenheng med relasjonsbygging til leseren, som i praksis i dette tilfellet i stor grad er klassekameratene. Denne identiteten kan særlig bli gjenkjent av jevnaldringer som utgjør en sosialt meningsfull gruppe for skriveren. Humor er med på å styrke skriverens relasjoner til medelevene og skriverens posisjon i jevnaldringsgruppa. Det å være morsom er høyt verdsatt av barn i 12-13-årsalderen. Klarer man å få andre til å le, så kan det gi status i vennegjengen.

Flere av tekstene i materialet har også en skrivemåte og et språk som appellerer til unge lesere. Jeg finner innslag av engelsk språk i en del av tekstene. Tekst nummer 24 har for eksempel denne leddsetningen: *«men rett før han «was about to slap the sh*t out of Leo» snudde Robert EV3 seg og traff Scott som en baseball»*. Tekst nummer 25 og tekst nummer 26 inneholder replikker der hovedpersonene i teksten snakker et typisk tenåringspråk med innslag av engelske ord som «bitchblikka», «oh yes» og «crings». Andre ord som opptrer i tekstene og som viser en språkbruk som posisjonerer skriveren i en ungdomskultur er «btw», «lizzom», «seff» og «azz». I tekster med denne typen språk, kommer D-identitet som en kul ungdom til syne, gjenkjent innenfor for eksempel den Diskursen som vennegjengen er i. Tekstene inviterer lesere til å gjenkjenne en slik identitet, og kanskje også å innta samme type identitet selv.

Jeg vil bruke tekst nummer 26 til å illustrere dette nærmere. Jeg har endret navn i teksten, av hensyn til anonymisering. Teksten handler om en tur til kjøpesenteret Jekta, det største kjøpesenteret i Tromsø, et sted der ungdommer pleier å møtes. Hovedpersonen, en jente, møter en venninne og fire gutter. Det oppstår både flørting og noe munnhuggeri. Teksten er full av replikker og uttrykk som gjenspeiler språkbruken til tenåringer i Tromsø. *«Han Mats begynte å yppe mot meg og Mia, så vi bare bitchblikka han»* og *«Han Mats kom mot meg og Mathias og sa «dere er så crings» da sa jeg «sir du» mens han Mathias sa «drit no i Mats»»* er typiske eksempler på språkbruk som hører til innenfor Diskurser i tenåringsmiljø i Tromsø. En av identitetene som kommer frem i denne teksten er dermed en kul ungdom som hører til i et slikt ungdomsmiljø. Skriveren prøver ut denne måten å være på, og inviterer leseren inn i

en leserrolle der en kan innta samme type identitet. Teksten fremstiller jentene som de som vinner ordkrigen, og særlig Markus blir satt i et dårlig lys. Avslutningen på teksten er «*Ho Mia kom bort og sa «Mats, kan du ikke bare slutte? Gå og få dæ en kj sjøl i stedet for å drive å være så frekk mot dæm, eller det e jo ikkje sikkert du klare å få dæ kj etter sånn du ser ut?» Da flirte han Harald og han Stein og sa «ååååå, du blei rekt». Da blei han Mats flau og visste ikke ka han skulle si. Så levde de lykkelig alle sine daga. Slutt <3»*. Hjertet som avslutter hele teksten, er også et symbol som knytter skriveren til en ungdomskultur, fordi det er et tegn som benyttes spesielt av ungdommer i sosiale medier. Samtidig er frasen «så levde de lykkelig alle sine daga» et brudd med den språklige stilen i resten av teksten. Den frasen er hentet fra eventyrsspråk, og passer sånn sett ikke inn i en tenåringsdiskurs. Tvert imot svekker den frasen gjenkjenningen av en identitet som kul ungdom, og fører til at en konkurrerende og mer barnlig identitet kommer til syne. Samtidig kan avslutningsfrasen være brukt bevisst som en ironisering over eventyrtrekk. I så tilfelle markerer det ytterligere en posisjon som kul ungdom ved å ta avstand fra det barnslige som eventyr kan forbindes med.

Det er ikke bare språkbruken som gjør at identitet kommer til syne i tekst nummer 26. Gjennom motiv og temaet for teksten, sammen med språkbruken, kommer identitet som en person som er opptatt av spenning mellom kjønn frem. Dette kan også være med på å utfylle og å forsterke gjenkjenningen av identitet som kul ungdom. Ved å se på tekstens norm, kan en også se at teksten fremmer en positiv innstilling til jenter, en slags «girlpower». Dermed er det mulig å se en A-identitet som feminist også, i tillegg til de diskursive identitetene i denne teksten.

Identitet som en ansvarsbevisst person, og en person med evne til å stå på i vanskelige situasjoner, er noe jeg ser i flere av tekstene i materialet. Som ved eksempeltekst nummer 19, som handlet om robotkoalaen Rath, er det kanskje spesielt ved en implisitt leserrolle som er åpen for en voksen eller moden person, og innenfor Diskurser der ansvarsbevissthet og utholdenhet verdsettes, at disse identitetene kan gjenkjennes. Skolediskursen er muligens mest aktuell her. Både lærere og medelever utgjør grupper som er sosialt meningsfull for skriverne i denne sammenhengen. Tekst nummer 25 er et eksempel på det. Denne teksten handler om to venner som havner i trøbbel ved at de blir forfulgt av noen i svart hette. De løper, den ene ramler og knekker armen og så blir det mørkt og de våkner opp på et ukjent sted. Fortellingens hovedperson, som omtales i 1.person, tar så ansvar for situasjonen og sin skadede kamerat. Et lite utdrag fra fortellingen kan illustrere det: «*Jeg har laget en fatle av et svært blad her», sa jeg og gav den til ham. «Tusen takk». «Jeg har begynt på et lite hus i*

tilfelle vi må bli her lenge» sa jeg mens jeg prøvde å høres glad ut.». Formuleringen om at han prøvde å høres glad ut viser at hovedpersonen selv nok føler seg urolig, men han skjønner at han for kameratens skyld må vise seg som sterk og optimistisk. En analyse av tekstens norm viser en positiv innstilling til det å ta ansvar og å stå på, selv når ting er vanskelig. Ut fra det kommer identitet som en ansvarsbevisst og utholdende person til syne. Samtidig kommer også en identitet som lojal venn frem i denne teksten, i likhet med flere av de andre tekstene der motivet er venner. En slik identitet kan kanskje spesielt bli gjenkjent innenfor Diskurser som for eksempel vennegjengen eller skoleklassen er i.

Tekst nummer 27 har en annen oppbygning enn de øvrige tekstene i materialet, fordi den er bygd opp som et skuespill med to scener, og den består av replikker der det er angitt hvem som sier hva. Motivet er tre insekter, Susu, Bill og Lulu, som har det viktige oppdraget med å spre pollen. Men det er bare Susu og Lulu som tar på seg jobben, Bill gidder ikke. Susu og Lulu møter så problemer med noen humler som vil ta dem. Insektene vinner kampen og er veldig fornøyd med det. Holdning til to forskjellige tema trer tydelig frem i denne teksten. Tekstens innstilling om at det er viktig å ta vare på økobalansen i naturen kommer spesielt godt frem gjennom Susu sin replikk: *«Men hvis vi ikke sprer pollen, da dør blomstene, da får vi ikke mat og da dør vi, og da dør hele verden».* Det at Susu og Lulu så tar på seg ansvaret med å spre pollen, og at de vinner frem, underbygger tekstens positive holdning til det å ta vare på jorda og jordas økobalanse. Der er mulig å se identitet som en miljøbevisst person gjennom teksten. Samtidig viser også tekstens norm, i likhet med i tekst nummer 25, en positiv innstilling til det å ta ansvar og å bevare optimismen i en vanskelig situasjon. Susu og Lulu, tekstens to helter, står på og tar ansvar og gjør en viktig jobb, selv om Bill ikke vil være med. Når de så møter humlene, ser det et øyeblikk håpløst ut, det kommer frem gjennom Lulu sin replikk: *«De kommer til å ta oss»* og Susu sin replikk: *«De kommer til å ta alle blomstene».* Men de bevarer likevel optimismen, Susu sier: *«Vi klarer dette Lulu».* Og hun fikk rett. Teksten avsluttes med at Susu sier *«Det må vi fortelle til Bill og de andre».* Identitet som ansvarsbevisst, utholdende og optimistisk kommer til syne gjennom denne vesle teksten. Det er også mulig å se identitet som en som verdsetter «girlpower», siden tekstens klare helter er av hunkjønn. Både disse identitetene, og identitet som miljøbevisst, er identiteter som kanskje kan gjenkjennes spesielt godt innenfor skolediskursen. Slike identiteter verdsettes ofte av lærere. Men også jevnaldringer kan gjenkjenne og verdsette identitetene. Skriveren har gjennom teksten tatt stilling til noen tema, posisjonerer seg gjennom teksten sin, og inviterer kanskje lesere til å bygge lignende identiteter. Med tanke på samtalen som klassen hadde

rundt diktet *Jeg ser* av Sigbjørn Obstfelder like i forkant av skrivingen av elevtekstene, der assosiasjoner til miljøproblemer i verden i dag ble brakt frem, er det nærliggende å se tekst nummer 27 nært knyttet til meningsdannelsen ut fra diktet, og dermed som et svar på og i dialog med diktet. Jeg ser det som at skriveren av tekst 27 har tatt stilling til hva han selv ville si og hvordan han ville si det i møtet med diktet *Jeg ser*, og at identitet kommer frem gjennom det. Dette stemmer i så tilfelle godt overens med det Aase (2012) skriver om å bygge identitet i kulturelle møter i arbeid med tekst.

4.2.2.3 A-identitet

Tekst nummer 28 er en kort tekst som jeg vil gjengi i sin helhet.:

Satan i afrika

Det var en gang en sel som bodde i frankrike. Han bodde under vann ved en strand. Det var veldig mange turister på den stranden og de kastet søppel og plaget alle dyrene og fisket opp all fisken. Så derfor drar selen vekk fra frankriket.

Når selen er midt ute på havet kommer en stor tornado som tar selen til afrika.

Når han våkner opp er han blitt til satan. Han dreper alle som kommer nær han! Slutt.

Selen i teksten ser seg altså lei på menneskers misbruk av naturen, og han tar en kraftig hevn. Denne tekstens innstilling til temaet den tar opp er at naturvern er viktig. Det kan gå riktig ille dersom menneskene fortsetter som nå å forsøple og å overforbruke. Det er mulig å se en A-identitet som miljøverner i denne teksten, en miljøverner som ser at mennesker må endre sin adferd for at jorda skal bevares. Tekst nummer 28 kan i likhet med tekst nummer 27 sees som et svar på *Jeg ser*, ut fra meningsdannelsen som klassesamtalen rundt diktet viste. Skriveren av tekst 28 har gått i dialog med diktet av Sigbjørn Obstfelder, og kommet med en ytring der skriveren selv har tatt stilling til hva han mener om hvordan det står til med vår klode, hva som kan sies om det og hvordan det kan sies.

En annen kjent tekst som tekst nummer 28 kan se ut til å være i dialog med er *The White Seal*, en fortelling fra *The Jungle Book* av Rudyard Kipling. Fortellingen finnes også filmatisert som tegnefilm. Elevtekst nummer 28 synes å være inspirert av denne fortellingen, siden motivet med en sel som bor ved en strand og opplever menneskers adferd som så plagsom at han må flytte, er det samme. I *The White Seal* er ikke problemet at menneskene forsøpler naturen, men der er det selfangere som kommer og dreper selene. Tekstens norm i *The White*

Seal er en negativ innstilling til selfangst og en positiv innstilling til dyr. Elevtekst nummer 28 kan se ut til å ha den samme positive holdningen til dyr. Det ligger et visst hevnmotiv i avslutningen av teksten, der selen dreper alle rundt han. Dersom skriveren av tekst nummer 28 er inspirert av fortellingen *The White Seal*, er det mulig at hevnmotivet også har sin bakgrunn i andre ting mennesker gjør mot dyr enn forsøpling, det kan for eksempel også være en hevn for selfangst som mennesker driver med. I så tilfelle er det mulig å også se en A-identitet som dyreverner gjennom tekst nummer 28.

I tillegg til identitet som miljøverner og dyreverner kommer også diskursiv identitet frem i teksten, spesielt gjenkjent i skolediskursen som teksten er skrevet innenfor. Identitet som en som tør å utfordre litt kommer til syne. Bruken av ordet Satan peker på det. Ikke alle elever i barneskolealder tør å bruke slike ord i tekster de skriver på skolen. Språkbruken går noe utenfor den typiske skolediskursen. Også den korte, men kreative, formen på teksten og den brutale avslutningen skiller seg fra det som typisk forventes som svar på en skoleoppgave av denne typen. Identiteten som kommer frem gjennom det går ikke i retning av pliktoppfyllende skoleelev, men mer i retning av identitet som en opprørsk person som tør å utfordre litt mot det som forventes av en skoleelev i skrivesituasjoner på skolen. Språkbruken er et lite brudd på de spillereglene som gjelder for det å være elev, et lite brudd på de institusjonelle og normative spillereglene i skolen. Samtidig er teksten også humoristisk, og identitet som en morsom person kommer frem gjennom det. Spesielt kan jeg tenke meg at jevnaldrende lesere kan kjenne igjen en slik identitet, og at det utfordrende aspektet ved teksten virker sammen med og forsterker det morsomme inntrykket.

5 Avslutning

I dette masterprosjektet har jeg søkt svar på hvilke identiteter som kommer til syne i noen fiksjonstekster skrevet av elever på 7. trinn.

I analysedelen har jeg vist mange eksempler på at identiteter har kommet frem, både *institusjonell identitet*, *diskursive identiteter* og *affinitetsidentiteter*.

Jeg har vist eksempler både på identiteter som jeg selv ser, og identiteter som jeg ikke direkte kan kjenne igjen selv, men som jeg ser at andre lesere kan gjenkjenne. Tekst nummer 22 i kapittel 4.2.2.2, om kampen mellom Fan-Thomas og Trollengers, er et slikt tilfelle.

Skriveoppgave nummer 2 var en mer åpen oppgave enn skriveoppgave 1. Elevtekstene etter skriveoppgave 2 viste frem motiv som gjenspeilet elevenes egne interesser i større grad enn elevtekstene etter skriveoppgave 1. Tekstene som var skrevet som fortsettelse på boka *Drageherren 1* hadde i stor grad med seg motiv og tema, og kanskje også identiteter, fra boka. Det kunne jeg i mindre grad se i elevtekstene som var skrevet etter å ha lest diktet *Jeg ser*, selv om jeg fant elevtekster som tydelig hadde med seg spor fra klassesamtalen og undervisningssituasjonen der også.

Undersøkelsen viste i stor grad at flere identiteter kom fram i en og samme tekst i begge settene med elevtekster. Dette var identiteter som ofte utfylte og forsterket hverandre, og noen ganger konkurrerte med hverandre. Noen måter å være på, slik som det å være skoleelev, lojal venn, morsom, ansvarsbevisst eller person med evne til å stå på i vanskelige situasjoner, gikk igjen i begge settene. Andre identiteter kom bare til syne i det ene eller det andre settet med elevtekster. Skrivning ut fra boka *Drageherren 1* åpnet for eksempel for at identitet som fan av TV-serien Labyrinten kom frem, mens skrivning ut fra diktet *Jeg ser* ga tekster der identitet som for eksempel miljøverner kom til syne.

Ved å ha påvist mange identiteter i elevtekstene i materialet, mener jeg å ha belyst hvordan elevers skaping og utprøving av identitet kommer til uttrykk i noen fiksjonstekster skrevet av elever på 7. trinn. Et formål med prosjektet var dessuten å skaffe økt innsikt i hvordan elever bygger identitet gjennom å skrive fiksjonstekst. Når det gjelder tekstene i datamaterialet, mener jeg å ha vist at skriverne bygger identiteter ved å vise frem roller og måter å være på som andre kan gjenkjenne. De gjør dette ved å bygge relasjoner, og ved å signalisere tilknytning til grupper som er sosialt meningsfulle for dem.

Jeg så mange eksempler på relasjoner som ble bygd i tekstene. Relasjoner ble oftest bygd i forhold til en jevnaldrende leser, men noen ganger også til voksne lesere av tekstene. Disse relasjonene i tekstene kan sees på som måter skriveren bygger identiteter og skaper seg en plass i den sosiale verden på, for eksempel som en å regne med innenfor en vennegjeng eller som en flink skoleelev som verdsettes av læreren.

Skriverne av elevtekstene viser også frem tilknytning til sosiale grupper ved å skrive tekster som signaliserer noen måter å bruke språk på, og holdninger eller måter å føle, tenke og tro på. Dette knytter tekstene til Diskurser der identiteter kan bli gjenkjent.

Skriverne bygger identiteter i dialog med andre ved å legge til rette i teksten for at bestemte lesergrupper skal kunne kjenne igjen identitetene. Noen ganger kjenner kanskje konkrete lesere igjen den identiteten som leseren prøver å få gjenkjent, andre ganger ikke, og noen ganger blir kanskje identiteter gjenkjent på måter som ikke er tilsiktet, jfr. Gee (2014a, s. 186).

Jeg mener altså å ha fått økt innsikt i hvordan elevene som har skrevet tekstene som er undersøkt i denne masteroppgaven har bygd identiteter gjennom skriving av fiksjonstekster. Kan så denne innsikten overføres til andre situasjoner? Kan innsikten brukes til å si noe om identitetsbygging i elevers fiksjonstekster ut over de konkrete tekstene som er undersøkt?

Det er vanskelig å tenke seg at det er unikt for de undersøkte elevtekstene at man kan kjenne igjen mange identiteter. Klassen som tekstene er hentet fra, skiller seg ikke vesentlig ut fra andre klasser på 7. trinn, og tekstene er samlet inn i vanlige undervisningssituasjoner.

Undersøkelsen kan aldri gjentas i nøyaktig samme form og i samme kontekst, og funnene jeg har gjort er preget av meg som leser. Andre undersøkelser av identitetsuttrykk i elevers fiksjonstekster vil derfor selvsagt gi andre funn når det gjelder hvilke konkrete identiteter man finner. Men *at* man finner uttrykk for identitet i flere elevers fiksjonstekster enn de som er undersøkt i denne oppgaven, er sannsynlig. Det er også tenkelig at innsikten om hvordan elever bygger identiteter gjennom å skrive fiksjonstekster som jeg har kommet frem til i denne masteroppgaven kan gjelde for flere sammenhenger enn de to skrivesituasjonene som denne undersøkelsens tekster er hentet fra.

Uansett mener jeg at mengden av identiteter som kom til syne i tekstene i denne studien, er et argument for at skriving av fiksjonstekst kan brukes til å bygge og å uttrykke identitet. Dette setter jeg i sammenheng med norskfagets rolle som et fag som utvikler kulturforståelse,

kommunikasjon, dannelse og identitet, jfr. læreplanens formålsdel for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Innledningsvis skrev jeg at et sentralt spørsmål som dannet bakgrunn for masterprosjektet, er spørsmålet om hvorvidt det å skrive fiksjonstekster kan ha verdi ut over det å forberede elevene på å skrive teksttyper som de har bruk for å skrive i fremtidig yrkesliv. Funnene i denne studien kan peke mot at svaret her er ja. Masterprosjektet har vist at elever kommuniserer og prøver ut roller og forskjellige måter å være på gjennom å skrive fiksjonstekster. De bygger relasjoner og skaper seg en plass i den sosiale verden, og de viser frem holdninger gjennom fortellingene sine. Jeg mener å ha vist i denne studien at skrivehandlingen *å se for seg*, jfr. Skrivehjulet (vedlegg 4), kan legge til rette for at elever kan finne egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar, og at de får sette ord på egne tanker og stå frem med meninger og vurderinger, slik som læreplanen sier at norskfaget skal legge til rette for. Jeg viser også på nytt til den generelle delen av læreplanen, der det står at opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre, og å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Fiksjonstekster er ikke en teksttype som særlig mange elever kommer til å skrive i fremtidige yrker. Likevel vil jeg hevde at det å skrive fiksjonstekster kan være en måte og nå mål fra den generelle delen av læreplanen på. Identitetsbygging gjennom å skrive fiksjonstekster, som jeg har forsøkt å vise i denne studien, har en betydning her og nå, og det kan samtidig være med på å ruste barn for framtida. Selv om få elever blir forfattere, har det å skrive fiksjonstekster en verdi som kan knyttes til norskfagets viktige rolle som identitets- og danningsfag. Dette kan sees på som et argument for at skrijving av fiksjonstekster fortsatt skal ha en sentral plass i skolen, spesielt innenfor norskfaget.

Litteratur

Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane (oversatt av Rasmus T. Slaattelid)*.

Oslo:Pensumtjeneste.

Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red.) (2005): *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora*, 24(1/2), 5-26

Dyson, A. H. (2012). Ethical worlds of school children's writing cultures: individualism meets dialogism. I Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R. (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 93-100). Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S., Evensen, & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s.45-77). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4.utg.). London: Routledge.

Gee, J. P. (2014a). *How to do Discourse analysis: A Toolkit* (2.utg.). London: Routledge

J. P. (2014b). *Introduction to Discourse analysis: Theory and method* (4.utg.). London: Routledge.

Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
(Originalverket utgitt 1959.)

Gaasland, R. (2009). *Fortellerens hemmeligheter: innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Igland, M-A. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I Skar, G. & Tengberg, M. (red.), *Läsning!* (s.135-152), Svenskläraryrskriftens årsskrift.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: The discursal construction of identity on intersecting timescales. I Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R. (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kayser, P. J. S. (2015). *Kan du sende meg saltet? - Kommunikasjon, identitet og ironi i Carl Frode Tillers Innsirkling-trilogi (2007-2014) med vekt på den første boken*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Oslo: P. J. S. Kayser.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Mead, G. H.(1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Obstfelder, S. (2008). Jeg ser. I Hernæs, L. E. K, Fløisand, T. P. & Wiel, U. (red.). *Ord for alt språkbok 7a*.(s. 65). Oslo: Cappelen Damm. (Diktet orginalt utgitt i 1893).
- Ottesen, J. (2005). *Drageherren 1: Dragens offer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur : innenfra, utefra eller begge deler? I Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. & Aase, T. H. (red.) *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, S. (2014). Teoretisk bakgrunn for tre kvalitative studier med vekt på kultur, på identitet og på betydningen av medierende språk for læring. I Kleve, B., Penne, S. & Skaar, H. (red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 16-31). Oslo: Novus.
- Rye, A. G. (2013). «Det finnes alltid en joker som gjennomskuer blendverket»: En analyse av den implisitte leser i *Kabalmysteriet* av Jostein Gaarder. Masteroppgave, NTNU. Trondheim: A. G. Rye.
- Skaftun, A., Aasen, A. J. & Wagner, Å. K. H. Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i Fremtidens skole - en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren*, 2015(2), 1-12.
- Skrivesenteret. (2015). *Hørings svar fra Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. Hentet 20.april 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-2015-8-fremtidens-skole.-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/id2422874/?uid=ad271b43-3578-4620-a82f-a620e9d28bc5>
- Slaattelid, R. T. (2005). Bakhtins translingvistikk. I Bakhtin, M.M., *Spørsmålet om talegenrene* (Oversatt av Rasmus T. Slaattelid) (s. 47-85). Oslo: Pensumtjeneste.
- Smidt, J.(2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: universitetsforlaget.

- Smidt, J. (red.) (2010): *Skrijving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.).
Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Læreplan i norsk*. Hentet 16.april 2017 frå
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Generell del av læreplanen*. Hentet 16.april 2017 frå
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R.
(red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.48-58). Oslo:
Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Elevtekster

Tekst nummer 2

Dians nye venn.

Dian står ansikt til ansikt med minotauren. Plutselig så prøve han å slå Dian i svime. Men Dian dukker una. Minotauren slår inn vegen og den raser over minotauren. Han spør om Dian kan hjelpe han med å komme seg opp av hule. Dian svarer ja og tar bort alle steinene fra mio taurens rygg. Dian spør om han kan bruke hameren sin til å slå et hul i vegen får å komme seg opp. De lager en trapp av stein opp. Endelig er de oppe. Så spør Dian om de skal samarbeide om å ta dragen. Minotauren svarer ja. Dragen får øye på dem og prøver og ta dem. Men da kjente Dian sverde igjen og tokk det op og kappet av hode på dragen. Dragens hode datt på bakken, og de jublet. Nagir kom og ble ildsur og sa at Dian ikke var en drageherre. Trollmannen Mungan sa du er sønen til den døde kongen. Dian kjønte ikke stort han. Han trode at Mungan bare sa noe tull til han. De holt en stor fest for Dian og minotauren. Dian så bestemoren sin igjen og begynte å gråte. Dian måte spørre va som var i den posen hun ville gi han. Hun sa at det var litt niste han kunne ha på turen i den vognen han ble bært i. Bestemoren sporte om va som skjede. Dian sa at han ble tatt av dragen og mistet han ned i hulen. Og der møtte en minotaur og de ble gode venner.

Tekst nummer 3

Kapittel 4

Dian løper ifra minotauren men så ropte minotauren «stopp». Da stoppet Dian og sa: «kan du snakke?» Da snakket minotauren og han sa: «ja, og hvorfor er du her», sa minotauren. «jeg ble ofret til dragen og mistet takket og så falt jeg ned her, sa Dian. «Da skal jeg hjelpe deg», sa minotauren. Og de leitet etter en utgang. «er vi venner» sa Dian, og minotauren sa «ja». De fortsatte og finde en utgang. Så slo minotauren med klubb og da lagde de utgang, men det var ingen utgang, og da hørte de en kentaur som ville ha venner. Så da sa Dian: «vi kan være venner». Så kom de ut fordi dem lagde en utgang med minotaurens klubbe og kentauren hadde en pil og bue. Da dem var ute, kom dragen og angrep byen, så e stoppet dragen. Da prøvde kentauren med pil og bue å skyte ned dragen, men den brente ila opp og dragen var snill. Den ville ha egget sitt tilbake. Så hadde kongen egget, så fanget de kongen og dragen fikk egget tilbake og Dian blei var prinsen.

Tekst nummer 4

Dians superkraft

Dian stivner, han kjenner noe kribler i magen. Plutselig bæsjer han en lamer med lasersyn, som dreper minotauren. Lamaen eksploderte og lagde en utgang til dian. Dian ser dragen på et jorde, han løper til dragen. Når dragen så at dian kom, ble han glad. Men dian kom for og drepe dragen. Dian spydde ut 20000 kattunger med lasersverd, som drepte dragen. Lanspyfolkene så hans superkraft og kronet han til kongen av regnbuer. Slutt.

Tekst nummer 5

Overraskelsen

Minotauren kommer nærmere. Den løfter opp den svære klubba. Dian tenker «nå er det ute med meg». Men minotauren slår den heller rett ned i bakken, Dian ser vett skremt ut. Minotauren ser rart på han og begynner å flire, Dian skjønner ingenting, minotauren sier «trodde du virkelig at jeg hadde skadet deg?» stemmen til minotauren er lys, så Dian skjønner raskt at det er en jente. Dian sier «ja, det trodde jeg» med en liten stemme. Minotauren sier «Jeg hadde aldri skadet deg, du som er så søt». Dian blir flau og rødmer.

Tekst nummer 20

Engen

Jeg kommer gående mot en lysning. Der ser jeg blomster og kjenner den friske luften. Mot meg kommer en hjort, den halter. Jeg ser ned på foten dens, og ser at den har et kutt. Bak hjorten er det en skog, ikke en lys og frisk skog, nei, denne var mørk og jeg kjente råttlukten innover nesen jeg ble kvalm. Jeg surret fort litt tøy rundt foten, og snudde meg fort rundt, jeg måtte hjem. Men nysgjerrigheten tok overhånd, jeg måtte inn i skogen. Med forsiktige steg gikk jeg inn. Det eneste jeg så, var mørke trær. Nå MÅTTE jeg hjem, men akkurat idet jeg satt i å springe, hørte jeg en jente gråt. Var det...var det Amanda? Pulsen min økte, jeg begynte straks å løpe mot jenta. Det var som om lyden også løpte...løpte fra meg. Da satt jeg i en spurt og sprang som aldri før. Jeg måtte redde henne, jeg måtte redde søsteren min. hun som var blitt borte og trolig død for fire år siden. Med et ble lyden borte, nei!! Det går ikke! Jag satt i et hyl. Jeg så at bakken forsvant under meg, jeg tror jeg falt, i hvert fall 15 meter. Jag havnet i en kjeller, tror jeg. Forand meg sto en mann i en svart kappe og et mørkt ansikt, jeg reiste meg kjerne mine skalv. Jeg har aldri vært så redd før. «hvem er du?» spurte jeg. Han svarte ikke, han bare førte meg lenger inn over i rommet. Mot oss kom hjorten som hadde skadet foten, jeg ropte «løp, løp». Men det var som om den var død, jeg hvet ikke hvordan, men den hørte meg ikke og øynene var helt svart. Den bare gikk rett frem. «hva skjedde med den»? spurte jeg. Han svarte fortsatt ikke. Omider var vi fremme, jeg kunne ikke tro hva jeg så. En skapning som var større og ekklere en alt annet jeg noen gang hadde sett. Den var kanskje 7 meter høy og hadde 4 øyne, var skallet og tjukk, og da snakker jeg ikke om at den var litt overvektig, da snakker jeg om så tjukk at den ikke klarte å reise seg engang. Jeg sto der helt stille og holdt på å kaste opp. Så ropte jeg «hvor har du gjort av Amanda?!» Nå var jeg så sur at du aner ikke!!!! Og hva hadde skjedd med den hjorten, HÆ?! SVAR MEG DA?! Men mannen ved siden av var ikke svært fornøyd, og slo meg bevisstløs. Når jeg våknet noen timer senere satt jeg i et nytt mørkt rom, men jeg var ikke alene denne gangen, rett over meg satt Amanda... Fortsettelse følger.

Tekst nummer 21

Pandaens by

Det var en gang en liten panda som het robert. Som aldri hadde noe å jøre. Men en dag så kom han på at han vet ikke va de andre het. Så han bestemte seg for at han skulle spørre va de andre heter. Så han gikk ut i byen og sa va heter du og da sa en annen panda jeg heter BoB og du jeg heter robert. Og sånn ble Bob og robert vener for alltid. Vel i vert fall de neste to årene. Så fikk robert høre at Bob hadde fått kreft. Og døde i morgest. Så dro robert hjem og fant et brev der det sto: Du er invitert i begravelsen til Bob. Etter begravelsen så fikk robert ideen at han ville dø selv så han kunne møte Bob. Det er da han

kommer han til Pandiala. Da så robert Bob nede ved et lite hvit hus. Da ropte han Bob og sprang ned til han å jeg har savnet deg så mye. Jeg har savnet deg og. Skal vi bo ilag i det lille huset mitt der nede. Ja, vi kan lage en åker og en fåntene.

Og når år senere så var alt klart når de var ferdige så hadde de stelt i stand en stor fest til Robert og Bob.

Etter at festen var ferdig så gikk de hjem og da så de det huset var fullt av beby Pandaer. De spiste på alle møblene i huset. Bob ropte jeg har en ide vi må få lae pandaene ut i hagen nå sån at foreldrene kan komme å hente dem.

Etter en time så var alt over de fant ut at de måte gå og kjøpe nye møbler til huset. Etter en time så var de ferdige. Når de var ferdige å sete på plas de nye bambus møblene sine så var de slitne. Så Bob sa at de burde gå og sove og de levde lykkelig alle sine dager.

Tekst nummer 22

The trollengers vs Fan-thomas

Det var sent på kvelden vg falcon, uni-slash og seal-arrow satt og ventet på firetroll og de andre. Vg falcon hadde sotte på dubstepmusikk og sto og danset da en mystisk man kom inn og sa «nam daddel» alle sammen sa «Fan-Thomas» han kidnappet vg falcon og ingen visse hvor de var. Vg falcon sa «Fan-Thomas jeg trodde du var stylist» da sa Fan-Thomas «spis en daddel du kommer deg ikke vekk herfra» Samtidig hos trollengers var firetroll blitt helt hysterisk alt som kom ut av han var «OMG OMG OMG» Da sa uniflash «nå må du skjerpe deg det her går veldig bra vi får tak i han». Men det roet ikke firetroll ned, men så kom seal arrow på at «han har en gps inne i kroppen så vi kan bare spore han opp» i det samme øyeblikket hadde Fan-Thomas og vg falcon ankommet galtvort, men så fikk Fanthomas øye på noen personer det var trollengers Da Fan-Thomas så det teleporterte han seg bort fra galtvort da sa uni-flash «fanken hvor ble de av» så sporet seal- arrow han opp en gang til, de var i Fan-thomas leilighet. Trollengers dro av sted med en gang. Noen timer senere. Nå har vi deg Fan-Thomas. Da sa Fan-Thomas «ta deg en daddel» og så begynte han å fyre løs med botox geværet, men da spurtet uni flash bort til fanthomas og tok geværet og sköt han mitt i hjerte så han dode. The end.

Tekst nummer 23

Eventyret om den indiske skål

Det var en gang en flyvende potetsuppe som ikke kunne fly. I potetsuppen var det potet, suppevann og kamel krydder. Potetsuppen fant ut at han ikke kunne fly fordi han manglet en ingrediens. Så derfor måtte han dra til suppeveterinæren. Suppeveterinæren fant ut at han trengte en indisk ku skål.

Potetsuppen måtte dra til India for å finne en indisk ku skål.

Han starter reisen med å prøve å krype til india.

Tre dager senere....

Han hadde krypt en halv meter.

Han fant ut at han måtte haike til india, potetsuppen fant en indisk ku i Norge og galoperte til India.

Det gikk 5,2 dager å galopere til India. Når de hadde kommet til New DeLHi som er hovedstaten i India, møtte de på en dame som hadde et kastemerke i pannen. Den lyste så sterkt så kua døde av strålinger. Så potetsuppen var på fri fot, han spurte damen om hun visste hvor den indiske ku skålen var, og damen sa «main Hindee bolate hain» (hindi) (jeg snakker hindi). Potetsuppen skjønte ingenting, og dro videre. Han så en skinnende skål og tenkte det må være den indiske ku skålen min. han gikk nærmere og så at det var en katteskål så han gikk og gikk helt til han så en megaskål i havet, det var en ku som var formet som en skål i India Så det måtte jo være den han krøyp opp i skålen og den begynte å fly han sa «der endelig har jeg funnet den indiske ku skålen min» potetsuppen eller kupotetsuppen levde lykkelig alle sine dager.

Tekst nummer 24

Unicorn Squad vs Seal Team + Robbery

Klokken var 17:00 det var onsdag og vaskeren hadde akkurat forlatt rommet, Scott (uglen fra Unicorn Squad) hoppet ned på Cd-spilene og skrudde å Westernmusikk og det var da alt begynte. Unicorn fløy ned til lærerhylla der han tidligere hadde sett en kniv, Unicorn tok av hornet og satte inn kniven.

Seal Team satt fortsatt og lagde en plan, Unicorn Squad derimot gikk rett på sak. Unicorn, Scott og Witch woman satte full fart mot basen til Seal Team. Scott var først, han hoppet rett mot Leo Leopard Seal, men rett før han «was about to slap the sh*t out of Leo» snudde Robert EV3 seg og traff Scott som en baseball. Scott knuste vinduet og fløy ut.

Tekst nummer 25

Jeg hører

Jeg hører, jeg hører en klokke, en skoleklokke. «da var dagen ferdig, god helg!» sa læreren «blir du med hjem til meg for og spille x-bok?» sa min beste venn, Even «Seff» Skoleveien vår er ganske lang, vi måtte bl.a. gjennom en skog. Vi snakket, mye på vei hjem den dagen, vi var glad for at det var helg. «Så skal vi spille Fifa eller Overwatch?» «Du kan bestem.... Vent, han fyren bak oss, men svart hette, har ikke han fulgt etter oss siden vi var på skolen?» «Det tror jeg, han holder en lysestake av jern» På dette øyeblikket, skjønte jeg at noe ikke så bra skulle skje. «La oss springe!» sa Even nervørs. Vi sprang og sprang. «Han følger etter oss, han er raskere enn oss!» Even datt hardt. Armen hans gikk i en rar retning, den var knekt! «Løp!» Men jeg kunne jo ikke det. Jeg prøvde å redde han, så...BANG! jeg faller sakte, jeg hører Even si «NEI!» svakt. Alt rundt meg ble mørkere og mørkere. Så så jeg ingenting.

Jeg våknet av at en kanin gikk på føttene mine. «Even, hvor i helsike er vi!» Han hørte ikke, han var ikke våken. Jeg gikk rundt i sikkert tre kvarter, for å finne noen form for liv, men det kom ikke. Bare den lille kaninen.

På tur tilbake fant jeg noe veldig spennende «En hanske» jeg sprang hjem med kaninen i hendene «Even, Even, jeg fant en hanske! Det må jo være noen andre her!» Men jeg hadde glemt at han ikke var våken. «Kanskje jeg bare skal prøve å lage et lite sted å bo» sa jeg og suknet.

Jeg fant noen trestokker og begynte, men mens jeg skulle begynne på taket, så skvatt jeg skikkelig, Even var våken, jeg sprang mot han. «Armen min gjør jævli vondt, azz.» «jeg har laget en fatle av et svært blad her», sa jeg og gav den til ham. «Tusen takk». «Jeg har begynt på et lite hus i tilfelle vi må bli her lenge» sa jeg mens jeg prøvde å høres glad ut.» «Vent, se! En kanin!» «Ja, jeg ville ikke gi den noe navn før du våknet» «Vi kan kalle den for Gerrhard!» «Oh, yes!» Og så bygde vi ferdig huset. «Forresten. Så fant jeg en hanske før du våknet» «Den var sikkert kidnapperen sin» «Ja, sikkert» «Vent, se.....der borte!» Fortsettelse følger.

Tekst nummer 26

Jekta <3

Jeg tok bussen til Jekta, det kostet 25 kr ☺ btw jeg skal få busskort i dag. På Jekta møtte jeg masse folk. Vi gikk på MIX, noen kjøpte milkshake og andre kjøpte boble tea. Så gikk vi på HM og prøvde alle de matte lepestiftene. Etter hvert splitet vi, så da hva jeg kun med Mia, vi gikk i skarphallen der møtte vi Mathias, Harald, Stein og Mats Wien. Mats begynte å ype mot meg og Mia, så vi bare bitblikka han, da ropte han Stein det er menssen, Når han sa det, gikk ho Mia bort til han og sa «jeg har ikke menssen, men ho Marte har det, men ho har det lizzom ikke akkurat no. Da ble jeg flau og

begynte å flire, da sa Mathias med en liten latter «du flire av alt (haha), prøv å ikke flir av ho» Da sa jeg «men det e jo helt umulig» mens jeg flirte. Han Mats kom mot meg og Mathias og sa «dere er så crings» Da sa jeg «sir du?» mens han Mathias sa «drit no i, Mats» Ho Mia kom bort og sa «Mats kan ikke du bare slutte? Gå og få dæ en kj sjøl, istedefor å drive å være så frækk mot dæm, eller det e jo ikkje sikkert du klare å få dæ kj etter sånn du ser ut?» men da flirte han Harald og han Stein og sa «ååå, du blei rekt» da blei han Mats flau og visste ikke ka han sko si. Så levde alle lykkelig alle sine daga. Slutt <3.

Tekstr nummer 27

Blomster

Susu: Vi må dra til blomstrene, bill, lulu og Michka.

Bill: det gidder vi ikke.

Susu: men hvis vi ikke sprer pollen, da dør blomstrene, da får vi ikke mat, og da dør vi, og da dør hele verden.

Lulu: jeg blir med.

Susu: Bra.

Lulu: Blir du med Bill.

Bill: Dere får dra, jeg må sove.

Susu: greit.

Ute på enga:

Susu: vi får samle masse nektar

Lulu: hvem er det Susu

Susu: jeg tror det er humlene.

Lulu: de kommer til og ta oss

Susu: de kommer til å ta alle blomstene

Bolt: vi tar dem

Susu: vi klarer dette Lulu

Løkfar: vi er får svake, vi kommer til å dø

Lulu: vi klarte det

Susu: det må vi fortelle til Bill og de andre

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til foreldre

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg holder på med master i norskdidaktikk ved universitetet i Tromsø, og skal i gang med å skrive masteroppgave. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke identitet i elevers fiksjonstekster.

Formålet med undersøkelsen er å forsøke å påvise hvordan identitet kommer til uttrykk gjennom elevtekster, og å gjennom det skaffe økt innsikt i hvordan elever bygger identitet gjennom å skrive fiksjonstekst. Jeg ønsker å bruke tekster skrevet av elever i 7. klasse for å gjøre denne undersøkelsen.

Problemstillingen for masteroppgaven er: «Hvilke identiteter kommer til syne i noen fiksjonstekster skrevet av elever på 7. trinn?»

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse innebærer at jeg får bruke tekst (fortelling) som eleven har skrevet, sammen med flere andre tekster skrevet av andre elever, som grunnlag for analyse og diskusjon i en masteroppgave. Eleven skriver teksten som en del av ordinær undervisning der jeg er til stede.

På forespørsel viser jeg gjerne fram elevens tekst.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Elevens tekst vil bli anonymisert. Ingen navn vil knyttes til tekster.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Med vennlig hilsen

Siv Bjørkli-Eriksen, lærer på _____ skole.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at mitt barns tekst kan brukes.

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Morten Bartnæs
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 24.10.2016

Vår ref: 50299 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50299	<i>Undersøkelse av identitetsuttrykk i elevtekster</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Morten Bartnæs</i>
Student	<i>Siv Anita Bjørkli-Eriksen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

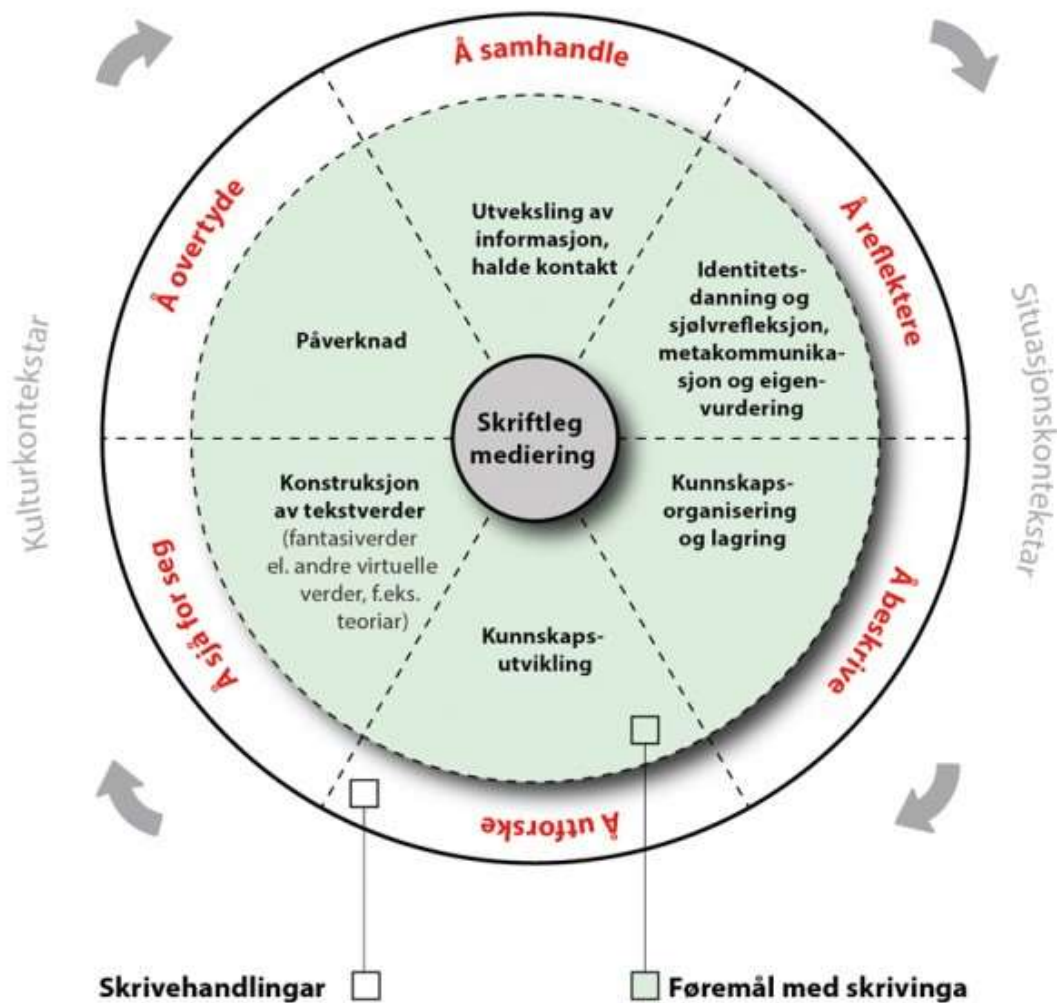
Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 4: Skrivehjulet

Framheving av funksjonelle sider ved skrijving



Skrivesenteret (2017)

Hentet 12.mai 2017 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>