

Avhandling for graden doctor artium

Hildegunn Otnes

Følge med og følge opp

Verbalspråklig lyttemarkering
i synkrone nettsamtaler

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det historisk-filosofiske fakultet
Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier

Trondheim, mai 2007

Forord

”The Lost Art of Listening”, ”Listening – The Forgotten Skill” og ”The Wisdom of Listening” heter tre av de bøkene som står i bokhylla mi. De sier alle noe om at lytting er en kunst og krever spesielle evner. Jeg har lenge vært fascinert av lytting, og det fins en tverrfaglig organisasjon av forskere (International Listening Association) som er viet lytting. Det ser imidlertid ut til at man har problemer med å beskrive lytting helt fyldestgjørende. Jeg har med denne avhandlingen gitt et lite bidrag.

I doktorgradsprosjektet mitt forenes de to fagområdene jeg har jobbet mest med innenfor undervisning og forskning: det *mundlige* feltet og det *digitale* feltet. Både når det gjelder muntlig tekster og digitale tekster, er det særlig ulike varianter av samtalsjangeren jeg har viet interesse og arbeid. Det var derfor naturlig at det ble synkron nettsamtaler – eller ”chat” – som ble materialet mitt. Det har vært et privilegium å få lov til å arbeide grundig på ett felt gjennom flere år.

Jeg har i løpet av doktorgradsarbeidet vært tilknyttet flere miljøer, og de har alle bidratt til at jeg har kommet i mål. Aktørene i prosjektet ”IKT og nye læreprosesser” ved Høgskolen i Vestfold (HIVE) ga meg spennende prosjektår og interessant materiale, og jeg vil takke særlig studentene mine, prosjektleder Mattias Øhra og ledelsen ved HIVE for at de ga meg den utfordrende oppgaven det var å være teamleder i en av forsøksklassene. Videre har både Høgskolen i Vestfold og Program for lærerutdanning ved NTNU gitt meg gunstige rammer, i henholdsvis første og siste fase, til å arbeide med avhandlingen. ”Program for Læring med IKT” (LIKT) har bidratt med et hyggelig kontorfellesskap blant inspirerende stipendiater og andre kolleger. Takk til dere! Ikke minst vil jeg takke veilederne for jevne dytt og oppmuntrende respons. Finn Bostad og Synnøve Matre har utfylt hverandre på en god måte og gitt meg den oppbakking jeg trengte underveis.

Avhandlingen har blitt til i en ånd av prosessorientert skriving (POS). Mange er de frivillige leserne – respondørene – jeg har hatt til ett eller flere av avhandlingskapitlene mine. Jeg vil takke dem gruppevis for den konstruktive responsen de har gitt:

1. Norunn Askeland, Susanne Knudsen, Eva Maagerø, Dagrun Skjelbred og Mattias Øhra ved Høgskolen i Vestfold.

2. Ruth Grütters-Eiken, Erna Haaland, Leif Martin Hokstad, Tone Midgaard og Ole Solbjørg ved LIKT/ NTNU. Jeg er også svært takknemlig for all den hjelp Ruth har gitt i forbindelse med alt det tekniske arbeidet med avhandlingen.
3. Gøril Thomassen og Per Linell ved Institutt for Språk og Kommunikasjon (NTNU) og Line Wittek (UiO).

Spesielt vil jeg takke kollokvievenninnene gjennom tre år, Dagrun Kibsgaard Sjøhelle og Aase Lyngvær Hanssen, for nært og godt samarbeid og for at de har lest og kommentert alt jeg har skrevet. Sist, men ikke minst vil jeg takke min kjære samboer, Harald Morten Iversen, som også har lest grundig gjennom hele avhandlingen. Han har gitt meget nyttig respons på tekstene mine, og vært en god lytter og konstruktiv-kritisk oppfølger i timelange diskusjoner.

Trondheim, mai 2007

Hildegunn Otnes

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INNLEDNING | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn for studien | 3 |
| 1.1.1 | Prosjektet ”IKT og nye læreprosesser” | 3 |
| 1.1.2 | Digitale mapper | 5 |
| 1.1.3 | Materialet – synkrone nettsamtaler | 8 |
| 1.2 | Fokus i studien | 9 |
| 1.2.1 | Et tverrfaglig forskningsfelt, men et tekstfaglig hovedperspektiv | 10 |
| 1.2.2 | Teoretisk og metodisk fundament | 13 |
| 1.2.3 | Verbalspråklig lyttemarkering – forskningsspørsmål | 14 |
| 1.3 | Presentasjon av avhandlingen | 16 |
| 2 | VITENSKAPSTEORETISK PLATTFORM | 17 |
| 2.1 | Språksyn | 17 |
| 2.1.1 | Det dynamiske | 18 |
| 2.1.2 | Det kontekstuelle | 21 |
| 2.1.3 | Det samhandlende | 23 |
| 2.2 | Kunnskaps- og læringssyn | 25 |
| 2.2.1 | Det dynamiske og det kontekstuelle | 26 |
| 2.2.2 | Det samhandlende | 27 |
| 2.3 | Teknologisyn | 30 |
| 2.3.1 | Det dynamiske, det kontekstuelle og det samhandlende | 30 |
| 2.3.2 | Teknologi, språk og læring | 33 |
| 2.4 | Det dialogiske – en fellesnevner | 36 |
| 3 | METODOLOGISKE PROBLEMSTILLINGER | 39 |
| 3.1 | Det kvalitative | 39 |
| 3.1.1 | Det empiriske versus det teoretiske | 40 |
| 3.1.2 | Det kvantitative i det kvalitative | 42 |
| 3.1.3 | Kvalitetskriterier | 43 |
| 3.1.4 | Forskning på egne studenter | 46 |
| 3.2 | Det etiske | 48 |
| 3.2.1 | Internettforskning | 49 |
| 3.2.2 | Det private i det offentlige | 50 |
| 3.2.3 | Samtykke, anonymitet og sitering | 56 |
| 3.2.4 | Forskning på studenttekster på nettet | 57 |
| 3.3 | Det dialogiske – en oppsummering | 59 |
| 4 | SYNKRONE NETTSAMTALER | 61 |
| 4.1 | Synkrone nettsamtaler – en kommunikasjonsform | 61 |
| 4.1.1 | I teknologisk perspektiv | 62 |
| 4.1.2 | I tekstperspektiv | 66 |
| 4.1.3 | I pedagogisk perspektiv | 70 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 4.2 | Synkrone nettsamtaler – i studentenes arbeid | 72 |
| 4.2.1 | Noen kontekstuelle variabler | 73 |
| 4.2.2 | Ulike prosjekter der synkrone nettsamtaler har inngått | 77 |
| 4.2.3 | Studentenes samtaleanalyser | 82 |
| 4.3 | Utvalg av samtaler for analyse | 83 |
| 5 | LYTTING OG LYTTEMARKERING | 87 |
| 5.1 | Lytting som tema | 87 |
| 5.1.1 | I forskning | 88 |
| 5.1.2 | I skolen | 90 |
| 5.2 | Lyttebegrepet | 95 |
| 5.2.1 | Leksikalske aspekt | 95 |
| 5.2.2 | Definisjonskriterier og delprosesser | 99 |
| 5.2.3 | Dialogisk lytting | 102 |
| 5.3 | Lyttemarkering | 105 |
| 5.3.1 | Respons | 107 |
| 5.3.2 | Begrenset og utvidet tilbakekopling | 108 |
| 5.3.3 | Oppbakking | 109 |
| 5.3.4 | Opptak og høy verdsetting | 111 |
| 5.3.5 | Kohesjon | 112 |
| 5.4 | Analyse kategorier og analysedesign | 114 |
| 5.4.1 | Tilbakemelding | 114 |
| 5.4.2 | Oppfølging | 115 |
| 5.4.3 | Analysedesign | 117 |
| 6 | TILBAKEMELDING | 119 |
| 6.1 | Oppmerksomhetsmarkering | 119 |
| 6.1.1 | Oppbakkinger | 119 |
| 6.1.2 | Andre oppmerksomhetsmarkører | 126 |
| 6.1.3 | Funksjonelle egenskaper | 130 |
| 6.1.3.1 | Nøytral registrering | 132 |
| 6.1.3.2 | Invitasjon | 135 |
| 6.1.3.3 | Forståelse | 139 |
| 6.1.3.4 | Stillingtaken | 140 |
| 6.1.4 | Oppmerksomhetsmarkørers dynamikk | 145 |
| 6.1.4.1 | Ulike modeller | 145 |
| 6.1.4.2 | Serier med oppmerksomhetsmarkering | 150 |
| 6.2 | Minimal respons | 153 |
| 6.2.1 | Formelle egenskaper | 154 |
| 6.2.2 | Funksjonelle egenskaper | 156 |
| 6.2.2.1 | Bekreftelse | 157 |
| 6.2.2.2 | Avkreftelse | 163 |
| 6.2.2.3 | Saksopplysning | 165 |
| 6.2.2.4 | Tvil/usikkerhet | 167 |
| 6.2.3 | Spørsmål-svar-sekvensers dynamikk | 168 |
| 6.2.3.1 | Adekvate svar | 169 |
| 6.2.3.2 | Partielle svar | 171 |
| 6.2.3.3 | Inadekvate og fraværende svar | 174 |
| 6.2.3.4 | Adekvans, lytting og kohesjon | 175 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 7 | OPPFØLGING | 177 |
| 7.1 | Matteus | 179 |
| 7.1.1 | Repetisjon | 182 |
| 7.1.2 | Konnotering og nyansering | 187 |
| 7.1.3 | Sammenlikning | 190 |
| 7.1.4 | Kategorisering, generalisering, abstrahering | 191 |
| 7.1.5 | Kjedesamspill | 195 |
| 7.1.6 | Konnektiver, svarord og pragmatiske partikler | 198 |
| 7.1.7 | Lisa og Rudolf som ”oppfølgere” – en oppsummering | 202 |
| 7.2 | Herman | 204 |
| 7.2.1 | Repetisjon | 209 |
| 7.2.2 | Konnotering og nyansering | 213 |
| 7.2.3 | Sammenlikning | 216 |
| 7.2.4 | Kategorisering, generalisering, abstrahering | 218 |
| 7.2.5 | Kjedesamspill | 220 |
| 7.2.6 | Konnektiver, svarord og pragmatiske partikler | 223 |
| 7.2.7 | Hilde, Jostein og Emilie som ”oppfølgere” – en oppsummering | 229 |
| 8 | DRØFTING OG RESULTATER | 233 |
| 8.1 | Lyttemarkering | 233 |
| 8.1.1 | Verbalspråklig lyttemarkering – noen analyseredskaper | 234 |
| 8.1.2 | Verbalspråklig lyttemarkering – noen analyseresultater | 238 |
| 8.2 | Lyttemarkering i synkrone nettsamtaler | 252 |
| 8.2.1 | Lyttemarkering i nettsamtaler – studentenes strategier | 253 |
| 8.2.2 | Digitale kommunikasjonsverktøy – mulighet og begrensninger | 260 |
| 8.3 | Lyttemarkering og nettsamtaler i norskfaget | 261 |
| 8.3.1 | Tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse | 262 |
| 8.3.2 | Kommunikativ kompetanse og digital kompetanse | 264 |
| 8.4 | Kritiske merknader – og videre forskning | 272 |
| 9 | SLUTTREPLIKK | 275 |
| | Litteratur | 278 |
| | Teksteksempler | 290 |
| | Figurliste | 294 |
| | Vedlegg | 295 |

1 Innledning

Just as in playing ball it is necessary for the catcher to adapt his movements to those of the thrower and to be actively in accord with him, so with discourses, there is a certain accord between the speaker and the hearer, if each heedful of his obligation (Plutarch ca. 100 e.Kr.).

Samtaler er noe som angår alle. Vi deltar i samtaler daglig, og de utgjør en del av det å leve, av det å være et sosialt vesen. De kan være private eller offentlige, frie eller styrte, spontane eller planlagte, uformelle eller formelle – alle er de samarbeidsprosjekter mellom mennesker. I et slikt samarbeidsprosjekt inngår blant annet lytting som en dimensjon – en dimensjon som etter mitt syn har fått liten eksplisitt plass i teorier om samtale. Det kan være vanskelig å ”fange” alle aspekt av det sentrale, men samtidig noe diffuse og mystiske, lyttefenomenet, og jeg vil i denne studien primært fokusere på ulike former for observerbar, analyserbar *verbalspråklig markering* av lytting.

Samtaler har tradisjonelt vært definert som muntlige. Men i en videre definisjon kan de også omfatte skriftlige varianter, for eksempel i form av de digitale, nettbaserte samtaler vi har sett oppstå de siste tiårene, og som utgjør materialet i min studie. Man kan hevde at så vel samtalebegrepet som lyttebegrepet i en slik sammenheng brukes metaforisk, men uansett ser jeg bruken av begrepene her som et nyttig pedagogisk og forskningsmessig grep for å peke på de mange samtaleliknende og lytteliknende trekkene som fins i de nye kommunikasjonsformene som både mobiltelefonen og Internettet tilbyr. Materialet mitt består av det jeg kaller *synkrone nettsamtaler* (”chat”) (jf. 1.1.3), gjennomført av lærerstudenter i prosjektet ”IKT og nye læreprosesser” ved Høgskolen i Vestfold fra 2000 til 2002. Samtalene ble brukt som dokumentasjon i lærerstudentenes digitale mapper. Fokuset mitt er på det språklige og kommunikative i de synkrone nettsamtaler, men jeg trekker også inn det digitale og det didaktiske i enkelte sammenhenger. Siden jeg ønsker å studere de observerbare, verbaliserte sidene ved lytting, det jeg kaller de *verbalspråklige lyttemarkørene*, ser jeg skriftlige nettsamtaler som godt egnet som analysemateriale. I slike samtaler rendyrkes det verbalspråklige, mens vokale og kroppslige trekk er fraværende. Sentralt i analysene og

drøftingene står kohesjonsbegrepet, da jeg ser på hvordan ulike *kohesjonsmekanismer* inngår i koplinger til partneres replikker og i hvilken grad de markerer lytting. Jeg studerer med andre ord hvordan man kan *følge opp* for slik å vise at man har *fulgt med*. Jeg har konkretisert dette i følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan lytting markeres verbalspråklig i en samtale?
2. Fins det særtrekk ved lyttemarkering i synkron nettsamtaler?
3. Hvordan kan en studie av lyttemarkering og synkron nettkommunikasjon bidra til morsmålsdidaktikken?

I boka *The Art of Conversation* tar Peter Burke (1993) for seg samtalens historie og samtalens retorikk. Han er også inne på ulike formål med samtaler, og sier blant annet at det i det siste hundreåret har vært en bevegelse i synet på samtalen ”from the art of showing oneself to be well bred to that of acquiring confidence, 'breaking the ice', and making friends” (op.cit.: 90). Ifølge Burke kan altså samtaler beskrives både som en type kunst, retorikk eller en form for dannelse og som redskap for samhandling og kontaktskaping. Samtalen som fenomen står også sentralt i flere fag. De siste tiårene har samtaleforskningen vært et voksende felt innenfor flere vitenskaper, blant annet språk- og kommunikasjonsvitenskap, psykologi og pedagogikk. Samtalen har også fått en sentral plass i det norske utdanningssystemet, både som læringsredskap i alle fag (Dysthe 1995, Hoel 2000a) og som eget tema i norskfaget. Både tale og lytting har fått en relativt sentral plass i de siste læreplanene (1997 og 2006) og vektlegges der som viktige kompetanseområder (jf. 5.1.2).

Denne introduksjonen danner et foreløpig bakteppe for avhandlingen. Videre i dette kapitlet følger en redegjørelse for bakgrunnen for studien, inklusive en presentasjon av materialet, og til slutt en redegjørelse for de fokus og tilnæringsmåter jeg har i studien.

1.1 Bakgrunn for studien

Som nevnt innledningsvis har min studie utgangspunkt i et større prosjekt ved Høgskolen i Vestfold, kalt "IKT og nye læreprosesser". Nedenfor gir jeg en kort presentasjon av dette prosjektet. Sentralt i prosjektet stod studentenes digitale mapper, og jeg gir derfor også en redegjørelse for hvordan disse fungerte og for den delen av mappene som utgjør mitt materiale. Disse institusjonelle dimensjonene utgjør viktige bakgrunnsfaktorer for å forstå konteksten studentsamtalene ble til i.

1.1.1 Prosjektet "IKT og nye læreprosesser"

Prosjektet "IKT og nye læreprosesser" ble gjennomført ved Høgskolen i Vestfold (HIVE), avdeling for lærerutdanning, fra 2000 til 2003¹, og det var et av de første prosjektene som ble igangsatt innenfor det såkalte PLUTO-programmet. PLUTO, *Program for LærerUtdanning, Teknologi og Omstilling*, var initiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (nå UFD) og ble administrert av et programstyre tilknyttet forsknings- og kompetansenettverket for *informasjonsteknologi i utdanning* (ITU). PLUTO-programmet var forankret i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets (KUFs) handlingsplan *IKT i norsk utdanning – Plan for 2000–2003*², der "Lærernes kompetanseutvikling" var ett av seks satsingsområder. Dette satsingsområdet gjaldt både lærerutdanning og læreres etterutdanning. PLUTO var et tiltak i ITUs spiss-satsing knyttet til innovativ omstilling av lærerutdanning og bestod etter hvert av ti prosjekter fordelt på åtte institusjoner. Sentralt i prosjektene var pedagogisk, teknologisk og organisasjonsmessig utvikling og omstilling av lærerutdanningen ved bruk av IKT. Den foregående handlingsplanen³ hadde i målformuleringen vektlagt å utvikle den enkeltes IKT-ferdigheter som personlig bruker. Da målene for neste periode skulle formuleres, gikk man et skritt lenger og vektla IKT som en *integrert del av en helhet*:

IKT i utdanningen skal bidra organisatorisk, faglig og pedagogisk til et utdanningssystem som utvikler og utnytter IKT som fag og som utnytter fullt ut de muligheter IKT gir i undervisning og læring, slik at den enkeltes og samfunnets kompetansebehov imøtekommes. Målformuleringen skal bl.a. understreke at IKT ikke er noe som står på siden av eller isolert fra utviklingen av utdanningssystemet, men er et

¹ Forsøksklassen hadde bare norsk de to første årene, og derfor er materialet kun fra 2000 – 2002.

² *IKT i norsk utdanning – Plan for 2000–2003*: <http://www.odin.dep.no/ufd/html/ikt/>

³ *IT i norsk utdanning – Plan for 1996–1999*: <http://odin.dep.no/kd/norsk/satsingsomraade/ikt/014005-991110/index-dok000-b-n-a.html>

sentralt virkemiddel – sammen med andre tiltak og strategier. (*IKT i norsk utdanning, plan for 2000–2003*: 9)

Høgskolen i Vestfold var en av de tre institusjonene som fikk midler til å sette i gang et forprosjekt allerede høsten 1999, og disse ble brukt til å forberede selve hovedprosjektet. Høsten 2000 ble det opprettet to forsøksklasser, en med 20 førskolelærerstudenter og en med 20 allmennlærerstudenter. Studentene var plukket ut ved loddtrekning blant de som hadde sagt seg villige til å være med i forsøksklassene. Hver klasse hadde et eget rom med ti stasjonære datamaskiner, en skanner, et digitalt kamera og en videokanon. Jeg var teamleder og norsklærer i forsøksklassen med allmennlærerstudenter.

Prosjektet var basert på et sosiokulturelt syn på kunnskap og læring, og tok utgangspunkt i at kunnskap blir konstruert via samhandling og i en kontekst (Dysthe 2001a: 44) (jf. kap. 2.2.). Med datamaskinen som interaksjonsmedium ønsket vi å gjøre erfaringer med en teknologi som dels kunne understøtte klasseromsinteraksjoner og, enda viktigere, som kunne overskride tradisjonelle klasseromsinteraksjoner og utvikle nye sosiale læringsarenaer og praksisformer (Øhra 2003, 2004). I søknaden til departementet/ITU fra Høgskolen i Vestfold november 1999 stod følgende målformuleringer:

- *Studentene skal inn i nye læreprosesser.*
- *Studentene skal erfare digitale medier både som nye læringsverktøy, læringsarenaer og baser for pedagogiske tekster.*
- *Studentene skal gjennom sin utdanning reflektere over egne læringsprosesser og kunne problematisere dette i et metaperspektiv.*
- *Studentene skal se eventuelle overføringsmuligheter for bruk av digitale læremidler i situerte læringssituasjoner i skole og barnehage.*
- *Studentene skal prøve dette ut gjennom profesjonsutdanningenes ulike praksisperioder.*

Prosjektbeskrivelsen inneholdt altså målformuleringer knyttet både til det digitale ("IKT") og til det pedagogiske ("nye læreprosesser"). Det var essensielt for oss å finne fram til teknologistøttede arbeidsmåter som var hensiktsmessige for utvikling av digitale læringsfellesskap. Hvordan vi skulle få til dette, var ikke planlagt i detalj før oppstart. Vi skulle utvikle studiet sammen med studentene. Dette følte på den ene siden kaotisk og til dels truende,⁴ men på den andre siden var det i tråd med de prosessuelle og dialogiske arbeidsformene vi la opp til. Bruk av digitale mapper var blitt vedtatt alt på forberedende møter i vårsemesteret, men det var først i de innledende ukene av høstsemesteret 2000 at

⁴ Jf. intervjuer med lærerne etter det første forsøksåret (Myhra 2001).

prosjektleder lanserte ideen om det offentlige *nettstedet* som grensesnitt for en studentmappe. Dette var også i tråd med handlingsplanen fra departementet, selv om planen ikke eksplisitt nevnte mapper:

Alle lærerstudenter skal gjennom studiet gjennomføre studieaktiviteter som gir ferdigheter og erfaring med utvikling og bruk av IKT i undervisning og læring herunder også IKT som verktøy i *åpne og fleksible læringsformer* (min kursivering) (*IKT i norsk utdanning, plan for 2000–2003*: 11).

De digitale mappene ble etter min oppfatning det redskapet vi trengte for å forene de ulike målsettingene våre innenfor så vel *IKT* som *læreprosesser*. De ble en løsning på både spørsmålet om infrastruktur og spørsmålet om deling av studentarbeid (se mer om mappene i 1.1.2). Høsten 2001 ble prosjektet utvidet til å gjelde alle førsteklassestudenter ved allmennlærer- og førskolelærerutdanningen ved avdelingen, og studieåret 2002/03 var det siste året Høgskolen i Vestfold kjørte et parallelt løp med ny og gammel ordning.⁵ Det er mange utfordringer knyttet til igangsetting av et forsøksprosjekt og ikke minst til senere implementering i en hel institusjon (jf. Runsjø 2004, Øhra 2004, 2006). Når det gjelder andre erfaringer og utfordringer fra prosjektet som helhet, viser jeg til rapporter og artikler skrevet spesifikt om dette⁶.

1.1.2 Digitale mapper

Digitale mapper danner en viktig kontekstuell faktor for samtalematerialet mitt, da de synkrone nettsamtalene utgjør en av flere dokumentasjonsformer i studentenes mapper. Det er derfor nødvendig å si litt om hva slags form og funksjon mappene hadde i prosjektet "IKT og nye læreprosesser". Mappene skulle vise studentens faglige utvikling samt studentens metaperspektiv på denne. Hamp-Lyons og Condon (2000) vektlegger særlig tre aspekt ved mappekonseptet: *collection* (samling av en rekke arbeider), *selection* (noen av arbeidene velges ut til vurdering) og *reflection* (refleksjon over egen læring og utvikling). En annen og mer omfattende definisjon som ofte brukes, er en av Paulsen et al. (1991). Her gjengis den med en tilføyelse av Taube (1998):

En mappe består av en systematisk samling elevarbeider som viser innsats, framskritt og prestasjoner innen ett eller flere fagområder. Samlingen må omfatte elevmedvirkning når det gjelder valg av innhold,

⁵ Ved studiestart høsten 2003 var samtlige studenter og lærere i grunnutdanningen integrert i den nye organiseringen. Ordningen omfatter blant annet teamorganisering, digitale mapper og endrede vurderingsformer (mappevurdering eller mappevurdering i kombinasjon med andre evalueringsformer). Alle lærere, og de fleste studenter, har bærbar pc, koplet opp til et trådløst nettverk.

⁶ Søknader, rapporter, artikler, avisreportasjer etc. om prosjektet finnes på nettstedet for prosjektet: <http://www-lu.hive.no/pedagogikk/IKT%20Evaluering/IKTevaluering.htm>

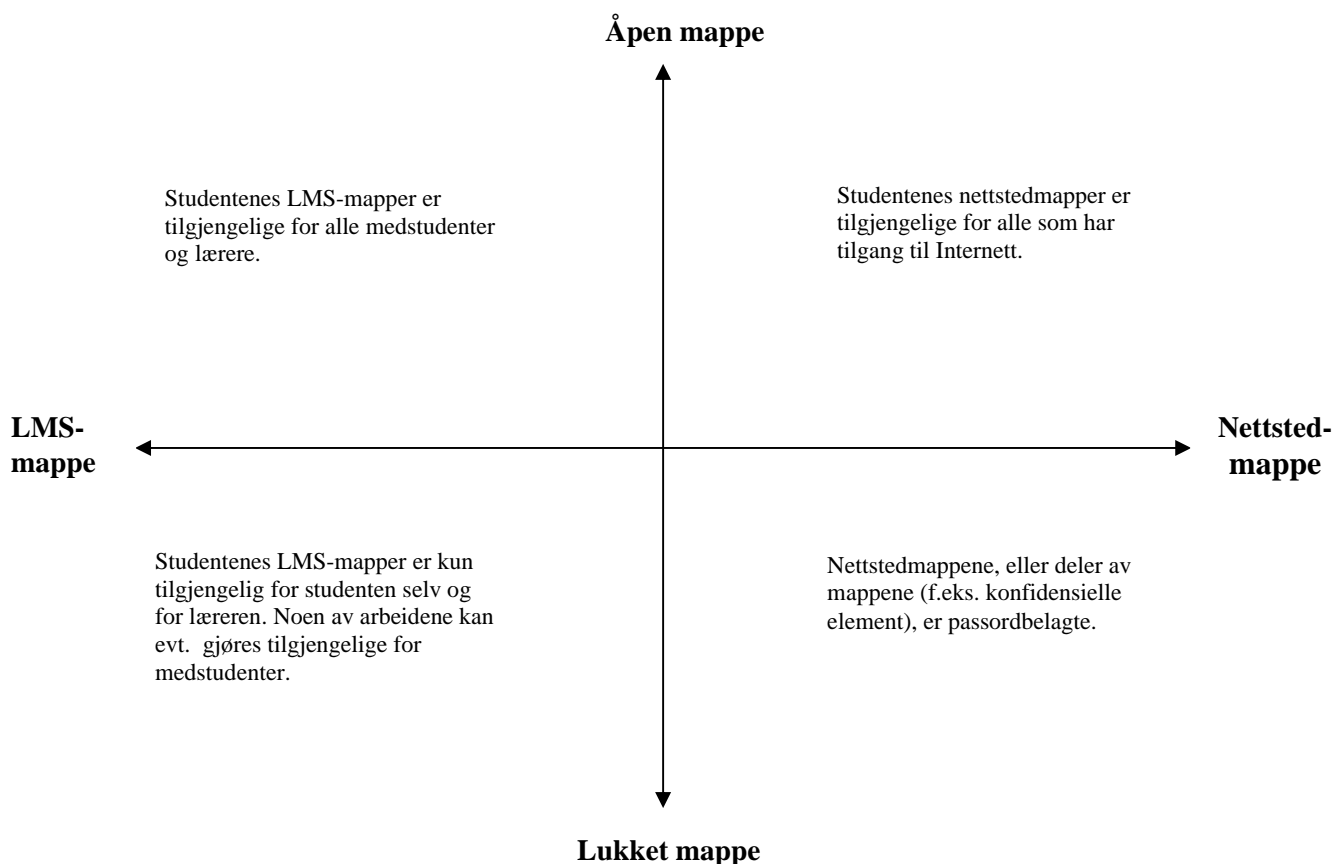
utvalgskriterier og kriterier for å bedømme nivået i forhold til visse felles oppsatte mål, og den må vise elevens selvrefleksjoner og holdninger til emnet (op.cit.: 12) (Taubes tilføyelse er kursivert).

Mappene i forsøksprosjektet ved Høgskolen i Vestfold oppfylte ikke alle disse kriteriene, men studentene hadde en samling av arbeider, en *arbeidsmappe*, der de hadde en relativt stor grad av valgfrihet når det gjaldt innhold. De måtte også gjøre et utvalg blant arbeidene sine på slutten av studiet – sette sammen en *presentasjonsmappe* – som skulle vurderes av faglærer og sensor.⁷

En digital mappe lagres og organiseres digitalt, vanligvis på nettet, enten på det åpne Internettet (som et nettsted) eller i et lukket, passordbelagt ”rom” på nettet (ofte i form av ”læringsplattformer”; LMS⁸). Jeg kaller de to hovedvariantene av digitale mapper for henholdsvis *nettstedmapper* og *LMS-mapper*, men det fins også flere mellomvarianter og kombinasjonsvarianter. Studentene i mitt materiale hadde nettstedmapper. Jeg opererer også med et skille mellom det jeg kaller *lukkede mapper* og *åpne mapper* (Otnes 2002, 2003). Det aller største potensialet i digitale mapper, slik jeg ser det, er nettopp at de kan være mer eller mindre *åpne* for læringsfellesskapet. For å kunne få til samarbeid av ulike slag mellom studentene, og ikke minst lage hypertekstuelle lenker mellom tekstene deres, må studentene ha tilgang til å lese hverandres tekster og mapper. Mappene har da mulighet til å fungere som en stor dialog, der studentene *følger opp* hverandres faglige bidrag. Ulike digitale mapper gir imidlertid ulike muligheter for slik åpenhet, og dermed for samarbeidstekster som dokumentasjonsform. Den mest åpne mappevarianten er identisk med et nettsted – *nettstedmapper* (jf. figur 1). De er åpne for alle som har Internett, eventuelt med passordbelagte enkeltsider. I et LMS kan den enkelte studentmappen for eksempel være lukket for alle andre enn studenten selv og læreren, men full åpenhet mellom alle deltakerne i et LMS-”rom” er også mulig. Mellomvarianter og kombinerte varianter praktiseres også ved flere utdanningsinstitusjoner. Følgende figur viser noen av mappemodellene.

⁷ Se beskrivelse av den norskfaglige mappemodellen blant annet hos Dysthe & Engelsen (2003).

⁸ LMS: Learning Management System (for eksempel ClassFronter eller It's Learning).



Figur 1: Ulike grader av åpenhet i digitale mapper på nettet

Mappene til mine studenter hører inn i det øverste høyre hjørnet av modellen, *åpne nettstedmapper*, og det betyr at også de synkron nettsamtalene ligger tilgjengelig for alle i nettstedmappene (jf. kap. 3 og 4). Det pågår en debatt i høyere utdanning om hvorvidt mapper skal være åpne eller lukkede. Jeg ser argumenter for å lukke *deler* av mapper eller prosesser, men jeg mener som Engelsen og Winje (2005: 28) at man uansett kan "bli dristigere" når det gjelder åpenhet. Åpenhet er blant annet en viktig forutsetning for kunnskapsdeling. I tillegg til at studentene kan ha tilgang til hverandres arbeid, har åpne nettstedmapper også et potensielt publikum, og kommunikasjonspartnere, utenfor klasserommet. Ifølge både egne og andre forskeres erfaringer kan dette faktumet fungere motiverende for studentene:

... an electronic portfolio needs to have an authentic purpose, needs to be social (Yancey 2001: 84).

What a waste it would be, I thought as I developed the Webfolio concept, if the only audience for students' creative efforts were the teacher or a small group of classmates (Reiss 2001: 31).

By 'going public' with electronic portfolios, our students transformed their school-bound ideas of audience, fostered their own sense of community extending beyond the classroom, and renegotiated the traditional terms of ownership of student writing (Wall & Peltier 1996: 207).

Åpenheten gir muligheter for autentiske⁹ skrivesituasjoner og varierte mottakergrupper, og nettet kan bidra til å viske ut grensen mellom læreinstitusjonen og verdenen utenfor. Denne åpenhetsideologien kommer jeg tilbake til i kapitlet om metodologi.

Digitale mapper – først og fremst nettstedmapper – har et særlig potensial når det gjelder variasjon av sjangrer, strukturer og kontekster. Jeg har alt nevnt hypertextprinsippet som interessant i et tekstlig og norskfaglig perspektiv. Det gir nye muligheter for sammenlenking av tekstbiter (*noder*) – et nytt virkemiddel for tekststrukturering, komposisjon og kohesjon. Det å linke til andres tekster er ikke minst en form for kommunikasjon, en dialog. Pekerne til andres tekster signaliserer respekt, interesse og oppfølgingsvilje – og hvis man strekker det langt: en form for *lytting*. Fordi innholdet i mapper skal dokumentere ikke bare *at* læring har skjedd, men også *hvordan* det har skjedd, blir det dessuten vesentlig å visualisere arbeids- og læringsprosesser i mappene. Som en fellesbetegnelse for alle mappearbeid som kan dokumentere prosesser av ulike slag, har jeg tidligere foreslått begrepet *prosesstekster* (Otnes 2004a). I en institusjon med åpne, digitale mapper, og der kunnskapsdeling står sentralt, er det spesielt viktig å utforske *kollektive* prosesstekstalternativer. Prosesstekstene skal vise ikke bare ”hva *jeg* har gjort og lært”, men også ”hva *vi* sammen har gjort og lært”. Den synkrone nettsamtalen er et potensielt redskap for slik felles refleksjon og prosessedokumentasjon.

1.1.3 Materialet – synkrone nettsamtaler

Som norsklærer i forsøksklassen med allmennlærerstudenter valgte jeg å bruke nettkommunikasjon som en av måtene å forene målsettingene for IKT og for læring på. Det var flere grunner til dette, og jeg vil foreløpig nevne de som knytter seg til de generelle målsettingene for prosjektet ”IKT og nye læreprosesser”: 1) troen på samtale og skriving som læringsredskap, 2) målsettingen om å prøve ut ulike digitale verktøy, og 3) ønsket om varierte dokumentasjonsformer i mappene. De tekstfaglige, lingvistiske og samtaleanalytiske begrunnelser for å bruke nettkommunikasjon i et lærerstudium kommer jeg tilbake til.

⁹ Jeanette Bopry (1999) diskuterer begrepet *autentisitet* i forbindelse med nettstedmapper. Hun viser til at ordet rett nok betyr ekte, genuin, sann og liknende, men problematiserer at dette i skolesammenheng ofte har vært knyttet til verden utenfor skolen. Hun hevder at autentiske aktiviteter like mye bør knyttes til læringsfellesskapet og skolekulturen. Hun peker imidlertid på at Internett – og nettstedmapper – har gjort det mer naturlig å trekke også verden utenfor inn i et utvidet fellesskap. Autentiske aktiviteter blir, slik jeg forstår henne, derfor å anse som aktiviteter både innenfor det lokale og det globale fellesskapet.

I norskfaget i forsøksklassen brukte vi både asynkron og synkron nettkommunikasjon¹⁰, men det var særlig synkrone nettsamtaler vi prøvde ut som lærings- og dokumenteringsredskap. Samtalene inngikk i flere ulike prosjekter, og disse blir kort presentert i kapittel 4. Av de 30 faglige og mer formelle nettsamtalene¹¹ som ble gjennomført og lagret i studentmappene i løpet av norskstudiet, har jeg valgt ut tolv for analyse. De utvalgte samtalene er faglige diskusjoner rundt skjønnlitterære tekster, seks samtaler om romaner og seks om noveller. Tre av samtalene er polyader (med tre deltakere), mens ni er dyader (med to deltakere) (se kap. 4 for begrunnelse for utvalg av samtaler). Alle samtalene ligger i skrivende stund åpent tilgjengelig på nettet, i studentenes åpne nettstedmapper. I tillegg er de tolv samtalene vedlagt, men med anonymiserte deltakernavn. Jeg gjør rede for denne anonymiseringen i etikkdiskusjonen i kapitlet om metodologi.

Prosjektet ”IKT og nye læreprosesser” var ikke et fjernundervisningsstudium, og det kunne gjerne være slik at alle deltakerne satt på skolen mens de kommuniserte, til og med i samme rom (jf. kap. 4). Det gjør trolig samtalene i mitt materiale spesielle, og muligens kreves det også en større grad av legitimering og begrunnelse for å bruke slik kommunikasjon i et ”nærundervisningsstudium”. Jeg så imidlertid flere mulige fordeler ved å bruke den skriftlige, nettbaserte samtalen i en læringskontekst. Foreløpig vil jeg bare nevne fordelene ved at samtalene enkelt kan lagres og skrives ut og dermed være et utgangspunkt for bearbeiding, analyse og selvevaluering i etterkant. I kapittel 4 vil jeg nevne flere muligheter – og begrensninger – ved denne kommunikasjonsformen.

1.2 Fokus i studien

Jeg vil allerede her i innledningskapitlet gjøre kort greie for mitt ståsted og mitt forskningsfokus, men de fleste perspektivene vil utdypes flere steder gjennom avhandlingen.

¹⁰ I forbindelse med de nye kommunikasjonsformene på nettet opererer vi med et skille mellom synkron (samtidig) og asynkron (ikke-samtidig) kommunikasjon. I synkron nettkommunikasjon må alle aktører være til stede foran skjermen samtidig, til forskjell fra asynkron nettkommunikasjon (e-post og diskusjonsgrupper) (jf. 4.2).

¹¹ I tillegg ble det gjennomført et utall av uformelle samtaler studentene imellom, som jeg ikke har hatt tilgang til.

1.2.1 Et tverrfaglig forskningsfelt, men et tekstfaglig hovedperspektiv

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) er et tverrfaglig forskningsfelt, og feltet studeres av fagfolk innenfor både real- og informatikkfag, humanistiske fag og samfunnsvitenskapene. Det omfatter *flerfaglig* forskning, der forskere gjennomfører parallelle studier med hver sine faglige innfallsvinkler, og mer *tverrfaglig* forskning, der man går sammen om felles prosjekt og problemstillinger og supplerer hverandres kompetanseområder. Etter hvert er det også blitt utdannet lærere og forskere som har kompetanse innenfor både teknologi og ett eller flere andre fag. ”IKT og læring”¹² har blitt etiketten på et tverrfaglig felt innenfor utdanningsforskning, og flere universitet og høyskoler har egne program for denne typen forskning.¹³ Selv er jeg del av programmet ”Læring med IKT” (LIKT) ved NTNU. På dette feltet studerer man *om*, og eventuelt *hvordan*, IKT kan være en endringsfaktor i norsk utdanningssystem. Departementets handlingsplaner viser at forskningsfeltet naturlig nok har vært gjennom en utvikling når det gjelder målsettinger og satsingsområder. Dette skyldes trolig både at det har vært nødvendig med en progresjon og en modningsprosess, og at så vel læringssyn som teknologi har endret seg (jf. kap. 2).

Også min studie hadde utgangspunkt i ”IKT og læring”-konseptet, nærmere bestemt i de overordnede pedagogiske og teknologiske målsettingene i prosjektet ved Høgskolen i Vestfold og i digitale mapper som læringsredskap. Et annet svært sentralt motiv for meg var imidlertid det rent tekstfaglige (norskfaglige), et aspekt som var tilknyttet et annet av departementets satsingsområder, ”IKT i fagene”. Studien min befinner seg i krysningspunktet mellom blant annet følgende fagfelt: teknologiforskning, mappeforskning, samtaleforskning, lytteforskning og skrivepedagogisk forskning. Det digitale, det didaktiske og det tekstlige perspektivet kan sies å danne en trefasettert innfallsvinkel til materialet mitt, men jeg vil altså presisere at jeg har et *tekstfaglig* hovedperspektiv. Det vil i praksis si at jeg anvender lingvistiske og samtaleanalytiske redskaper og tilnæringsmåter i analysene. Min tilnærming til empirien er derfor mer fagdidaktisk enn generelt pedagogisk eller læringsteoretisk, og den er mer dominert av et språk- og kommunikasjonsperspektiv enn av tverrfaglige eller teknologiske perspektiv. På forskningsfeltet ”IKT og læring” er det i stor grad generelle pedagogiske problemstillinger som råder grunnen, og teknologibruk knyttes til læring og læringssyn. Jeg mener at forskningen på feltet ”IKT og læring” trenger et supplement til de

¹² Også kalt ”Læring med IKT”, ”Teknologi og læring” o.a.

¹³ Universitetet i Oslo: *Intermedia*, Universitetet i Bergen: *Intermedia*, NTNU: *LIKT* (Læring med IKT).

filosofiske og pedagogiske, og – etter mitt syn – ofte svært generelle, perspektivene. Her mener jeg tekst- og språkfagene kan bidra til en konkretisering og spissing av forskningsfeltet.

I denne avhandlingen forenes de to fagområdene jeg har jobbet spesielt med innenfor undervisning og forskning: det *mundlige* feltet og det *digitale* feltet.¹⁴ Både når det gjelder muntlig tekster og digitale tekster, er det særlig ulike samtalevarianter jeg har viet interesse og arbeid. Jeg mener dessuten at levende samtaler i større grad kan trekkes inn som eksempler i språkstudier generelt og i språkundervisning spesielt, og funderer dette i et funksjonelt, kontekstuel språksyn (jf. kap. 2.1). Samtidig mener jeg at man i samtaleforskningen kan anvende lingvistiske tilnærminger i større grad enn det som ofte har vært vanlig (jf. kap. 2.1 og kap. 5). Sist, men ikke minst, er samtalen en kommunikasjonsform som bør tematiseres i norskfaget i skolen. Krav til muntlig kommunikasjon går igjen på alle nivåer av læreplanene fra både 1997 og 2006 samt i plan for lærerutdanning. Kunnskaper om og ferdigheter i samtalen som kommunikasjonsform er en sentral del av den muntlige kompetansen, og man trenger blant annet analysetrening for å bli bevisst en del språklige og sosiale trekk ved samtaler. Det er imidlertid et problem å få tak i egnede tekster for slike analyser (Otnes 1999: 164), og talespråkets flyktige vesen gjør det vanskelig å gå tilbake og se grundigere på detaljer ved samtaleatferd. Blant annet av den grunn lot jeg studentene bruke egne synkrone nettsamtaler, trass i at dialogene var skriftlige, som utgangspunkt for sine samtalestudier.

Det var altså flere motiv for å bruke synkrone nettsamtaler i forsøksklassen. I tillegg til de rent pedagogiske motivene for å bruke samtale som læringsredskap (jf. Dysthe 1995, Hoel 2000a) og for å få større variasjon av læringssjangrer i mappene, var det også det rent fagdidaktiske motivet å finne en innfallsvinkel til å arbeide med språk, kommunikasjon og samtalesjangeren i norskfaget. Norskfaget er et tekst- og kommunikasjonsfag, og det er et fag som tematiserer sitt eget verktøy. I mange andre fag er språk, tekst og kommunikasjon et *arbeids- og læringsredskap* for tilegnelse av faglig innhold, mens i norsk er dette også selve *studieobjektet* (Schwebs & Otnes 2001: 271). Forsøksklassen hadde derfor flere tekstfaglige innfallsvinkler til de digitale tekstene i norskundervisningen. I tillegg til å bruke datamaskinen, særlig Internett, som ”lærebok” (der man søker kunnskap), slik det ble gjort i mange fag, brukte

¹⁴ På det muntlige feltet har jeg gått veien fra dialektologien og sosiolingvistikken på 1970- og 1980-tallet til samtaleanalyse og lytteforskning på 1990-tallet (Otnes 1997, 1999a, 1999b). På det digitale feltet har jeg gått veien fra programmeringskurs og 40-timers kurs for lærere på 1980-tallet via prosessorientert skrivepedagogikk m/pc på 1990-tallet til forskning på datamediets tekster (Schwebs & Otnes 2001, Alant et al. 2003) på 2000-tallet – og da først og fremst nettkommunikasjon (Otnes 1998, 2000) og digitale mapper (Otnes 2003, 2004 a & b).

studentene den som ”lesebok” (primærttekster som skal leses, vurderes og analyseres) og ”skrivebok” (der man produserer egne skjermttekster, både alene og i kommunikasjon med andre). Ikke minst er det siste en spennende utfordring i digitale ”nettstedmapper”. Resnick (1996) sier følgende om disse tre aspektene:

The Internet acts as a type of Rorschach test for educational philosophy. When some people look at the Internet, they see it as a new way to deliver instruction. When other people look at it, they see a huge database for students to explore. When I look at the Internet, I see *a new medium for construction, a new opportunity for students to discuss, share, and collaborate on constructions* (min kursivering) (Resnick 1996).

Å se datamediet i et tekst- og kommunikasjonsperspektiv vil si å studere den delen av meningsproduksjonen som formidles gjennom – og formes av – de digitale mediene. Datamaskinen er vår tids viktigste tekstredskap, og sentrale spørsmål både i tekstforskning og i tekstundervisning dreier seg blant annet om kjennetegn ved datamaskinens tekster og hvordan disse best skal beskrives og fortolkes. Det digitale tekstlandskapet er i stadig endring, og det medfører at både tekstforskere og norsklærere må holde seg kontinuerlig oppdatert på feltet. Ikke minst skaper nye fenomen muligheter for å tenke nytt om fagets egenart og innhold (Wertsch i Erstad 2004: 101). Erfaringer med datamediets tekster kan gi ny innsikt i så vel tradisjonelle sjangrer som nye sjangrer samt generere nye tilnæringsmåter, ikke bare i undervisning, men også i tekstforskning. Norsklærerens oppgave er blant annet å veilede studenter og elever til å bli interesserte og kompetente tekstbrukere, analytiske og kritiske lesere og skrivere samt lyttende og samarbeidende kommunikasjonspartnere. Dette perspektivet er det etter min oppfatning også viktig å holde fast ved når det gjelder det digitale tekstuniverset. I *tekst.no* er det formulert slik:

Hva er så norsklærerens oppgave i dette tekstuniverset? Det greske ordet ”kybernetes” betyr styrmann. ”Kyberrommet”¹⁵ er det styrte rom. Norsklæreren skal hjelpe elever og studenter å styre reisen i kyberrommet, eller om man vil: hjelpe dem til å holde styr på teksten. Enten man som klassiske Odyssevs reiser i Middelhavet, verdens midte, eller i fjerne farvann, som astronautene i Stanley Kubricks romodysse i 2001, må man kunne navigere. Man må lære seg å finne fram i og ”lese” det utforskede tekstlandskapet. Norsklæreren kan og bør bli en av elevenes mest verdifulle reiseledere, deres tekstfaglige styrmann (Schwebs & Otnes 2001: 271).

I lys av et slikt fagdidaktisk perspektiv er det jeg har valgt å studere den synkrone nettsamtalen med dens særpreg, og ikke minst studere hvilke former for verbalspråklige lyttemarkører som anvendes. Jeg utdyper dette i forbindelse med mine tre forskningsspørsmål i 1.2.3.

¹⁵ Kyberrom: eng. Cyberspace

1.2.2 Teoretisk og metodisk fundament

Både teori og metode presenteres i avhandlingen på flere nivåer. Jeg ser det nødvendig først å presentere noen vitenskapsteoretiske synspunkt som danner fundamentet for avhandlingen, samt å foreta noen grunnleggende teoretiske og metodologiske diskusjoner (henholdsvis kap. 2 og 3). Dette har jeg valgt å gjøre ganske omfattende, både fordi jeg befinner meg i et stort, tverrfaglig forskningsfelt, og også fordi materialet mitt er av en spesiell semi-offentlig art. Studien bygger på et språksyn, læringssyn og teknologisynt som er dynamisk, kontekstuell og interaksjonelt. Jeg ser både språk, kunnskap og læring som sosialt konstituert, og dette får konsekvenser blant annet for min tilnærming til digital og muntlig kommunikasjon samt til lytting og lyttemarkering. Jeg støtter meg til kommunikasjons-, samtale- og lytteforskere som ser samtale og lytting i lys av kontekst og i et dialogisk perspektiv (bl.a. Halliday 1994, Linell 1998, Stewart & Logan 1999, Adelman 2002, Janusik 2004). Dessuten ser jeg det som viktig å trekke lingvistikken med inn i samtaleforskningen, og operere med en funksjonell, dialogisk grammatikk (bl.a. Halliday 1994, Linell 1998, 2005). Disse perspektivene danner et fundament for de teoretiske og metodiske tilnærmingene jeg har til empirien.

Den dialogiske dimensjonen utgjør et overordnet perspektiv i studien. Den illustrerer den samhandlingen – dialog i vid forstand – som foregår mellom alle elementene i en kommunikasjonssituasjon (språkssystem, språkbruk, språkbruker, situasjon, kultur osv.). Nært knyttet til den dialogiske dimensjonen er *åpenhetsdimensjonen*, som også står sentralt i prosjektet mitt. ”Det åpne” henspiller for det første på den åpenhets- og delingskulturen innenfor utdanning som for eksempel åpne nettstedmapper er et uttrykk for, og for det andre på et åpenhetsideal i forskningen – overfor informanter, overfor andre forskere og overfor aktører utenfor forskersamfunnet. Mens jeg ser det dialogiske som et grunnleggende prinsipp for meningskaping, ser jeg det åpne som et kvalitetskriterium og et ideal i dialogisk læring og forskning. Dette utdypes i kapittel 2 og 3.

1.2.3 Verbalspråklig lyttemarkering – forskningsspørsmål

I denne studien settes søkelyset på verbalspråklige lyttemarkører. Jeg ser i den forbindelse på sammenhengen mellom replikker, og jeg studerer blant annet hvorvidt språkmarkører kan ha både en *tekstuell* og en *relasjonell* funksjon. Sammenheng i samtale handler blant annet om vilje og evne til å samarbeide om framdriften og å knytte egne replikker til andres. Jeg vil studere *om* og *hvordan* studentene mine responderer på hverandres innlegg på en slik måte at samtalepartneren føler seg hørt og bekreftet. I synkrone nettsamtaler er eksplisitte sammenhengsmekanismer særlig viktige for å få til en god sammenheng og for å unngå misforståelser. Siden man ikke har kroppsspråket og prosodien å støtte seg til, blir verbalspråket et tydeligere og mer enerådende redskap i digitale enn i muntlige ansikt-til-ansikt-samtaler. Man må finne nye strategier for å samhandle, lage strukturer og markere lytting.

Jeg henter inspirasjon fra både lytteforskning (bl.a. Rhodes 1993, Wolvin & Coakley 1992, Adelman 2002, Janusik 2004), kohesjonsforskning (bl.a. Halliday & Hasan 1976, Nyström 2001), funksjonell grammatikk (Halliday 1994, Halliday & Matthiessen 2004), samtaleforskning (bl.a. Linell & Gustavsson 1987, Linell 1998) og forskning på klasseromsinteraksjon (bl.a. Dysthe 1995, Nystrand 1997). I mine forsøk på å finne analyseredskaper som kan si noe om ulike former for tilknytning til samtalepartneres replikker, tar jeg i bruk både *tilbakekopplingskategoriene* til Linell og Gustavsson (1987) og *referentkopplingskategorier* fra ulike tekstlingvistiske studier. Jeg anvender imidlertid kategoriene på nye måter i lys av den konteksten mitt samtalemateriale har blitt til i, og jeg supplerer og nyanserer ved hjelp av egne funksjonelle kategorier. Jeg har valgt de funksjonelle termene *tilbakemeldinger* og *oppfølginger* på de to hovedkategoriene jeg anvender i analysene. Som nevnt innledningsvis, har studien utgangspunkt i tre forskningsspørsmål. Det knyttes to underspørsmål til hvert av hovedspørsmålene, og disse står sentralt i analyser og drøftinger senere i avhandlingen.

1. Hvordan kan lytting markeres verbalspråklig i en samtale?
 - o Hvilke samtaleanalytiske og lingvistiske redskaper kan bidra til å beskrive lyttemarkering?
 - o I hvilken grad kan kohesjonsmekanismer fungere som lyttemarkører?
2. Fins det særtrekk ved lyttemarkering i synkrone nettsamtaler?

- Hvilke konsekvenser får de spesielle trekkene ved tilnærmet¹⁶ synkrone nettsamtaler for lyttemarkering?
 - Hvilke strategier velger studentene i mitt materiale for å vise at de lytter?
3. Hvordan kan en studie av lyttemarkering og nettkommunikasjon bidra til morsmålsdidaktikken?
- Hvordan kan et fokus på kohesjons- og lyttemarkører være et bidrag til elevens kommunikative kompetanse?
 - Hvordan kan bruk av nettkommunikasjon i norskfaget bidra til en kommunikativ og digital kompetanse?

Det *første* hovedspørsmålet er av en mer generell samtaleanalytisk art. Her er målet å finne analyseredskaper, samt en taksonomi for lyttemarkører, som kan brukes i senere studier. Det *andre* spørsmålet er knyttet mer direkte til empirien, og her er målsettingen å kunne si noe spesifikt om lyttemarkører i synkrone nettsamtaler. Det *tredje* spørsmålet tar opp om et fokus på lytting og synkron nettkommunikasjon – både i forskning og undervisning – kan virke bevisstgjørende i forhold til språk og kommunikasjon. Siden disse samtaleene er gjennomført av lærerstudenter i en norskfaglig sammenheng, er det ikke minst interessant å studere om slik kommunikasjon kan bidra til studenters generelle kommunikative kompetanse og til deres mer spesifikke digitale tekstkompetanse. Dette er sentrale norskdidaktiske spørsmål.

Utgangspunktet for denne studien har vært et ønske om å gi lyttforskningen en mer sentral plass i samtaleforskningen enn den har hatt før. Ikke minst har utgangspunktet vært et ønske om å trekke lingvistikken inn så vel i lyttforskningen som i samtaleforskningen i sterkere grad enn det som har vært gjort tidligere. Den lingvistiske og språkdidaktiske målsettingen går igjen i alle de tre forskningsspørsmålene. Det er selvsagt også interessant å studere hva studentene lærer rent faglig (for eksempel om litterær analyse), men det er ikke et hovedspørsmål i min studie. I analysene vil det likevel, i forbindelse med studentenes lytting til og oppfølging av hverandre, trekkes fram eksempler på at de sammen konstruerer kunnskap.

¹⁶ Jeg redegjør for forskjellen på *fullstendig* og *tilnærmet* synkrone nettsamtaler i kapittel 4.

1.3 Presentasjon av avhandlingen

Avhandlingen består av 8 kapitler i tillegg til dette innledningskapitlet, og de grupperer seg i tre hovedavdelinger: Fundament og rammer (kap. 2–4), lytting og verbalspråklig lyttemarkering – teoretisk og analytisk tilnærming (kap. 5–7) og drøfting og oppsummering (kap. 8–9).

I *kapittel 2* presenteres mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Jeg formulerer der mitt syn på språk, læring og teknologi. En slik posisjonering ser jeg som nødvendig å foreta før jeg presenterer teorien, metoden og empirien for selve studien. I *kapittel 3* diskuteres noen overordnede metodologiske spørsmål, og jeg har valgt å plassere dem under de to hovedtemaene ”det kvalitative” og ”det etiske”. Andre metodiske spørsmål, knyttet til materialutvalg og analyse, innlemmes i kapittel 4 og 5. I *kapittel 4* gis først en beskrivelse av synkrone nettsamtaler, i teknologisk, tekstlig og pedagogisk perspektiv. Deretter presenteres hele samtalematerialet i studentenes mapper grovt, og det settes i en kontekstuell sammenheng. Her redegjøres det også for hvordan jeg har valgt ut samtaler til analyse.

I *kapittel 5* presenteres lyttefenomenet i flere perspektiv: lytteforskningsfeltet, lyttingens status i skole og norskfag og definisjoner av lyttebegrepet. I andre halvdel av kapitlet diskuteres først noen aktuelle analysekategorier før jeg presenterer de jeg har valgt å bruke. I *kapittel 6* analyseres forekomster av det jeg kaller *tilbakemeldinger*, nærmere bestemt *oppmerksomhetsmarkører* og *minimale responser*. I *kapittel 7* analyseres forekomster av det jeg kaller *oppfølginger*, og disse systematiseres ved hjelp av ulike kohesjonsmekanismer.

I *kapittel 8* drøftes noen av analyseresultatene, og drøftingen gjøres i lys av de tre forskningsspørsmålene mine. Jeg anfører også noen kritiske merknader samt perspektiv for videre forskning. I *kapittel 9* foretar jeg en kort konkludering.

2 Vitenskapsteoretisk plattform

I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Naturlig nok vektlegger jeg presentasjonen av språksynet, da det er det tekstlige, språklige, kommunikative perspektivet jeg i all hovedsak anlegger på materialet. Men siden materialet mitt er blitt til innenfor prosjektet ”IKT og nye læreprosesser” og er nært knyttet til et konsept med digitale mapper, er det også nødvendig å presentere læringssyn og teknologisynt. Ikke minst ønsker jeg å beskrive hvordan disse tre områdene henger sammen, overlapper hverandre og er innbyrdes påvirket. Det er essensielt for meg å presentere en *felles* plattform for disse tre områdene – en felles ontologi. Mitt vitenskapelige fundament hviler på flere pilarer, og jeg vil belyse mitt syn på språk, læring og teknologi ut fra følgende dimensjoner: det *dynamiske*, det *kontekstuelle* og det *samhandlende*. Disse grunnleggende dimensjonene har også vært viktige forutsetninger for valg av metode (jf. kap. 3) og teori (jf. kap. 5). Jeg ser det *dialogiske*, i vid forstand, som en fellesnevner for de tre dimensjonene – et standpunkt jeg vil begrunne i oppsummeringen av kapitlet.

2.1 Språksyn

Denne avhandlingen bygger på et funksjonelt språksyn. Jeg støtter meg derfor til språkteorier som ser på språklige funksjoner – på språk *i bruk* – og der dimensjoner som kontekst og samhandling er sentrale faktorer. Jeg ser språk som et redskap for kommunikasjon og for å skape mening, både skriftlig og muntlig. Vi trenger språk til å ytre oss om verden og til å forholde oss til hverandre – som representasjon og som utveksling (Halliday & Matthiessen 2004). For disse formålene har vi innenfor et språksamfunn utviklet visse tegnkonvensjoner som vi bruker, og som gjør at vi kan forstå hverandre, mer eller mindre. Språket kan imidlertid variere fra situasjon til situasjon. Dette har språketnografiske og sosiolingvistiske studier for lengst vist oss, og i de siste tiårene har språkstudier med blant annet pragmatiske, funksjonelle og samtaleanalytiske vinklinger bidratt til ytterligere nyansert kunnskap om

språk som en levende mekanisme. Disse nyanseringene representerer et språksyn jeg funderer prosjektet mitt på, og der det dynamiske, det kontekstuelle og det interaksjonelle utgjør viktige faktorer.

2.1.1 *Det dynamiske*

Det er viktig for meg i en studie om samtale og lytting å markere tydelig at jeg ser språk som noe dynamisk og prosessuelt – i tid og rom. Dynamikken finnes i flere relasjoner, men jeg vil i første omgang knytte det dynamiske til forholdet mellom språkssystem og språkbruk.

Innenfor lingvistikken har det lenge vært en tradisjon for å opprettholde et skarpt teoretisk skille mellom språkssystem og språkbruk, og det har vært en pågående diskusjon om hvor mye av innholdet i en ytring¹⁷ som skal tilskrives språkssystemet og hvor mye som skapes i den aktuelle situasjonen. Den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussure (1916/70) og den amerikanske lingvisten Noam Chomsky (1957) trekkes ofte fram i den forbindelse. Det er flere ulikheter mellom Saussures og Chomskys teorier, men det de har til felles, er at de primært er interessert i språket som system og ikke i språket i bruk. De mener at det er de formelle sidene ved språket som er allmenne og lovmessige og således mulige å beskrive vitenskapelig. Språkbruken er mer tilfeldig og individuell og dermed uinteressant for forskere. Et slikt syn framstiller språk som noe statisk og dikotomisk, og det får etter min oppfatning ikke fram samspillet mellom system og bruk. Det får heller ikke fram at språk må ses i en helhetlig, tekstlig sammenheng.

Språket er i en kontinuerlig utviklingsprosess, både språket som system og språket i bruk. Det er imidlertid viktig å presisere at disse prosessene ikke skjer uavhengig av hverandre, men i et dynamisk, syklisk løp (jf. bl.a. Hopper 1987, Linell 2005). Det er en samhandling mellom system og bruk, eller mellom *kode* og *atferd*, som lingvisten Michael Halliday (1984) kaller det. Halliday er ikke bare opptatt av å forklare atferd i forhold til koden – det viktigste i det lange løp er å forklare koden i forhold til atferd (Berge 1998). I et dynamisk språksyn

¹⁷ Begrepet *ytring* kan være problematisk, fordi det brukes ulikt i forskjellige disipliner og teorier. I skriftspråksgrammatikk (skriftspråkssyntaks) brukes ytring om den delen av en tekst som står mellom to store skilletegn. I forskning på muntlig språk er ytringsbegrepet gjerne brukt om setningsliknende, selvstendige meningsenheter (også kalt informasjonsenhet, idé-enhet eller liknende). Noen bruker imidlertid også ytringsbegrepet om sammenhengende tale fra en og samme person (og som godt kan inneholde flere setningsliknende enheter), altså mer eller mindre synonymt med *replikk* (Linell 1998: 160). Ytterligere en bruk av begrepet er den Bakhtin introduserte, nemlig å bruke ytringsbegrepet mer eller mindre synonymt med *tekst*: språklige enheter ytret (talt, skrevet) av en og samme person, enten det er en ettordsreplikk, et brev eller en roman (Bakhtin 1986: 62).

vektlegges språkssystemet som et felles repertoar eller en ”redskapskasse” (Iversen et al. 2004), der man kan hente strukturer, mønstre og former – en samling av rutinemessige konstruksjoner som man låner fra eller omarbeider fra tidligere kommunikasjons erfaringer i liknende situasjoner med liknende emner og liknende deltakere (Hewings og Hewings 2005: 52). Det er essensielt at det her er snakk om ressurser, ikke om regler, og at det i språkssystemet ligger et sett med muligheter – et *meningspotensial* (Rommetveit 1992, Halliday & Hasan 1985, Linell 1998). Språket er et felles foretak, sier språkpsykologen Ragnar Rommetveit (1999: 21), der vi alle har aksjer, men der ingen av oss har aksjemajoritet. Samtidig ligger det i et slikt dynamisk språksyn at språkssystemet er en konsekvens av sosial samhandling, like mye som en forutsetning for den. Blant annet de såkalte emergens-grammatikerne ser på språk som noe *emergent*, noe som er i gradvis utvikling, og på grammatikk ikke bare som en abstraksjon, men alltid forankret i den konkrete ytringen (Hopper 1987)¹⁸. I tråd med dette ser jeg det som viktig, så vel i forskning som i undervisning, å ta utgangspunkt i autentiske språkbrukssituasjoner og tekster – skriftlige eller muntlige. Språk blir på det viset framstilt som noe dynamisk og emergent.

Halliday er talsmann for *etnografiske* grammatikker, det vil si beskrivelser av faktisk språkbruk (Berge 1998: 226), og min studie er et bidrag til en slik etnografisk grammatikk. Jeg vil imidlertid presisere at jeg finner det svært relevant når språkbruksforskere peker på det ufullendte ved ensidige språkbruksteorier. Både talehandlingsteori, pragmatikk, etnometodologisk konversasjonsanalyse og enkelte sosiolingvistiske retninger har blitt kritisert for ensidig fokus på språket i bruk, uten å trekke inn system og struktur i sine analyser. Ifølge samtaleforskeren Per Linell (2005: 306) kan for eksempel visse samtaleteorier (blant annet CA¹⁹) muligens tolkes slik at ”praktikerna bara antas existera i de enskilda situerade interaktionerna, vilket i så fall innebär att deras sociohistoriska natur går förlorad”. Språkssystemet må med andre ord integreres i helheten som en viktig, dynamisk faktor. Linell (2005: 305) formulerer det slik:

En teori om språklig praxis kan inte enbart handla om något som tillskrivs enskilda yttranden i situerade kontexter; det rör sig också, och framför allt, om mönster som transcenderar situationer, som tillhör *de situationsöverskridande praktikerna*. Båda är dynamiska; de förra siktar ständigt mot och leder fram till nya ”accomplishments” i konkreta situationer, de senare är trögföränderliga och *relativt* stabila.

¹⁸ *to emerge* (eng.) = å oppstå, utvikles, komme til syne.

¹⁹ *Conversation Analysis* (CA) er en egen form for samtaleanalyse som har utgangspunkt i etnometodologien. CA begrenses gjerne til det som skjer i selve interaksjonen, og forskeren trekker i liten (eller ingen) grad inn sosiale eller kulturelle faktorer. Forskeren studerer de mønstre som åpenbarer seg i samtalen, og har i liten (eller ingen) grad med seg ferdige teorier og kategorier inn i analysen.

Det er nettopp den relative stabiliteten og kontinuiteten i de situasjonsoverskridende praksisene som ifølge Linell muliggjør de enkelte samtalene (se mer om dette i forbindelse med den kontekstuelle dimensjonen, 2.1.2).

Vi finner også Halliday blant dem som plasserer seg i motsetning til de som opererer med et skille mellom språkssystem og språkbruk og til de som har forsøkt å lage en egen ”performance-teori” (Berge 1998). Visse funksjonelle retninger innenfor språkforskningen har hatt en sterk trang til å gjøre opprør mot Chomsky-tradisjonens formalisme og har derfor nærmest avskrevet lingvistiske og mer systematiske tilnærminger til språk (Smedegaard 2002). Halliday er enig i at dette kanskje var nødvendig, eller i alle fall forståelig, i en overgangsperiode:

Twenty years ago, when the mainstream of linguistics was in what has been called the ’syntactic age’, it was necessary to argue against grammar, pointing out that it was not the beginning and the ending of all study of language and that one could go a long way towards an understanding of the nature and functions of language without any grammar at all (Halliday 1994: xvi).

Halliday mener imidlertid at det i dag er nødvendig å insistere på at grammatikken må med i språklige studier, for en samtale- eller annen tekstanalyse ”that is not based on grammar is not an analysis at all, but simply a running commentary on a text (ibid.: xvi). Som en konsekvens av dette synet har han jo også selv laget en forent ”kode- og atferds”-lingvistikk, den *systemisk funksjonelle* grammatikken. I tråd med dette foreslår Linell en integrert, og til dels eklektisk, tilnærming til språkstudier “in which structure and action are seen as two interpenetrating perspectives” (Linell 2005: 4). Andre forskningsmiljøer, blant annet rundt prosjektet ”Samtalspråkets grammatik” i Sverige²⁰ og ”Vestkystfunksjonalistene” i California (Smedegaard 2002), står for et liknende syn. Min studie tilstreber også en slik tilnærming, da jeg i min studie om lytting anvender grammatiske analyseredskaper og et grammatisk metaspråk (jf. særlig mitt første forskningsspørsmål).

Selv om samtaleforskningen har vært svært vital de siste par tiårene, har den altså i liten grad befattet seg med grammatikken i samtalspråket (Linell 2005a). Med grammatikk menes her på den ene siden mer spesifikk samtalegrammatikk, i betydningen konstruksjonen av replikker, og på den andre siden grammatikk i mer tradisjonell forstand, som morfologiske og

²⁰ Som en motvekt til SAG (Svenska Akademiens Grammatik), 1999, startet svenske og finske språkforskere i 1999/2000 prosjektet ”Samtalspråkets grammatik”. De ville undersøke relasjonen og samspeillet mellom den sosiale interaksjonens struktur og den grammatiske strukturen til ytringene i samtalen. De befatter seg med både grammatikk i tradisjonell betydning (ytringenes indre syntaks) og det de kaller interaksjonens arkitektur (den ytre syntaksen). <http://www.liu.se/isk/research/gris/syfte.html> (22.02.07)

syntaktiske studier – men i et mer prosessuelt og funksjonelt perspektiv enn det som har vært vanlig i tradisjonell grammatikk (op.cit.). Samtalegrammatikk i den første betydningen av ordet har samtaleanalytikere til dels bedrevet, men jeg mener at samtaleforskningen vil tjene på å fokusere også på grammatiske fenomen, i den andre betydningen av ordet, i større grad enn det som gjerne har vært tilfellet. En fare ved et ensidig ”språkbruks”-standpunkt, i både tale og skrift, er at språket som system blir utdefinert og ikke tillagt noen rolle.

Språkforskningen står dermed i fare for å gå fra den ene grøfta til den andre. Brobyggerne her er, etter min mening, de som kan vise at grammatikkunnskap, og lingvistiske kategorier, er nødvendig også når man skal studere språket i bruk, samt at grammatikkundervisning i skolen kan være funksjonell og bruksrettet (Iversen et al. 2004).

2.1.2 *Det kontekstuelle*

I det foregående har jeg konsentrert meg om dynamikken mellom språkssystem og språkbruk, og i denne dynamikken inngår *kontekst* som en viktig faktor. Konteksten – eller kontekstene – kan defineres mer generelt som *omgivelsene* de språklige ytringene blir til i. Kontekst og språkbruk er imidlertid ikke klart atskilte størrelser, men glir i hverandre og er under kontinuerlig påvirkning av hverandre. Det er med andre ord ikke bare slik at omgivelsene påvirker språkbruken, men også språket i seg selv kan utgjøre en kontekstuell faktor.

Språkantropologene Alessandro Duranti og Charles Goodwin (1992) sier det slik:

Instead of viewing context as a set of variables that structually surround strips of talk, context and talk are now argued to stand in a mutually reflexive relationship to each other, with talk, and the interpretive work it generates, shaping context as much as context shapes talk (op.cit.: 31).

Selv om det finnes flere kontekstuelle dimensjoner i en kommunikasjonssituasjon, har ofte kontekstbegrepet vært grovinn delt i to hovedkategorier; den spesifikke, konkrete situasjonen kommunikasjonen inngår i, og den mer generelle, bakenforliggende konteksten. Malinowskis begrepspar *situasjonstekst* og *kulturkontekst* brukes ofte her (Malinowski 1923 i Halliday & Hasan 1985). Den *situasjonelle konteksten* betegner de umiddelbare omgivelsene, hva man snakker om, hvem man snakker med og hvor og når kommunikasjonen foregår, eller som samtaleforskeren Jan Svennevig (2001: 86) uttrykker det: ”Situasjonsteksten utgjøres i korthet av et sett med deltakere som er engasjert i en kommunikativ oppgave i fysiske omgivelser i et visst medium.” Halliday deler situasjonsteksten konkret inn i *felt* (aktivitet, tema m.m.), *relasjon* (forbindelsene mellom deltakerne) og *mediering* (tale/skrift, sjanger etc.). I min studie spiller datamaskinen en sentral kontekstuell rolle når det gjelder både felt,

relasjon og medium. Jeg vil komme tilbake til situasjonskonteksten for samtalematerialet mitt i kapittel 4.

Den *kulturelle konteksten* omfatter hele den kulturelle bakgrunnen til kommunikasjonsdeltakerne. Vi influeres av tidligere kommunikasjon – tidligere tekster og ytringer (Bakhtin 1986) og vi har med oss de kunnskaper og ferdigheter, sosiale normer og konvensjoner, ritualer og tradisjoner, samhandlingsformer og sjangrer etc. som inngår i kommunikasjonspartenes kultur. Ikke minst hører kunnskap om språk til kulturkonteksten, og når det gjelder min studie, vil jeg tilføye at dette blant annet omfatter kulturelle normer og konvensjoner for lytting og respondering. *Kulturkontekst* tilsvarer med andre ord det Linell (2005) har kalt *de situasjonsovergripende praksiser* (jf. kap. 2.1.1). Den konkrete språkbrukssituasjonen blir, slik Halliday ser det, et unikt tilfelle, en flyktig forekomst, av kultur (Halliday 1999: 5). På samme vis som klima er potensial for konkrete værvarianter, ser han kultur som potensial for konkrete situasjonsvarianter og språkssystem som potensial for konkrete ytrings- eller tekstvarianter (op.cit.). Både hos Halliday og i ulike varianter av samtaleanalyse har imidlertid situasjonskonteksten vært mer fokusert enn kulturkonteksten, og visse teorier (bl.a. CA) har nærmest som prinsipp bare å ta hensyn til situasjonen – altså å ignorere andre bakgrunnsfaktorer i analysen.

En slik todeling av kontekstbegrepet som er omtalt ovenfor, kan imidlertid være problematisk, og det varierer både hvor forskerne velger å sette skillet mellom de to kategoriene, og hva som vektlegges innenfor hver enkelt av dem. Det mest fruktbare ville trolig være å operere med glidende overganger mellom flere kontekstuelle aspekt – gjerne i form av *lag* (Clark 1996) eller *rammer* (Goffman 1974 i Vagle et al. 1993) – eller en sammenfletting av aspekt i form av en *vev* (Dysthe 2001a). Disse aspektene (lagene, rammene, vevtrådene) dekker alt fra den konkrete, fysiske settingen og samtalsituasjonen via institusjonelle/sosiale/kulturelle rammer til bakgrunnskunnskap. Dette får fram det dynamiske og gradvise *kontekstkontinuumet*. En kontekstuell dimensjon som for eksempel *språklig kompetanse* kan etter min mening tilhøre både individet, kulturen, institusjonen og den aktuelle situasjonen. I en studentgruppe som i mitt materiale vil eksempelvis den språklige kompetansen til studentene for det første omfatte generelle kunnskaper, ferdigheter og konvensjoner knyttet til språk og samtale fordi de er del av det norske språksamfunnet. For det andre er det trolig også avgjørende med den erfaringen de har i og med at de tilhører en generasjon som er vokst opp i en digital tidsalder og derfor har kjennskap til digital kommunikasjon. For det tredje er det

viktig med den felles plattformen, den gjensidige bakgrunnskunnskapen (Clark 1996), de har som studenter i et forsøksprosjekt ved en lærerutdanningsinstitusjon, som bygger på et spesielt læringssyn og som ønsker å utforske datamediet som et redskap for kommunikasjon og læring. Sist, men ikke minst, er samtalsituasjonen preget av at studentene skal diskutere fag og dokumentere arbeid med faglige tema. Dette viser at det er glidende overganger eller sammenvevde element mellom de ulike kontekstdimensjonene. Hva som er relevant kontekst for den enkelte kommunikasjonssituasjon kan variere, og det har sammenheng med hva deltakerne finner relevant som meningsfulle rammer (Svennevig et al. 1995). Det er etter min oppfatning studentenes gjensidige bakgrunnskunnskap og felles situasjon som er mest relevant i en studie som min. Jeg vet lite om studentenes individuelle historie eller kulturelle bakgrunn, og jeg har valgt å se studentsamtalene primært i lys av deres felles situasjon som lærerstudenter og deltakere i et IKT-prosjekt.

Som nevnt ovenfor, utgjør språkbruk i seg selv en kontekstuell hovedressurs (Duranti & Goodwin 1992), og produksjon av nye ytringer forandrer kontinuerlig øyeblikkets kontekst (Hanks 1987 i Duranti & Goodwin 1992). Alle språklige ytringer henger mer eller mindre sammen med ytringer som er sagt/skrevet tidligere i teksten/samtalen, eller de påvirker de neste, og må tolkes i forhold til disse. Det er dette som gjerne er kalt *den doble kontekstualiteten* (Heritage 1987 i Linell 1998: 164). Mine analyser kommer nettopp til å konsentrere seg om hvordan en replikk formes i relieff av en tidligere replikk, og hvordan den tekstuelle konteksten har betydning for både den kunnskapsplattformen som etableres, det samarbeidsklimaet som oppstår og den meningen som skapes. Kunnskap og bevissthet om slike *tekstuelle* kontekstfaktorer (også kalt *kotekst*) er en vesentlig del av den felles bakgrunnskunnskapen man må ha for å kunne gjennomføre et vellykket kommunikasjonssamarbeid. Dette er viktig å slå fast i forkant av mine analyser av kohesjonsmekanismer som potensielle lyttemarkører.

2.1.3 Det samhandlende

Når vi sier eller skriver noe, ”gjør” vi samtidig noe, og språket blir brukt til et mangfold av ulike formål, som det er umulig å liste opp. Allerede i 1962 ga språkfilosofen John Austin ut boka *How to do things with words*, og tittelen spilte nettopp på at vi utfører *handlinger* ved hjelp av språket. Austin, og senere også språkfilosofen John Searle (1969), utviklet et begrepsapparat av ulike former for ”speech act” (talehandling eller språkhandling).

Talehandlingsteorien ble utviklet som et alternativ, eller supplement, til den tradisjonelle setningsbaserte lingvistikken som var opptatt av den ”sanne”, bokstavelige meningen (Linell & Markova 1993, Linell 1998). Teorien rettet søkelyset på at en ytring også kan utføre en handling. Senere forskere (bl.a. Duranti & Goodwin 1992, Linell & Markova 1993, Clark 1996) har imidlertid kritisert den klassiske talehandlingsteorien til Austin og Searle for å være svært statisk og enveis, og har forslått mer dynamiske og kommunikative modeller. Begrepsparet *monologisk – dialogisk* er brukt for å illustrere denne motsetningen i språksyn. Kritikerne vil for eksempel ikke være med på å behandle en talehandlingsklasse som en teoretisk konstruksjon à la setningen i grammatikken (Halliday 1984). En talehandling er ingen selvstendig størrelse, men avhengig av så vel aktivitet, deltakere og kontekst som andre ytringer (Linell & Markova 1993). Kritikerne vil dessuten bruke autentisk materiale, ikke konstruerte eksempler, i forskningen. Talehandlingsteorien har videre blitt kritisert fordi den så tydelig ser på taleren som den eneste opphavsmannen til meningsskapingprosessen. Lytteren er ofte bare ”a projection of the speaker’s wants and attitudes”, and rarely an active (co)-participant in the utterance event” (Goodwin & Duranti 1992: 18). Teorien tar med andre ord hovedsaklig for seg senderfokuserte, intenderte, initiativ-handlinger, mens mer responderende, oppfølgende handlinger blir oversett. Searle (1992 i Linell & Markova 1993) viser rett nok til at noen talehandlinger kan ha flere funksjoner og at noen krever samarbeid av deltakerne, men dialogforskerne Linell og Markova (1993) påpeker at i et dialogisk perspektiv er så godt som *alle* handlinger kollaborative. Språklig samarbeid er altså mer enn summen av isolerte språkhandlinger (Baker et al. 1999, Dysthe 2001a mfl.). Det dreier seg om forhandling om mening – om et felles ansvar. Mening er verken i talerens hode eller i ordboka (Hagtvet & Wold 2003: 193), men interaktivt, samarbeidende konstituert.

Jeg er av den oppfatning at betoningen av språk som handling har vært et viktig bidrag til språkvitenskapen, og at videreutviklingen til et mer samhandlende og dialogisk perspektiv har gjort dette til et sterkt og overbevisende fundament for språkforskere. Det kan muligens i mine analyser virke som om jeg går til den andre ytterligheten enn de klassiske talehandlingsteoretikerne og rendyrker ”lyttehandlingene”. Imidlertid er det min oppfatning at lytting er et svært dialogisk begrep som sier noe om at man tar den andres perspektiv og at man deler kommunikativt ansvar. Lytting manifesterer seg i utadrettet språklig atferd som knytter an til det som er sagt, ”gjort”, tidligere, på en måte som viser oppmerksomhet, interesse og engasjement (se mer om dette kap. 5). Det må derfor presiseres at enten det dreier seg om talehandlinger eller lyttehandlinger, er det snakk om *samhandling* og *interaksjon*. Alle

språklige handlinger, enten de har preg av initiativer eller responser i samtaleanalytisk forstand, er kommunikative, kollektive prosjekt og del av en tekstuell og situasjonell kontekst. Alle ytringer kan sies å være fylt med responsive reaksjoner, sier filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin (1986: 91), enten det er tale eller skrift, og enten det er reaksjoner på ytringer i den pågående kommunikasjonen eller tidligere kommunikasjoner. Man har alltid en adressat, kjent eller ukjent, en eller mange, nærværende eller ikke til stede. Et særskilt kjennetegn ved ytringen er nettopp dens evne til å være vendt til noen, dens *adressivitet*, og til å ha en innebygd *responsivitet*. Eller for å si det med to av de største dialog-teoretikerne: Alle ytringer er tosidige (Volosinov 1986) og tilhører halvveis også en annen (Bakhtin 1986).

2.2 Kunnskaps- og lærings syn

Det er en kjensgjerning at vi lærer og utvikler oss livet igjennom, så vel utenfor utdanningssystemet som innenfor. Pedagogen Roger Säljö (2000) har pekt på at mennesket har en egen evne til å ta vare på erfaringer og anvende disse i senere sammenhenger, men gåten om *hvordan* mennesker lærer, kommer trolig aldri til å løses i den forstand at vi får et endelig fasitsvar. Det er likevel mulig – og nødvendig – å ha et bevisst syn på kunnskap og læring når man skal undervise eller forske i en utdanningskontekst. Kunnskapssyn handler både om hva man synes er viktig å kunne eller å mestre, og om hva som avgjør at man ”kan” noe. Lærings syn handler om hvordan man mener mennesker best tilegner seg den aktuelle kunnskapen.

Læring som sådan står ikke i hovedfokus i mine studier, men jeg skal nedenfor kort presentere noen trekk ved kunnskap og læring som jeg mener er relevante som bakteppe for mitt prosjekt. Prosjektet ”IKT og nye læreprosesser” ved Høgskolen i Vestfold, der mitt materiale er hentet fra, hadde sitt utgangspunkt i et såkalt *sosiokulturelt* perspektiv. Et slikt perspektiv har inngått i svært mange utdanningsprosjekt de siste årene, og det er flere forskere i både innland og utland som har gitt viktige bidrag til en sosiokulturelt, og til dels dialogisk, vinklet læringsforskning (Wertsch et al. 1995, Säljö 2000, Dysthe 2001a). Den sosiokulturelle retningen er ikke en egen, avgrenset teori, men snarere et paraplybegrep – et perspektiv som

nedfeller seg i ulike teorier på ulike fagfelt.²¹ Felles er at de alle ser på læring som sosialt og kontekstuellet konstituert. Begrepet har etter min oppfatning blitt brukt såpass vidt og upresist i en del sammenhenger, at det har blitt noe utvannet og til dels misforstått. Også sosiokulturelle teoretikere (Säljö 2000, Wink & Putney 2002) peker på behovet for en presisering. Jeg skal ikke her gi en fullstendig beskrivelse av et sosiokulturelt perspektiv som sådant, men trekke fram noen sentrale element som harmonerer med mitt kunnskaps- og læringssyn, og muligens kan jeg også bidra med noen presiseringer. Generelt formulert er mitt kunnskaps- og læringssyn, slik som språksynet, fundert på *det dynamiske*, *det kontekstuelle* og *det samhandlende*. Dette sammenfallet er en naturlig konsekvens av at jeg ser språk og læring som nært forbundet. I det følgende diskuterer jeg den dynamiske og den kontekstuelle dimensjonen under ett, både fordi de to dimensjonene glir over i hverandre og fordi begge ble grundig presentert under språksyn.

2.2.1 *Det dynamiske og det kontekstuelle*

Læring skjer gradvis og prosessuellet. På samme vis som *språklig mening*, skapes også *kunnen* i et dynamisk forløp. Kunnskap er ikke en statisk, objektiv, fastfrosset størrelse som skal tilegnes – eller overføres fra en person til en annen – men en dynamisk og foranderlig enhet som konstrueres i sosial aktivitet. I det dynamiske ligger det videre at læring innebærer utviklingsmuligheter. Flere bilder er brukt for å beskrive dette dynamiske *læringspotensial*-aspektet og vise at man har mer kunnskap innenfor rekkevidde. Pedagogen og psykologen Lev Vygotsky (1978) har blant annet brukt *sone*-begrepet (”den nærmeste utviklingszone”), mens psykologene Lave og Wenger (1991) har brukt *periferi*-begrepet (”peripheral participation”) for å illustrere at man som lærende er i randsonen av et kunnskapsfelt og har muligheter, med støtte fra mer erfarne og kyndige, til å komme på et annet ”utviklingsstadium” (Vygotsky 1978) – og nærmere ”full deltakelse” innenfor fagfellesskapet (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998).

²¹ Ifølge Ludvigsen og Hoel (2002) har det sosiokulturelle perspektivet har flere røtter, men det er særlig to hovedretninger som har preget feltet, nemlig den amerikanske *pragmatiske tradisjonen* og den *russiske kulturhistoriske tradisjonen*. Fra den ene tradisjonen kan nevnes retninger som symbolsk interaksjonisme (Mead) og instrumentalisme (Dewey). Fra den andre kan nevnes kulturhistorisk psykologi (Vygotsky, Bruner, Cole, Wertsch) og aktivitetsteori (Leontiev, Engstrøm). De siste 10–15 årene har det vokst fram ulike retninger innenfor det sosiokulturelle perspektivet med kjernebegrep som situert læring (Lave og Wenger), kulturell psykologi (Cole, Säljö), mediert handling (Wertsch), virksomhetsteori (Engestrøm) (Ludvigsen & Hoel 2003).

I et dynamisk læringssyn er konteksten viktig, så vel den kulturelle som den situasjonelle (jf. 2.1.2), og det er denne kontekstdimensjonen som gjerne betegnes som ”sosiokulturell”²². Det er også vanlig å snakke om ”situert” læring. Wertsch et al. (1995: 3) beskriver det kontekstuelle, situerte perspektivet slik:

... the goal of a socialcultural approach is to explicate the relationships between human mental functioning, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical situations in which the functioning occurs, on the other.

Læring er ikke bare påvirket av konteksten, men avhengig av konteksten. Konteksten er en integrert del av handlingen, alle elementer er sammenvevde (jf. 2.1.2) og ”læringa inngår i denne veven” (Dysthe 2001a: 43). Vygotsky (1986) har brukt vann som metafor for å illustrere denne symbiosen mellom den lærende og konteksten. På samme vis som man ikke kan dele vann opp i sine distinkte deler (H₂O; hydrogen og oksygen) og fremdeles ha vann, så kan man ikke skille individet fra konteksten og fremdeles ha en helhetlig forståelse av fenomenet. Selve kunnskapen er også ofte kontekstavhengig – den er ikke nødvendigvis generell eller nøytral, men spesiell, kontekstspesifikk og situert. Den er med andre ord ikke alltid direkte overførbart til andre situasjoner. Nettopp fordi læring og kunnskap er situert, er det viktig å lære generelle strategier og ferdigheter for læring og kommunikasjon samt å trene seg i å innta et reflekterende metaperspektiv på slike prosesser. Dette er viktig for å kunne konstruere eller rekonstruere kunnskapen i nye situasjoner. Det må derfor legges til rette for læringssituasjoner og aktiviteter som forbereder elever og studenter til å lære gjennom hele livet (Dysthe 2001a: 44, Wink og Putney 2002: 35). Her vil jeg trekke fram samtalen som en sentral aktivitet, og sjanger, som det er svært essensielt å beherske. Bevisst bruk av fagsamtaler i løpet av utdanningen, ikke minst nettsamtaler, gir en sosial kompetanse og et kommunikativt metaperspektiv, og dermed strategier for læring og samhandling også i kontekster utenfor klasserommet og etter endt utdanning.

2.2.2 Det samhandlende

Kunnskap oppstår i handling, sier Säljö (2000: 26), og ”gjør i engasjement og i kamp”. Et slikt læringssyn innebærer at den lærende selv må være aktiv, selv må produsere, eller konstruere, sin kunnskap – ved å tenke, spørre, forklare, analysere og utforske (Wink & Putney 2002: 33). Dette står i skarp kontrast til det behavioristiske synet om at læring overføres til en *mottaker*, og det har konsekvenser for aktivitetene i ”klasserommet”, både

²² Også kalt ”kulturhistorisk”, ”sosiohistorisk”, ”sosiointeraktivt” e.a. i ulike sosiokulturelle retninger.

elevene/studentene imellom og mellom lærer og elever/studenter. Har man et sosiokulturelt perspektiv på læring, vil man ha en forståelse av at læringsaktiviteten – konstruksjonen – i stor grad gjøres i samhandling med andre, som *deltaker* i et fellesskap. Man ser altså de lærende som problemløsere og kunnskapsprodusenter, som *samhandlende* og *samarbeidende* sådanne, og ikke minst som sosialt kompetente deltakere i læringsfellesskapet. Begrepene *deltakelse* og *fellesskap* er sentrale innenfor det sosiokulturelle og dialogiske perspektivet. Eksempler fra Lave og Wenger handler ofte om etablerte *praksisfellesskap*, gjerne i arbeidslivet, og hvordan nye deltakere integreres (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998). Konseptet kan imidlertid ikke uten videre overføres direkte til utdanningssammenhenger, der alle er noviser eller lærlinger på tilnærmet samme nivå. I en del sammenhenger utgjør elevene, eller studentene, heller ikke en samlet gruppe over lang tid, og de utgjør ofte for store grupper til å kunne etablere et koherent praksisfellesskap. I lærerutdanningen er studenter som regel samlet i en gruppe (klasse) i 2–3 år, og den kan være på 30–60 studenter. Likevel hevder forskere (bl.a. Wells 1999, Green & Meyer 1991, Wink & Putney 2002) at liknende fellesskap – *klasseromsfellesskap* eller *læringsfellesskap* – kan konstrueres også i utdanningskontekster. Et fellesskap – enten det er i skole eller arbeidsliv – er karakterisert ved at deltakerne er involvert i en felles praksis der hovedingrediensene er *gjensidig engasjement*, *felles oppgaver* og *felles repertoar* (Wenger 1998: 76). Klasseromsforskerne Judith Green og Lois Meyer (1991: 142) sier følgende om hvordan et fellesskap i skolen kollektivt kan konstruere kulturelle mønster for gruppa:

[...] members of a classroom form a social group in which a common culture is constructed. This culture is reflected in the patterned ways members of the social group develop for acting and interacting together, for interpreting what occurs, for evaluating what is appropriate to know and do in the classroom.

I forsøksklassen ved Høgskolen i Vestfold var alle studentene nye samtidig. De var få (18–20), og de fikk raskt en spesiell fellesskapsfølelse som ”forsøkskaniner” i et IKT-prosjekt. Sammen skulle de skape et læringsfellesskap der IKT og sosiale læreprosesser stod sentralt, og de var således et praksisfellesskap i mer tydelig form enn andre studentgrupper jeg har hatt med å gjøre. De definerte også seg selv som annerledes enn de andre studentene på lærerutdanningen, og de kalte seg ”IKT-klassen”. De var på et vis forskere på egen praksis, idet de stadig måtte gjøre evalueringer av prosjektet de deltok i, samt at de til tider måtte være med på å utvikle løsninger på de digitale utfordringene vi møtte. Jeg så at et slikt ”forskerperspektiv” hos studentene kunne ha stor verdi for fellesskap og læringsutbytte, og jeg ser derfor godt poengene hos læringsforskere som argumenterer for å ha et slikt perspektiv

i *alle* læringsfellesskap. For eksempel framhever klasseromsforskeren Gordon Wells (1999: 124) viktigheten av ”metaknowing through reflecting” i det han kaller ”Communities of inquiry”, mens ”Santa Barbara Classroom Discourse group”²³ kaller sine forskende elever ”Ethnographers in the Classroom” (Green & Bloom 1995).

Den pedagogiske praksisen har endret seg så sterkt i retning av det dialogiske de siste årene at enkelte beskylder de ivrigste tilhengerne for ikke å være interessert i hva man skal lære eller i faglige resultater, men at sosial kompetanse er det viktigste (jf. bl.a. Telhaug 2005). Videre kan det i enkelte framstillinger av kommunikasjonsteorier og sosiale læringsteorier virke som om man forneker eksistensen av det individuelle subjekt. Det kommer ikke klart nok fram at det selvsagt fremdeles dreier seg om mennesker med evner og viljer. På samme vis som vi har sett forskningsfokuset bli flyttet fra systemgrammatiske studier til mer eller mindre rene språkbruksstudier (jf. 2.1.1), har vi sett overgangen fra individualkognitive læringsstudier til ganske ensidige sosiokulturelle studier. begrunnelsen for slik å gå fra det ene ytterpunktet til det andre – i alle fall i debatten og i den argumentative retorikken – er delvis den samme, nemlig at man må vektlegge fokuset på de nye og tidligere oversette aspektene.

Læringsforskeren Olga Dysthe (1996:106) formulerer dette slik:

Utgangspunktet mitt er at læring både er ein individuell prosess og ein sosial prosess der samspel mellom menneske er heilt sentralt. Men fordi tidlegare læringsforskning så einseitig har vore oppteken av den individual-kognitive sida, er det eit stort behov for å få meir medvit om korleis dei sosiokulturelle sidene påverkar læring.

Pedagogene Wink & Putney (2002) vil forstå også forholdet mellom undervisning og læring i et dynamisk og samhandlende perspektiv. De mener pedagogikk handler om det resiproke forholdet mellom undervisning og læring – et forhold som kreerer mer enn summen av delene (op.cit.: xxi). De snakker om *sosiokulturell undervisning* som en naturlig parallell til *sosiokulturell læring* (op.cit.: 63). Jeg tror, som dem, at det er viktig å fokusere på *undervisning* også i et sosialt læringssyn – og da ikke bare i betydningen veiledning. Det er viktig å vise at læreren ikke har abdisert og at undervisning, i betydningen faglig formidling, ikke er passé.

²³ ”Santa Barbara Classroom Discourse Group” (SBCDG) har tilhold ved Department of Education ved UCSB (University of California, Santa Barbara). De arbeider innenfor et konsept de kaller ”Ethnography OF and IN the Classroom”. Dette innebærer at de arbeider innenfor et kvalitativt forskningskonsept der de gjør etnografiske studier på premissene til medlemmene av det samfunnet de studerer. Samtidig ser de læring som deltakelse i læringsfellesskap, der de lærende er etnografer og forskere på sin egen praksis. Jeg var selv med i SBCDG under et opphold ved UCSB studieåret 1995/1996, og jeg gjennomførte studier i en femteklasse i fem måneder. Denne klassen holdt til i et tårn på skolen, og de omtalte seg selv som ”The Tower Community” (Putney 1997, Otnes 1997, 1999a, 1999b).

Det kreves mye av dagens lærer innenfor et sosiokulturelt læringssyn. Han skal være en god organisator, en god kommunikasjonspartner og veileder, og ikke minst: en dialogisk, funksjonell fagformidler som kan gjøre stoffet relevant. Det er ikke snakk om enten/eller, men både/og: produksjon og reproduksjon, autentiske spørsmål og faktaspørsmål, selvstudium og samhandling (kunnskapsdeling), formidling og veiledning osv. I det dialogiske og samhandlende ligger det med andre ord mye mer enn samtalen som redskap. Det er ikke et krav om samhandling og samtale for enhver pris, eller for samtalens egen skyld, men innenfor strukturerte, målrettede og fagfunderte rammer. Det var slike rammer og fruktbare sammenhenger vi ønsket å lage i prosjektet "IKT og nye læreprosesser". Samtalene i mitt materiale ble igangsatt i den hensikt å lage en ramme der studentene kunne – som én av flere arbeidsformer – samhandle via "chat" om norskfaglige emner og slik tilegne seg fagbegrep og fagforståelse. I nettkommunikasjon så vi dessuten et potensial for utvikling av kommunikativ og digital kompetanse (jf. mitt tredje forskningsspørsmål).

2.3 Teknologisyn

I et prosjekt der datamaskinen inngår som en sentral faktor, er det viktig å ha et avklart og bevisst teknologisyn. Både de som deltar i IKT-prosjekter og de som forsker på slike prosjekter, må reflektere over hvilken rolle teknologien spiller og hvilke forventninger de har til den. Min studie har blitt til innenfor et spesielt prosjekt der IKT – i tråd med prosjektbeskrivelse og mandat – skulle ha en sentral plass. Mitt teknologisyn kan, på samme vis som mitt språksyn og læringssyn, knyttes til variablene dynamikk, kontekst og samhandling, og jeg presenterer disse tre dimensjonene i en samlet framstilling. Dessuten har jeg noen avsluttende refleksjoner rundt sammenhengen mellom *teknologi, språk og læring*.

2.3.1 Det dynamiske, det kontekstuelle og det samhandlende

Et sentralt spørsmål når det gjelder synet på teknologi, er om teknologiske endringer er et resultat av teknologien selv, eller om de skyldes sosiale faktorer (MacKenzie & Wajcman 1985, Latour 1987, Feenberg 1999). På den ene siden ses teknologi som en uavhengig, autonom størrelse, og som en årsak eller drivkraft til kulturelle endringer. Et slikt

deterministisk syn sier at ”maskinen” har iboende egenskaper som automatisk får mennesker til å ta den i bruk. På den andre siden ses teknologi som sosialt konstituert, som en dynamisk, gjensidig prosess mellom maskin og mennesker, mellom teknologi og kultur. Teknologi blir slik sett ensbetydende med *teknologibruk* og teknologisk *handling*, og teknologibegrepet refererer like mye til menneskelig aktivitet som til selve den fysiske gjenstanden (Mackenzie & Wajcman 1985). Det er den menneskelige atferden som gjør maskinen til et faktum (Latour 1987: 133). Sosiologen Bruno Latour bruker byggetmetaforer og konstruksjonsmetaforer for å illustrere denne kollektive konstruksjonen, og han får dessuten det prosessuelle fram ved hjelp av verbalsubstantiv (-ing-form):

[...] as soon as this metaphor of 'making', 'creating' or 'constructing' barely begins to shine, then the maker, the creator, the constructor has to share its agency with a sea of actants over which they have neither control nor mastery (Latour 2002: 32)

Latour (1987) omtaler prosessen som en spiralutvikling, og han bruker et janusansikt for å få fram de to motsatte måtene å se teknologi på: ”science in the making” og “ready made science”. Den sosialt og prosessuelt orienterte siden av janusansiktet sier: “The machine will work when all the relevant people are convinced” (op.cit.: 10) og “When things hold they start becoming true” (op.cit.: 12). Han vil studere teknologien i aktivitet blant aktørene (jf. bokas tittel “Science in action”). ”Science in the making” tar *konteksten* med i beskrivelsen og ser vitenskap og teknologi²⁴ i samspill med omgivelser, i en gjensidig prosess. Kontekst og teknologi smelter sammen. Teknologi og kultur er to dimensjoner som kontinuerlig integreres og veves inn i hverandre. Denne kontekstvariabelen er helt sentral i et sosialt fundert teknologisyn og er helt i overensstemmelse med vevmetaforen som er brukt også om språk (jf. 2.1.2) og læring (jf. 2.2.1).

Produsenten er altså langt fra alene om etableringen av den teknologiske innretningen. Konsumering og produsering er komplementære, og ikke atskilte, størrelser (Lie og Sørensen 1996). Teknologiens mening fastlegges endelig i interaksjon mellom designere, kjøpere og brukere samt deres interaksjon med teknologien (Feenberg 1999: 45). Den dynamiske og resiproke prosessen der brukere gjør en teknologi til sin, og der de etablerer en felles mening knyttet til teknologien, har blitt kalt *domestisering* (Lie og Sørensen 1996). Teknologien gjøres hjemlig og dagligdags, den ”temmes” og blir en del av vår kulturelle identitet. Et alternativ til domestiseringsbegrepet er begrepet *transparens* (Lave & Wenger 1991, Øhra

²⁴ Latour relaterer teoriene sine til vitenskap generelt, og han relaterer synspunktene sine like gjerne til ideer som til gjenstander og maskiner.

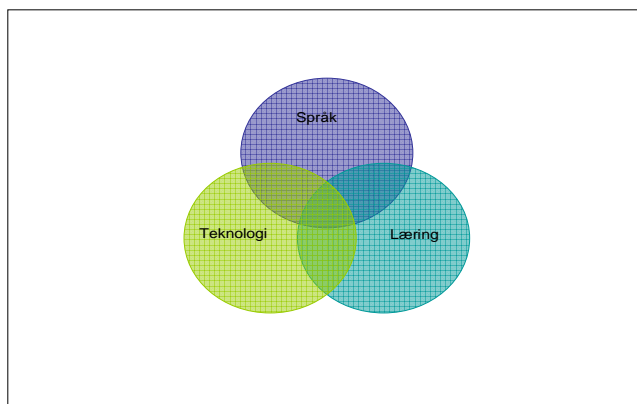
2004, Engelsen 2003). Med transparent teknologi menes at teknologien er ”usynlig” (Norman 1999²⁵), like usynlig som blyant og papir. Først når vi ikke lenger tenker over at den er der, er den helt integrert og kan brukes effektivt:

[...] that is the end result, hiding the computer, hiding the technology so that it disappears from sight, disappears from consciousness, letting us concentrate upon our activities, upon learning, doing our jobs, and enjoying ourselves. The goal is to move from the current situation of complexity and frustration to one where technology serves human needs *invisibly, unobtrusively* (min kursivering) (op.cit.: viii).

Digital teknologi – og da særlig Internett og mobiltelefoni – har vist seg å ha funksjoner og bruksområder skapt av brukerne selv, og ikke av produsenten. Dette viser at teknologien har muligheter, et *potensial*, som brukerne kan realisere. Teknologiske endringer innehar muligheter for sosiale og kulturelle endringer, men det ligger ingen automatikk i dette. Det er gjerne først etter at en innovasjon er blitt innført, at det er helt tydelig hvilke behov den er svar på (Feenberg 1999). Internett er her et typisk eksempel, fordi brukerne sammen har forhandlet det fram til en så sentral kommunikasjonsteknologi som det har blitt. Datamediet – og da særlig Internett – har blant annet potensial for meningskaping og læring. Men det er først når menneskene – lærere, elever eller andre – har gjort mediet til sitt og sammen konstruerer bruksmåter og arbeidsmåter som de tror på og som på sikt blir domestiserte og transparente, at Internett-teknologien er konstruert i egentlig forstand. Slik studentene i mitt materiale brukte nettet til digitale mapper, er et illustrerende eksempel på dette. Studentkullet forhandlet seg fram til en forståelse av hvordan nettstedmapper skulle konstrueres, og de etablerte visse strukturer, mønstre og konvensjoner. Det samme gjaldt synkron nettkommunikasjon, da studentene måtte utvikle mediespesifikke strategier og konvensjoner for blant annet kohesjon og lyttemarkering. Slik som jeg har beskrevet språklig mening og kunnskap som sosialt og dialogisk konstituert, vil jeg dermed også beskrive teknologien. Det er ikke snakk om en *monologisk* overføring av teknisk innretning, men en *dialogisk* resiprok samarbeidsprosess. Brukerne er *deltakere* i internaliseringsprosessen, ikke passive *mottakere*.

²⁵ Det kan være interessant å merke seg at den opprinnelige tittelen på Normans bok (1999) var *Taming Technology*, mens den nå er *The Invisible Computer*

2.3.2 *Teknologi, språk og læring*



Figur 2: *Teknologi, språk og læring*

I et prosjekt som "IKT og nye læreprosesser" ved Høgskolen i Vestfold, og i et materiale som de synkrone nettsamtalene i mitt prosjekt, møtes dimensjonene teknologi, språk og læring. Såvel forskere som lærere må ha et bevisst syn på disse tre dimensjonene, og det kreves at de sees i sammenheng. I forbindelse med innføring av IKT i skolen har en gjennomgående diskusjon dreid seg om forholdet mellom teknologi og læring og hva det er som påvirker hva. Er det slik at teknologien bare blir en støtte til å gjøre det vi har gjort før – bare litt fortere og litt penere, eller bidrar virkelig teknologien til en endring i læringsprosessen? Blant andre læringspsykologen Gavriel Salomon (2000) peker på det paradokset at utdanningssystemet har en tendens til ensidig å assimilere teknologien i eksisterende undervisningspraksiser i stedet for å la den danne utgangspunkt for nye praksiser. Ikke minst er man opptatt av hva teknologi og menneske kan prestere sammen, og hvordan teknologien kan få mennesket til å overskride sin egen kognitive begrensning. Salomon (op.cit.) mener imidlertid også at det er viktig å studere hvilke konsekvenser interaksjonen mellom maskin og menneske får på sikt, og for situasjoner der en ikke har teknologien foran seg. Er det bare slik at vi skal bli gode til å beherske teknologien, eller skal teknologien også hjelpe oss til å bli gode selv uten den? Jeg behandler ikke alle disse problemstillingene i mitt prosjekt, men anser alle som viktige perspektiv i arbeid med IKT og læring. Min vurdering er imidlertid at det er et felles utgangspunkt for alle spørsmålene: Vellykket eller mislykket bruk av teknologi avhenger mindre av teknologiens muligheter enn av hva utdanningssystemet tillater den å gjøre. Ikke alt som er *mulig*, samme hvor fantastisk det er, er nødvendigvis *ønskelig* i utdanning: "Let

technology show us what *can* be done, and let educational considerations determine what *will* be done in actuality” (Salomon 2000).

Læringsforskeren Timothy Koschman er blant dem som mener at det er ulike nye lærings syn, og ikke teknologien, som har lagt grunnlaget for endringene i skolen, og jeg vil si meg enig når han mener det er vår plikt som forskere og utviklere av digitale læringsmiljø å gjøre eksplisitt de lærings- og undervisningsteorier som inngår i vårt forskningsdesign (Koschman 1996). Han er kjent for sin faseinndeling av forskningsfeltet de siste 40 årene, der han viser hvordan teknologien har blitt brukt i pakt med pedagogiske retninger i tiden. Koschman (op.cit) betegner den siste fasen, *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*, som den mest revolusjonerende, og som et eget paradigme. På norsk er denne retningen gjerne kalt *datastøttet samarbeidslæring*, og Vestfoldprosjektet med sine åpne nettmapper og med mye bruk av nettkommunikasjon føyer seg inn i dette paradigmet.

En svært viktig todeling av teknologihistorien skyldes Internettets gjennombrudd, da det var med nettet mulighetene for samarbeid og kommunikasjon virkelig slo gjennom. Fra å være et læremiddel i mer tradisjonell forstand, en avansert skrivemaskin og maskin for pedagogisk programvare, utviklet datamaskinen seg til å bli et kommunikasjonsmedium, en arena, et ”digitalt klasserom”. IKT og læring i dag er i stor grad knyttet til nettet og til nettbasert undervisning og læring. Nettet brukes både som et redskap for informasjonstilgang og som et redskap for publisering og kommunikasjon. Ifølge pedagogen Svein Østerud (2004: 23) har informasjonsteknologien gitt oss en ”førstehjelper til en syntese mellom tradisjonell og progressiv pedagogikk” – ”Den tredje vei”. Den har gitt muligheten for å hente inn kunnskap når man selv vil, til å konsultere andre fagpersoner enn læreren og andre ressurser enn læreboka. Den lærende har med andre ord fått mulighet til å være i kontinuerlig læringsdialog med mange aktører og tekster uavhengig av tid og rom og lenge etter at skoletiden er over.

I 2001 oppnevnte Forskningsrådet en arbeidsgruppe som skulle beskrive status og komme med forslag til framtidig innsats innenfor forskningsfeltet læring og informasjons- og kommunikasjonsteknologi i Norge. I rapporten deres slås det fast at det ikke finnes forskningsresultater som entydig kan gi svar på om læringsresultatene blir bedre ved bruk av IKT (Ludvigsen et al. 2003). Det hevdes at det ikke finnes noen gode longitudinelle studier med et akseptabelt metodisk opplegg som har studert effekten av teknologi i bruk, og at det er vanskelig eller umulig å designe slike studier (op.cit). En sentral innvending er at man

forsøker å skille ut IKT som en isolert variabel i stedet for å studere relasjonen mellom IKT og andre faktorer som er sentrale for å skape endringer i utdanningssektoren (op.cit.). En læringsteknologi kan heller ikke tres nedover hodene på verken lærere eller elever. Derfor er det viktig med prosjekt der man prøver ut helhetlige modeller, der fag og teknologi forenes i naturlige sammenhenger og der aktørene får være med og definere teknologibruken. IKT gir ingen garanti for læring (Bostad 2001) – det er med andre ord ikke sagt at LMS-er, diskusjonsforum, chatte-program eller andre teknologier har en iboende læringseffekt. Teknologien har i beste fall et lærings*potensial*, men den må innarbeides, (re)forhandles, (re)kontekstualiseres i nye medier. Det holder heller ikke at lærerne eller institusjonen har forhandlet seg fram til dette. Hvert studentkull må rekonstituere, reforhandle teknologien for å etablere *sin* bruk av den.

Medieringsverktøy er de praktiske og intellektuelle ressurser vi har tilgang til og som vi bruker for å forstå verden og for å handle (Dysthe 2001a: 46). Det dreier seg i den forbindelse om så vel *intellektuelle* som *fysiske* redskap – i min studie gjelder det primært *språk* og *datamaskin*. I dataverdenen flyter på sett og vis de fysiske og de mentale, språklige redskapene sammen. De forutsetter hverandre, påvirker hverandre og danner nye uttrykksformer. De kan være kombinasjoner av tradisjonelle tegnsystem og medieringsformer, eller de kan være helt nye, konstituert av teknologien. De utgjør nye former for meningspotensial, og flere modaliteter bidrar sammen til mening. Disse krever en multikompetanse som forener ulike delkompetanser, både tekniske og språklige/tekstlige (Tyner 1998). Språk og struktur i datamediets tekster er annerledes enn i tekster utenfor datamediet, og mange av tekstene gir mening bare om de leses på skjermen. Det er *multimodale* tekster (Kress 2004), der flere tegnsystem kombineres, og teksten på en dataskjerm er organisert like mye ut fra visuelle og romlige prinsipper som fra narrative og sekvensielle (Otnes og Sjøhelle 2006). Det må derfor både tekniske og tekstlige element med i definisjoner av disse tekstene, og følgelig er for eksempel hyperstrukturer og synkrone nettsamtalestrukturer tekniske verktøy samtidig som de utgjør tekstlige virkemidler og meningsbærende tegn. Det blir viktig å vurdere hvilke tegnsystem som er de beste til å oppfylle de behov man har til enhver tid, og hvilke funksjoner skrive og tekster i datamediet skal ha. Men, vi mangler ennå en gjennomført ”grammatikk” for digital språklig meningsskaping. Språkforskeren Finn Bostad (1997) sier det slik:

Det sier seg selv at en grammatikk alltid representerer de eksisterende erfaringsmønstrene. Den realiserer et meningspotensial i allerede kjente systemer. Vi har en språkgrammatikk, og vi kan sikkert

også ha en visuell grammatikk. Men vi savner fortsatt et felles beskrivelsesspråk for språklige og ikke-språklige, verbale og visuelle grammatikker som kan hjelpe oss til å utvikle og utveksle mening i nye, komplekse meningssystemer som de hypermedier på Internettet aktualiserer.

Digitale medieringsverktøy har gitt nye muligheter, men også nye begrensninger. For eksempel muliggjør hyperteksten reell sammenkopling av tekster der man før bare hadde henvisningsmuligheter. På den andre siden kan hypertekst lett føre til fragmentering, oppstykket lesing, og gir muligheter for å gå seg vill. Videre muliggjør synkrone nettsamtaler at alle kan komme til orde i en samtale og at alt som blir sagt, kan tas vare på. Det kan imidlertid bli misforståelser og frustrasjoner, blant annet fordi man ikke kan se kommunikasjonspartneren, og fordi man ikke kan benytte slik lytteatferd man er vant til fra andre kontekster. Dette er noen av grunnene til at språket blir spesielt viktig som medieringsverktøy innenfor datamediet, og at nye måter å bruke språket på kan være nødvendig for å gjennomføre en vellykket kommunikasjon. Vi erfarer derfor faktisk at det skriftlige, verbale språket har fått en slags renessanse gjennom det digitale mediet, særlig i forbindelse med nettkommunikasjon (Otnes & Sjøhelle 2006).

2.4 Det dialogiske – en fellesnevner

Jeg har i dette kapitlet knyttet mitt syn på språk, kunnskap og læring samt teknologi til de tre dimensjonene *dynamikk*, *kontekst* og *samhandling*. Jeg ser på både språk, kunnskap og teknologi som sosialt konstituert, som noe som blir til i kollektive konstruksjonsprosesser i et samspill av faktorer. Det *gjensidige* har også vært et tilbakevendende prinsipp i mine beskrivelser. Jeg vil derfor som en konklusjon foreslå å bruke *dialog*-begrepet, i svært vid forstand, som et bilde på den dynamikken, gjensidigheten, vekselvirkningen og samhandlingen det er mellom *alle* variablene i prosessene jeg har omtalt. Da brukes selvsagt dialog-begrepet i overført betydning og mye videre enn den snevre hverdagsbetydningen. Det brukes også videre enn Bakhtins ”dialogiske prinsipp”. Bakhtin og hans etterfølgere ser primært på det dialogiske som en prosess mellom mennesker, og som en beskrivelse av språklige prosesser. De anvender dialogen som en beskrivelse av forholdet mellom personer, mellom tekster eller mellom personer og tekster, eller sagt på en annen måte: som en betegnelse på det fenomenet at en konkret ytring kommer i kontakt med andre ytringer (Wertsch 1991). Disse forskerne knytter altså begrep som *dialogisitet* og *dialogisme* først og

fremst til språklig meningsskapning. Mitt språksyn er helt i tråd med dette, noe jeg har argumentert for under overskriften ”samhandling” (jf. 2.1.3). Men jeg ser også begrepene som anvendelige i en bredere forståelse av dem.

Brukt i en videre betydning, blir *dialog* et bilde på alle de ikke-dikotomiske relasjonene jeg har omtalt i dette kapitlet. Begrepet betegner hvordan man ser de fleste prosesser og fenomen i verden – det blir en metafor for hvordan man oppfatter verden. Man kan, ifølge Linell, hevde at dialogismen på et abstrakt nivå ”insists on the conceptual intertwinement, the interdependent or dialectical relations, between concepts” (Linell 1998: 36). Han nevner relasjoner som ”diskurs og kontekst”, ”innhold og uttrykk”, ”kognisjon og kommunikasjon”, ”tradisjon og (re)konstruksjon”, ”struktur og prosess”, ”individ og samfunn”, blant flere andre (ibid.). Selv kunne jeg legge til ”undervisning og læring”, ”språkssystem og språkbruk”, ”teknisk innretning og teknologibruk”, for å nevne noen av de relasjonene jeg har berørt i dette kapitlet.

Også Vygotsky tenkte mye i dialektiske, dialogiske relasjoner (Wink & Putney 2002: 85) og er mest kjent for å beskrive tanke og tale som to essensielle komponenter som dynamisk arbeider sammen når vi skaper mening. Det er dessuten slående hvor mange av de sosialt orienterte forskerne som benytter seg av bilder fra kommunikasjonssfæren når de skal beskrive sitt språk-, lærings- eller teknologisyn. Og som regel dekker de da ikke bare den konkrete interaksjonen mellom mennesker, men også relasjoner – ”dialoger” – mellom *aktiviteter* (for eks. undervisning – læring), mellom *system og bruk* (for eks. grammatikk – språkbruk, teknologi – teknologibruk) og mellom *gjenstander og individ* (for eks. maskiner – mennesker). Ingen av variablene i slike relasjoner eksisterer uavhengig av den andre, de må alltid ses og analyseres i forhold til hverandre. Slike gjensidige, ikke-dikotomiske relasjoner er også blitt kalt *refleksive* (Rommetveit 1992, Markova 1992).²⁶ Linell diskuterer i tillegg muligheten for at *interaksjonisme*, *kontekstualisme* eller *sosialkonstruksjonisme* kunne være aktuelle begrep for det samme synet, men konkluderer med at de bare er delvis dekkende, og at *dialogisme*-begrepet dekker aspekt ved alle disse tre konseptene (Linell 1998: 37). En slik bruk av ”dialog” og ”dialogisme” blir på et ontologisk nivå. Det vanligste er, slik jeg forstår det, å regne dialogismen som en epistemologi, en måte å appropriere kunnskap om verden på (Linell in press), men enkelte har imidlertid også argumentert for å behandle dialogismen som

²⁶ Graumann (1995) nevner flere alternative begrep som har vært brukt for å beskrive det samme fenomenet, blant annet *resiprositet*, *intersubjektivitet*, *perspektivitet*, og *mutualitet* .

en ontologi (Markova 2003, Skaftun 2002). Dialogisme blir da å forstå som "a theory of the meaningful world, seen as consisting of cognitions (ideas, thoughts), communicative processes and meaningful actions, all of which are anchored in both a sociocultural and a physical world." (Linell in press: 17). Dialogismen avhenger av "an ontological relationism where no phenomenon can be validly studied without seeing its relations as a basic contributor to its characteristics" (Bostad et al. 2004: 3). Noen vil her også kunne snakke om et eget paradigme (Skaftun 2002), et vitenskapelig ståsted som skiller seg fundamentalt fra monologiske, statiske og dikotomiske måter å se språk, læring/kunnskap, teknologi og andre fenomen i verden på.

3 Metodologiske problemstillinger

I dette kapitlet vil jeg diskutere noen grunnleggende problemstillinger knyttet til selve forskningsprosessen. Det er snarere metodologiske spørsmål enn konkrete metodiske spørsmål som tas opp, og synspunktene er en videreføring og konsekvens av den vitenskapsteoretiske plattformen jeg har redegjort for i kapittel 2. Når man arbeider innenfor såkalt *kvalitativ forskning*, slik jeg gjør, er det like viktig å diskutere prinsipper på et høyere abstraksjonsnivå, i tilknytning til vitenskapsteori, som å diskutere konkrete arbeidsmåter og rent tekniske aspekt. Det er viktig å redegjøre for ”den medvetenhet som genomsyrer hela forskningsprosjektet”, sier de svenske samfunnsforskerne Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (1994: 19). Diskusjonen har jeg samlet under to hoveddimensjoner – *det kvalitative* og *det etiske* – som jeg oppsummerende samler i *det dialogiske*. Det mer konkrete ved metodene jeg har anvendt i denne studien, presenteres i de to neste kapitlene. Prosedyrene for *utvalg av analysetekster* redegjør jeg for i forbindelse med materialpresentasjonen (kap. 4). *Valg av analysemetoder og analysekategorier* redegjør jeg for i kapitlet om lytting og lyttemarkering (kap. 5).

3.1 Det kvalitative

Den kvalitative forskningen omfatter mange retninger, men et viktig fellestrekk er at de har fokus på mangetydig empiri og søker å forstå komplekse data. Man beskriver enkelttilfeller grundig og helhetlig framfor å avdekke mulige generelle lover som gjelder for alle liknende tilfeller. Forskeren er gjerne i feltet som studeres over tid, og materialet studeres i en situasjonell og kulturell kontekst. Det kvalitative handler med andre ord om en grunnleggende holdning, en forståelse av at data må sees i en større sammenheng og fra flere perspektiv. Kvalitative forskere har brukt flere metaforer for å beskrive dette. For å si det med Laurel Richardson (2000: 934) må forskeren se sitt materiale gjennom linser av krystall, fordi slik

”krystallisering” ivaretar et multidimensjonalt perspektiv og ikke har et fiksert punkt alt dreier seg rundt. Valerie Janesick (2000: 380f) bruker en annen metafor, hun sammenlikner kvalitativ forskning med koreografi og dans. Fordi dans og koreografi er om levd erfaring, synes Janesick at de er gode metaforer for å belyse kvalitativ forskning. Koreografene ønsker dessuten å se helheten. Dansemetaforen viser etter mitt syn også godt det dynamiske, kontekstuelle og samhandlende ved kvalitativ forskning. Jeg vil i det følgende redegjøre for hvordan jeg forstår visse aspekt ved kvalitativ forskning – deriblant forholdet mellom teori og empiri, muligheten for kvantitative studier som del av kvalitativ forskning, og mulige kvalitetskriterier i en slik studie.

3.1.1 Det empiriske versus det teoretiske

Trass i den nevnte grunnholdningen har likevel kvalitative metoder flere ulikheter. Forskjellene mellom retningene går særlig på forholdet mellom empiri og teori, og hva som skal være utgangspunktet for analyser. Kvalitative metoder omfatter alt fra svært empirinære, ”for-doms”-frie (Alvesson & Sköldberg 1994, Gadamer 1975/2004) retninger på den ene siden til retninger med tyngdepunktet på teoretiske og filosofiske overveielser på den andre siden. Det er dette Alvesson og Sköldberg (1994) kaller metodologiens Skylla og Karybdis. De to metodeuhyrene (fra Odyssevs reiser) bor på hver sin side av forskersundet og prøver med ulike midler å få oss over på sin side. Den mest prominente retningen blant de empirinære er ”Grounded Theory” (GT): “One does not begin with a theory and then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge” (Strauss & Corbin 1990: 23). Selv om jeg kan si meg enig i at man ikke må la seg styre av en teori, synes jeg at målsettingen med at ”materialet skal tale til deg”, virker for enkel og perspektivløs. Empirien er ingen autonom størrelse, men en materie forskeren går inn i med sine erfaringer og redskaper. Jeg synes det er på sin plass når metodeforskere (Alvesson & Sköldberg 1994) signaliserer et behov for å gå de mest ekstreme empiristene kritisk etter i sømmene og finne alternative løsninger. Kritikken mot flere av de sterkt empiriske retningene går blant annet på at det kan bli mange ”common-sense”-kategorier og flere beskrivelser enn analyser og tolkninger – med andre ord et lavt abstraksjonsnivå og lite teoretisering og ny kunnskap (op.cit.).

Etter mitt syn kan det bli for rigid og monologisk å velge ett av ytterpunktene; empirinært eller teorinært, induksjon eller deduksjon. Forskeren nærmer seg empirien verken i den

hensikt å gjøre seg til dens herre eller gjennom passivt å overgi seg til den (Alvesson & Sköldberg 1994: 137). Data er alltid teoriladet, og man trenger teori for å løfte analysen over data-nivået. Det trengs en kontinuerlig prosess av pendling eller alternering mellom empiriladet teori og teoriladet empiri. Forskning blir slik sett identisk med tolkning og tolkning av tolkning igjen (op.cit.: 12). Dette synet på forskning, for det første som en *tolkende* aktivitet og for det andre som en *dynamisk* prosess, er essensen i hermeneutisk filosofi. *Den hermeneutiske sirkelen* (op.cit.) – eller snarere *spiralen* – utformet av den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1975/2004), er en visualisering av denne dynamikken.

Hvor befinner så mitt materiale seg i empiri-teori-problematikken? Mitt materiale består av synkrone nettsamtaler, og det var tidlig klart at jeg ville benytte en form for tekst- og samtaleanalytisk tilnærming i empiribehandlingen. De ulike samtaleanalytiske retningene befinner seg imidlertid på ulike ståsteder i empiri-teori-debatten. De fleste er empirinære, men det er likevel vesensforskjeller. Hoveddiskusjonen dreier seg om i hvilken grad man skal ha klare analysekategorier, med basis i en teori, når man går inn i materialet. Hele kodingsprosessen møter skepsis hos mange, fordi man er redd man trer et ferdig analyseapparat over samtalene. Jeg gikk inn i materialet mitt med det mål å bidra til en teoretisk beskrivelse av lyttemarkering. Nærmere bestemt ville jeg se hvordan lingvistikken kunne brukes til å beskrive verbalspråklige lyttemarkører (jf. kap. 5). Dette er i og for seg et teoretisk utgangspunkt ("en koreografisk idé" i Janesicks metafor-terminologi). Selv om jeg ikke er ute etter å tvinge en teori på materialet mitt, betyr altså ikke det at jeg ikke har teoretiske anskuelsermåter og en viss for-forståelse med meg inn i materialet. Som det vil gå fram av kapittel 5, tar jeg utgangspunkt i flere teorier innenfor kommunikasjon- og tekstforskning. Jeg låner kategorier fra flere analyseapparat, prøver dem ut, kombinerer dem på nye måter når materialet mitt inviterer til det og oppretter til dels også egne. Jeg har altså benyttet meg av et *bredt tolkningsrepertoar* (Alvesson & Sköldberg 2004). Analysene er resultat av flere runder med ulike analytiske tilnærminger. Jeg lener meg i stor grad på empirien, men har en "forhandlende" tilnærming. Jeg inngår i en dialog med materialet, der jeg stiller spørsmål til teksten – og lytter til den:

I relation till texten inntar vi som hermeneutiker varken en *monologisk* hållning liknande positivismens, eller en passiv reception av denne som i grundad teori. I stället använder vi oss av tilvägagångssättet att *ställa frågor* till texten, och *lyssna*, i dialogform. Frågorna emanerar ursprungligen från förförståelse, och kommer att ytvecklas/omformas under processens gång. En ödmjuk men samtidig aktiv inställning är således att rekommendera (mine kursiveringar) (Alvesson & Sköldberg 1994: 172).

3.1.2 *Det kvantitative i det kvalitative*

Mye er sagt om kvalitative versus kvantitative metoder, men det er ikke lenger like vanlig med en polarisering av disse i metodologidebatten (Alvesson & Sköldbberg 1994: 10). Det går ikke alltid heller å ta stilling for eller imot – det avhenger blant annet av forskningstema og data. Mens kvantitative forskere ofte ser på verden som positivt gitt for oss, ser de kvalitative på verden som noe som må konstrueres i hvert menneskes bevissthet og som må tolkes (Østerud 1998). Begrep som ”sannhet” og ”objektivitet” betyr ikke det samme i kvalitativ som i kvantitativ forskning. Av flere grunner bør man derfor ikke godta, eller i alle fall ikke forsterke, dikotomien mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Begge metodene kan være anvendbare – kombinerbare – bare de inngår i en helhetlig og eksplisitt formidlet metodologi. Kvantitative arbeidsmåter kan således gjerne inngå i et kvalitativt forskningsdesign: ”Kan man undvika fällan med att kvantitativa resultat betraktas som entydiga och robusta avspeglingar av verkligheten ”därute”, finns ingen anledning vara rädd ”anti-kvantitativ” (Alvesson & Sköldbberg 1994: 11).

Blant annet handler motsetningen om i hvilken grad man skal måle og tallfeste empirien. Innenfor et samtalemateriale kan det være nyttig å kvantifisere ulike replikktyper, språklige kategorier etc., og jeg har gjort dette i noen grad. I forbindelse med kvantifiseringen har jeg brukt det digitale analyseprogrammet NUDIST²⁷, som blant annet kan være til hjelp ved koding. Programmet er et såkalt *kvalitativt* analyseprogram (Coffey & Atkinson 1996, Morse & Richards 2002, Richards & Richards 1999) som gir mulighet til å arbeide med hele tekster, se språkelement i en tekstuell kontekst, og se tekstene i forhold til andre tekster. Det har også søke- og tellefunksjon, og det er således mulig å kvantifisere fenomener, om man ønsker det. Programmet kombinerer etter mitt syn det kvantitative og det kvalitative på en tilfredsstillende måte. Det har gitt meg mulighet til å ha det kvalitative perspektivet som det overordnede og trekke det kvantitative inn i mindre delanalyser for å vise tendenser og underbygge påstander. Mange forskere (Brannen 1992, Hammersley 1992, Henningsen & Søndergaard 2000) argumenterer sterkt for slike kombinasjoner, slik brubygging. Henningsen og Søndergaard (2000: 36) går langt, og slår kreativt til, når de lanserer figurers og grafers narrative verdi og den kvantitative forskers mulighet for ”at presentere en serie af tabeller, der fortæller en historie i større og større detaljer.”

²⁷ NUDIST: Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theory building

Jeg kunne brukt kvantitative tilnærminger i større utstrekning enn jeg har gjort.²⁸ Men jeg har valgt å begrense meg, ikke minst fordi det ikke alltid er lett å kode ulike språklige fenomen. De må primært presenteres i en kontekst heller enn som tall i en matrise. Jeg har regnet ut gjennomsnittlig antall ord per replikk i en samtale, da dette kan si noe om de ulike samtalenes ulike oppbygging. I tillegg har jeg tallfestet fordelingen av replikker mellom studentene i en samtale, da dette kan si noe om dominans, lytting, oppmerksomhet og oppfølging. Avslutningsvis må det sies at jeg primært har brukt søke- og telleverktøy for å finne tendenser, for å bli kjent med materialet og for å se utbredelsen av forekomster, men jeg har i liten grad brukt tallmaterialet i presentasjonen av analysene.

3.1.3 Kvalitetskriterier

Begrepene *validitet* og *reliabilitet* er kvalitetskriterier som først og fremst er knyttet til kvantitativ forskning. Validitet defineres gjerne ved hjelp av ord som *gyldighet*, *troverdighet*, *relevans*, og reliabilitet ved hjelp av ord som *nøyaktighet*, *pålitelighet*, *etterprøvnbarhet*. Begrepene overlapper hverandre noe, og de er til dels innbyrdes avhengig. Ifølge metodeforskeren Steinar Kvale (1993) har det i kvalitativ forskning vært mer unntaket enn regelen å innlemme en diskusjon om validiteten og reliabiliteten av resultatene, blant annet fordi begrepene gjerne har vært sett på som irrelevante. Forskere som avviser de to begrepene, gjør det også for å distansere seg fra positivistiske kriterier (Olsen 2003: 86).

Det kan imidlertid være en fare for å mistenkeliggjøre hele paradigmet om man hevder at reliabilitet og validitet ikke har noen plass i kvalitativ forskning (Morse og Richards 2002). Kvalitative forskere mener selvsagt at man skal stille kvalitetskrav til forskningen – til holdbarheten i hele forskningsprosessen og til konklusjonene. I en studie med kvalitativ tilnærming arbeider man kontinuerlig med validiteten og reliabiliteten gjennom hele prosjektet, og begrepene berører dermed både datainnsamlingen og analysene. Flere forskere mener derfor at man kan bruke de samme begrepene, men at vi blir nødt til å reformulere dem (Kvale 1993, Østerud 1998) og knytte dem til andre variabler enn i kvantitativ forskning.²⁹

²⁸ For eksempel hadde det vært mulig å telle ulike typer konnektiver, slik blant annet Nash (2005) har gjort. Da kunne man blant annet kartlegge hvor mange kausale konnektiver som ble brukt til å lage sammenheng *innenfor* en replikk versus hvor mange som ble brukt til å lage sammenheng *mellom* replikker.

²⁹ Kvale (1993) er en av dem som tar inn og omdefinerer begreper som validitet og reliabilitet, blant annet ved hjelp av tilleggsbenedelser (for eks. *kommunikativ validitet*, *pragmatisk validitet*, *respondentvaliditet*).

Slik jeg ser det, kan det være et alternativ å knytte kvalitetskravene til andre kriterier – for å markere at man har et annet syn på forskning. Det kan være problematisk å flytte begrep fra et felt til et annet. Kvalitativ forskning søker ikke på samme vis generaliserbarhet, og kvalitativ forskning dreier seg om helt andre spørsmål. Jeg vil kort se nærmere på to kriterier som jeg mener kan knyttes til ”kvalitativ kvalitet”³⁰, nemlig kravet om *refleksjon* og *transparens*.

Refleksjon

Refleksjonsbegrepet er sentralt innenfor en del kvalitative retninger i og med den tolkende, hermeneutiske dimensjonen. Alvesson og Sköldbberg (1994: 12) definerer refleksjon som kritisk selvprøving av egne tolkninger av empirisk materiale. Refleksjon handler blant annet om å stille spørsmål ved vedtatte sannheter, å fundere omkring forutsetningene for sin aktivitet og å undersøke hvordan personlig og intellektuell involvering påvirker interaksjonen med det som forskes på (op.cit.: 321). Forskning er systematisk refleksjon, et metaperspektiv, der alle aspekt av prosessen er forskeren bevisst og kontinuerlig tas i betraktning. Begrepet *refleksjon* sier noe om en pendelvirkning, om en dynamisk og re-siprok prosess, for eksempel mellom empiri og teori, mellom del og helhet, mellom forforståelse og forståelse, og denne går via forskeren som reflekterende og tolkende instans. Når det gjelder prosessen med min empiri, har det vært avgjørende med kontinuerlig refleksjon rundt valg (av fokus, språkvariabler, analysekategorier etc.), forkasting, re-valg, nye kombinasjoner osv. De danske kjønnsforskerne Inge Henningsen og Dorte Søndergaard (2000) er også opptatt av at man har stadige gjennomganger av datamaterialet parallelt med refleksjoner, og det er indirekte den hermeneutiske ”spiral” de beskriver i det følgende:

De mange gentagne læsninger af data fører til, at pointer og mønstre genereres og gøres til genstand for *refleksion*. Det er som nævnt en proces, der rejser nye analytiske spørgsmål, som igen anvendes i fornyende gennemgange af data, hvilket afstedkommer flere og nye pointer og mønstre, som kan gøres til genstand for *refleksion*, som reiser nye analytiske spørgsmål, der igen kan anvendes i gennemgangen av data, hvilket.....etc.” (mine kursiveringer) (op.cit.: 34).

Refleksjon er særlig sentralt i selve skriveprosessen, blant annet når det gjelder forholdet mellom forskerrollen og forfatterrollen, og hva som skjer med forskningen (kunnskapskonstruksjonen) i selve skriveprosessen. Skrivning er en viktig ”tenketeknologi”, en viktig metode (Johansen 2003). Det er ikke uvesentlig hvilke ord og uttrykk man velger i skriftliggjøringen av prosesser, ikke bare av kommunikative grunner, men også fordi det kan ha betydning for ens egen forståelse av det en skriver om. Enhver deltaker i det akademiske

³⁰ Uttrykket er lånt fra tittelen på boka til Henning Olsen (2003).

miljøet må lære sitt prosjekt, sine problemstillinger og sin empiri å kjenne ved å “skrive seg inn på dem, skrive liv i dem og virkeliggjøre dem ved å skrive dem fram” (op.cit.: 177). Man skal med andre ord skrive seg til forståelse og erkjennelse, om egne og andres erfaringer:

Refleksjonen over egne erfaringer kan også være en åpning til å se nye sider ved andres erfaringer. Du kan skrive deg fram til å se forbindelser mellom ditt og andres, og dermed lettere finne mønstre og sammenhenger (Bech-Karlsen 2003: 39).

Slik jeg ser det, må en konsekvens av kvalitativ tilnærming være at skriveprosessen foregår parallelt med analyseprosessen. Et dilemma vil det imidlertid alltid være at den ferdige skrevne teksten er en lineær, statisk tekst som ikke fullt ut makter å avspeile den dynamiske, sirkulære (hermeneutiske) prosessen den søker å beskrive.

Transparens

Perspektivene nevnt så langt, handler først og fremst om skriving som en metode for skriveren – studenten eller forskeren – underveis i lærings- eller forskningsprosessen. Men hvordan gjør man rede for slike perspektiv og arbeidsmåter i en vitenskapelig publikasjon? Hvordan får man overført tankene fra prosessfasen til formidlingsfasen på en gyldig og kvalitetssikker måte? Når refleksjoner, bevegelser, prosesser og prosedyrer skal formidles på en troverdig måte, oppstår altså behovet for ytterligere et kvalitetskriterium, nemlig åpenhet, *transparens* (Alvesson & Sköldbberg 1994, Olsen 2002), overfor andre forskere og overfor verden utenfor forskersamfunnet. Man må med andre ord la refleksjonene, dialogene og prosessene gjenspeile seg i den endelige forskerteksten (Alvesson & Sköldbberg 1994: 351). Selv om dette krever mer tekst, er det en mer tilfredsstillende og troverdig framstillingsform. Trolig gjennomføres også refleksjonsarbeidet underveis mer grundig om man vet at det skal gis mye plass i en ferdig tekst (ibid.).

Kravet om transparens handler om analytisk gjennomsiktighet, om eksplisitte analyseprosedyrer. Siden kvalitative analyser fordrer refleksjoner om utvelgelse og utvikling av en strategi (Olsen 2003: 72), er det nødvendig med åpenhet, slik at lesere har mulighet til å kikke forskeren over skulderen (op.cit.: 91) Seale (1999:157) har sagt det slik: ”... a fully reflexive account of procedures and methods, showing to readers as much detail as possible the lines of inquiry that have led to particular conclusions”. Dette har vært viktig også i mitt prosjekt, og derfor gjengir jeg svært mange eksempler fra empirien i analysene, anført av

ganske detaljerte refleksjoner og tolkninger. Dessuten gjengir jeg alle de tolv analyserte samtalene i vedlegg. Slik inviteres leseren til å være en medtolker.

Transparens-kravet overlapper i stor grad det som dekkes av begrepet *kommunikativ kvalitet (validitet)* hos Kvale (1993). For det første peker det på at det er viktig å se på metodene underveis i forskningsprosessen, ikke bare metoden for innsamling av data (op.cit.). For det andre handler det om forskerens evne til å kommunisere hvordan forskningsprosessen påvirker kunnskapens gyldighet. Han må gjøre rede for alle detaljer i forskningsprosessen, og han må være villig til å diskutere med relevante partnere underveis, først og fremst forskerfellesskapet og informantene. Dette er også i tråd med Bruno Latours teori om ”Science in Action” (1987), der han hevder at ethvert vitenskapelig faktum må bæres fram av et kollektiv (jf. kap. 2). Vi står ikke alene i forskning. Nettopp fordi vi er tolkende subjekter som går inn i et materiale med våre erfaringer og kunnskaper, er det viktig å kommunisere åpent med omverdenen – å være i *dialog*.

3.1.4 Forskning på egne studenter

Materialet mitt er kommet til i eget klasserom med egne studenter, men det var ikke opprinnelig tenkt som forskningsmateriale. Etter at vi hadde gjennomført ett år av PLUTO-prosjektet, ble det bestemt at jeg skulle se nærmere på bruk av nettkommunikasjon i det andre prosjektåret. Det var først i ettertid at jeg bestemte meg for å ha studentenes synkrone nettsamtaler som materiale.

Materialet mitt består av tekster blitt til i en undervisningskontekst,³¹ ikke i en eksperimentell forskningssituasjon. Ifølge Titscher et al. (2000: 32) er det viktig å slå fast om man bruker ”texts stimulated by the researcher” eller ”pre-existing texts”. I mitt tilfelle er det vel snakk om en kombinasjon. Mitt tekstmateriale ble til i ulike undervisnings- og læringssituasjoner i løpet av to år. De var absolutt initiert og ”stimulert” av meg som lærer, men jeg ble først mot slutten av prosjektets andre år klar over at dette muligens skulle utgjøre forskningsmaterialet mitt. Slik sett kan nettsamtalene også betegnes som ”pre-eksisterende” tekster, tekster som ikke var ment for forskning da de ble initiert.

³¹ Utprøving av nye undervisningsmetoder, for eksempel på Internett, kan kanskje noen ganger virke unaturlig og eksperimentelt. Iflg. Hoel (2000b) har all undervisning et element av eksperiment i seg.

Mitt hovedfokus i dette prosjektet er ikke på selve undervisningen, og i alle fall ikke på min rolle der. Fokuset er på interaksjonen studentene imellom, og et sentralt poeng er at jeg ikke var til stede i samtale. Studentene har stått relativt fritt når det gjelder *om* de skal samtale, *hva* de skal samtale om og *når* de skal gjøre det (jf. kap. 4.2). Fokuset i mine analyser er heller ikke så mye på det rent faglige, men mer på selve interaksjonen. I utgangspunktet visste ikke studentene at samtale skulle bli et spesifikt forskningsmateriale. Studentene visste imidlertid hele tiden at de var del av et forskningsprosjekt som ble omtalt på konferanser, skrevet om i artikler, evaluert for hvert semester osv.

Å forske på egne studenter eller elever er ikke noe nytt, men det blir som regel problematisert, og det stilles strenge krav til prosedyrene. Jeg vil særlig nevne to problemområder: 1) De mer forskningsmetodiske sidene knyttet til kvalitet og troverdighet i og med forskerens dobbeltrolle. 2) De mer etiske sidene knyttet til det asymmetriske forholdet mellom forsker/lærer og elev/student. Disse to aspektene er nært forbundet. Når det gjelder det første aspektet – om man samtidig kan være lærer og forsker – avhenger dette blant annet av om man klarer å ha både et utenfraperspektiv og et innenfraperspektiv (Hoel 2000b). Innenfra-forskeren og utenfra-forskeren vil kunne se ulike ting. Det er dette som gjerne løses med aksjonsforskning, med lærer og forsker i team, der de ulike perspektivene kan utfylle hverandre. Jeg er imidlertid lærer og forsker på samme tid, men ser ikke noen store betenkeligheter ved det. Jeg tror det kan være en fordel å ha nærhet til materialet, og kjenne deltakerne og konteksten, men samtidig er det viktig å ha en analytisk distanse til materialet.

Når det gjelder det andre problemområdet, er det ikke til å komme fra at det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og forsker på den ene siden og elever eller studenter på den andre. Klasseromsforskeren Torlaug Løkensgard Hoel mener det er viktig å være seg dette bevisst: ”Læreren har en etisk forpliktelse til å prøve å unngå situasjoner som fører til at elevene kommer til kort eller til at de avslører svake sider, og samme regel bør gjelde for forskeren” (op.cit.: 162). Hun mener også at forpliktelsene som lærer har første prioritet, mens forskerens interesser må komme i annen rekke (ibid.). Jeg kan si meg enig i disse synspunktene. Jeg mener dessuten at de problemstillingene jeg her har knyttet til forskning på egne studenter, og deres interaksjon, viser tydelig viktigheten av å slå fast de kvalitative forskningskriteriene en følger. *Refleksjon* og *transparens* blir viktig, både i forhold til studentene (informantene) og i forhold til forskningsfeller og allmennheten.

3.2 Det etiske³²

Etiske vurderinger utgjør en viktig del av alt vitenskapelig arbeid. Jeg vil her ta opp noen av de etiske utfordringene som er knyttet til internettforskning og dessuten diskutere eventuelle problemer knyttet til at materialet mitt er hentet fra studenters digitale mapper, mapper som ligger åpne på nettet. Når det gjelder slike nettstedmapper, fins det også en del spørsmål knyttet til *undervisningsetikk*, men jeg skal her konsentrere meg om de *forskningsetiske* utfordringene. Jeg vier denne etiske diskusjonen relativt stor plass, da den også har bidratt til mange refleksjoner og diskusjoner i forskningsprosessen. Ikke minst skyldes dette at åpenhetsidealene i en del Internett-kulturer og nettbaserte undervisningsideologier her kolliderer med godt innarbeidde personvernregler i forskningsetikken.

Det fins lover og regler som regulerer forskning og datainnsamling, men det er særlig der hvor lover *ikke* binder eller påbyr, at vi trenger å føre den etiske diskusjonen. Jussen må med andre ord suppleres av etikken, og ofte er det opp til forskerens skjønn å vise ”aktsomhetshensyn”³³ og behandle materialet på en ”tilbørlig måte”³⁴. Etikken blir altså forskningens *bør/bør ikke* i motsetning til det juridiske *kan/kan ikke*. Videre er forskningsetikk tett forbundet med metode, og avgjørelser man tar innenfor ett av disse områdene, har som regel konsekvenser for det andre. Flere har prøvd å formulere overordnede krav til god og etisk forskning. I de forskningsetiske retningslinjene til ”Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)” står det blant annet at ”forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet”³⁵.

Kristin Schrader-Frechette (1994: 2) viser til forskningsetikk som individuelle og felles atferdskoder, som spesifiserer måten forskere bør oppføre seg på, og hun peker særlig på at etiske koder sjelden tilbyr noen oppskrift på hvordan en skal prioritere mellom flere motstridende forpliktelser (op.cit.: 419). I sin bok diskuterer hun også forskningsetikk i relasjon til yrkesetiske normer, og her presenterer hun blant annet filosofen John Ladds tenkning. Han argumenterer for at etikk skal være åpen og reflekterende, og at etiske koder

³² Dette delkapitlet er dels et sammendrag av, dels en videreføring av en artikkel jeg har publisert i løpet av arbeidet med avhandlingen: ”Åpne, digitale mapper som forskningsmateriale. Noen etiske overveielser.” I Hermundur Sigmundsson og Finn Bostad (red.): *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Universitetsforlaget 2004.

³³ Fra *Forskningsetiske retningslinjer for internettforskning*, punkt 4.

³⁴ Fra *Forskningsetiske retningslinjer for internettforskning*, punkt 6.

³⁵ Fra *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*, B 5.

ikke må blandes med juridiske lover. Han mener at retningslinjene for forskere er de samme som de som gjelder for alle mennesker innenfor et moralsk samfunn. Forskere, eller andre yrkesutøvere, har ikke spesielle rettigheter eller plikter i så henseende. Han har faktisk hevdet at etiske forskningsregler ikke fører noe godt med seg i det hele tatt: "The whole notion of an organized professional ethics is an absurdity – intellectual and moral." Han mener at koder og normer ofte genererer problemer og kan undertrykke innovatoren, kritikeren og dissenteren (Ladd 1991 i Schrader-Frechette 1994). Kanskje har han rett, og kanskje er hans påstander særlig gyldige for internettforskning og ikke minst for forskning på IKT og læring spesielt. Dette vil jeg komme noe nærmere inn på senere i kapitlet.

3.2.1 Internettforskning

I utgangspunktet gjelder de samme regler for god forskningsetikk på nettet som andre steder, men nettets egenart gjør at det oppstår spesielle utfordringer som forskere bør være oppmerksomme på (Skavlid 2003). Det er mange som har diskutert det spesielle og særlig utfordrende ved å forske på Internett-materiale (Jones 1999, Mann & Stewart 2000, Spinello 2000, Thorset 2003), og så vel organisasjoner (AOIR³⁶, AAAS³⁷, NESH³⁸) som enkeltforskere (Herring 1996, King 1996, Bruckman 2002) har utformet retningslinjer for internettforskning. Noen av disse retningslinjene vil jeg trekke inn underveis i diskusjonen. Ifølge The Association of Internet Research (AoIR) er de viktigste etiske utfordringer som følger³⁹:

- *greater risk to individual privacy and confidentiality* because of greater accessibility of information about individuals, groups, and their communications [...]
- *greater challenges to researchers* because of greater difficulty in obtaining informed consent [...]
- *greater difficulty of ascertaining subjects' identity* because of use of pseudonyms, multiple online identities, etc. [...]
- *greater difficulty in discerning ethically correct approaches* because of a greater diversity of research venues [...]
- *greater difficulty of discerning ethically correct approaches* because of the global reach of the media involved [...]

Kort sagt uttrykker både disse og andre retningslinjer at Internettet gir større utfordringer enn før fordi forskerens tilgang til menneskers ulike handlinger og samhandlinger har blitt

³⁶ AOIR = The Association of Internet Research.

³⁷ AAAS = American Association for the Advancement of Science.

³⁸ NESH= Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

³⁹ <http://www.aoir.org/reports/ethics.html>

enkler. Samtidig er det blitt vanskeligere å avdekke folks identitet, og derfor vanskelig både å avgjøre ulike samhandlingsarenaers status og å be om deltakernes tillatelse til å forske på dem. Fordi geografiske grenser utviskes, er det dessuten blitt nesten umulig å operere med egne retningslinjer innenfor et land, og til dels også innenfor et fagfelt. Den økende mengden av tekniske løsninger og anordninger genererer et bredere spekter av etiske dilemmaer, og det er egentlig ingen grenser for hvor mange etiske utfordringer som kan oppstå (Thorseth 2003). Dette gjelder ikke minst i forhold til den private dimensjonen. Det varierer hva folk anser som privatliv, og grensene for privatsfæren forskyves stadig. I de siste årene har holdningene endret seg vesentlig når det gjelder synet på privatsfæren. ”Reality-TV”, ”Web-cam” og liknende viser at mange ikke synes det er farlig med åpenhet og blottstilling. Weblogg (dagbok på nett) og ”fotoalbum” på personlige nettsteder er andre eksempler på den samme tendensen. Det kan synes som om vi er vitne til et radikalt generasjonsskifte når det gjelder syn på hva som tilhører privatlivet, og kanskje på sikt også når det gjelder retningslinjer for forskningen. Dette leder meg over til å diskutere Internettets status som offentlig eller privat arena. Etter hvert vil jeg også diskutere mitt materiale som offentlige eller private tekster.

3.2.2 *Det private i det offentlige*

Det er ingen tvil om at noen tekster og fora på nettet oppleves som mer private og personlige enn andre, men spørsmålet er: Hvordan håndterer forskeren dette? Kan nettet betraktes som en offentlig arena, eller fins det også der private sfærer eller aktiviteter? Er alt som ligger tilgjengelig på nettet fritt forskningsmateriale, eller må man ha samtykke fra de involverte? Samfunnsforskeren Chris Mann (2003) peker på at det også i det virkelige (ikke-digitale) liv fins private sfærer på offentlige arenaer, for eksempel private pikniker på stranda og intime samtaler ved et restaurantbord. Hun foreslår videre at en definisjon av ”privat” kan være at personer forventer at det ikke blir foretatt observasjon eller gjort opptak av dem (Mann 2003: 37). I livet utenfor dataverdenen kan forskeren godt observere folk på offentlige plasser og gå hjem og gjøre notater, men han kan ikke bruke båndopptaker eller videokamera. Er det sniklytting å være til stede i en samtale, for eksempel en internettsamtale, uten å delta? Er du da en ”lurker”⁴⁰? Og hva med å ta notater fra synkron nettkommunikasjon? Er det det samme som å ha hemmelig båndopptaker? En avgjørende variabel som kommer inn her, er om teksten (kommunikasjonen) er lagret og publisert når forskeren finner den, eller om det er

⁴⁰ En *lurker* brukes gjerne som betegnelse på en som bare leser og selv ikke bidrar til en diskusjonsgruppe (Munch 1997).

forskeren som lagrer den. Å lagre uten medlemmenes eller deltakernes samtykke, selv om det foregår i en offentlig kanal, vil etter manges mening være parallelt med å operere med en skjult båndopptaker. Synkron nettkommunikasjon ("chat") er typisk forgjengelig materiale og lagres sjelden, i alle fall ikke som publikasjon på nettet. Mitt materiale skiller seg derfor ut fordi samtalene ligger lagret på nettet (i studentenes digitale mapper).

Eiendomsrett kan tolkes til å inkludere ens tanker og handlinger, og det er naturlig å følge opp med spørsmålet: Hvem eier ordene? Flere har diskutert dette (bl.a. Mann 2003), og Mark Dery (1996) har gitt svar i form av sitt YOYOW-prinsipp: "You own your own words." Han ser dette prinsippet som nettkulturens æreskodeks, og det impliserer at ingen kan sitere Internett-dokumenter uten å ha skriftlig tillatelse (Dery 1996 i Ridderstrøm 2003 a & b). På den ene siden har vi altså de som mener at man eier sine egne ord, til og med på nettet, og som synes at det å bruke andres ord i en forskningssammenheng er å invadere privatlivet (Mann 2003: 40). På den andre siden har vi de som mener at Internett-materiale skal behandles med samme respekt som annet skriftlig materiale, og det vil blant annet si at man bruker de samme strenge referanseregler som man ellers lever etter i akademiske kretser. Ifølge åndsverkloven⁴¹ er det "tillatt å sitere fra et offentliggjort verk i samsvar med god skikk og i den utstrekning formålet betinger" (§ 22). Med *åndsverk* forstås "vitenskapelige eller kunstneriske verk av enhver art og uansett uttrykksmåte og uttrykksform" (§ 1). Et åndsverk er *offentliggjort* når det med samtykke fra opphavsmannen "er brakt i handelen, eller på annen måte er spredt blant almenheten" (§ 8). Dette er en relevant problemstilling i forbindelse med de mange tekstene til studentene i min studie. De hadde utallige tekster liggende i de åpne nettstedmappene sine (jf. kap. 4.2), og de var stolte av disse.⁴² De ønsket lesere til tekstene sine, og de verdsatte tilbakemeldinger fra verden utenfor.

Medieforskeren Michele White (2001) er også inne på dette momentet i sin artikkel "Representations of people?", og hun antyder blant annet at de ulike fagfeltene har ulike holdninger og tradisjoner her. For eksempel har forskere innenfor kunsthistorie og litteraturvitenskap en større tendens enn sosial- og medisinforskere til å se på Internett-materiale som publiserte, offentlige kulturprodukter. White viser også til et sitat i Modern Language Association's håndbok for forskere, der også synkron nettsamtaler skal behandles med de vanlige referanseregler:

⁴¹ <http://www.torvund.net/opphavsrett/ophlov-i.asp>

⁴² Det er også viktig å presisere at de fremdeles har mappene sine liggende på nettet.

To cite a synchronous communication posted in a forum such as a MUD (multi-user domain) or MOO (multi-user domain, object oriented), give the name of the speaker (if you are citing just one), a description of the event, the date of the event, the forum for the communication (e. g. LinguaMOO), the date of access, and the network address (Gibaldi 1999: 201).

Informatikeren og lingvisten Susan Herring (1996) nevner også at det fins motstridende og ”conflicting guidelines”, og at hun er imot å innta en absolutt posisjon. Internettet er mangslungent, og ett sett med retningslinjer kan ikke reflektere kommunikasjonens art i alle de ulike sjangrene. Man kan ikke generalisere, og visse sjangrer er både offentlige og private.

I de norske retningslinjene for internettforskning (NESH) pekes det på at ”det kan være vanskelig å skille mellom offentlig og privat informasjon i ulike fora på nettet og at forskere må vise aktsomhet ved bruk av personlig informasjon, selv om informasjonen er lagt ut på et nettsted som er tilgjengelig for alle” (Skavlid 2003). Hovedregelen er at informasjon som man regner som offentlig (meddelt i et åpent forum) fritt kan benyttes til forskningsformål, selv om innholdet er av privat karakter. Men nettopp fordi noe stoff er av svært privat karakter, må man vise de før nevnte aktsomhetshensyn. Her har vi igjen et eksempel på juss versus etikk: ”Rettslig sett vil et verk regnes som offentliggjort når det er gjort tilgjengelig på Internettet, men det betyr ikke nødvendigvis at en forsker etisk sett står fritt til å bruke det.”⁴³ Diskusjonen om det offentlige og det private på Internett er svært sentral for mitt materiale. Jeg vil diskutere dette ytterligere knyttet til følgende aspekt: *åpenhetsidealer, situasjonskontekst, forfatterstatus og muntlig-skriftlig-dimensjonen.*

Åpenhetsidealer

Flere kulturer i dag har åpenhet, tilgjengelighet og deling av kunnskap som et ideal. Vi kan nevne så ulike fenomen som deling av tekster i prosessorientert skriving (POS) og deling av programvare i ”open sources”-bevegelsen. I POS er målet å hjelpe hverandre fram til en bedre tekst ved å være med hverandre i skriveprosessen helt fra første fase. Blygsel i forhold til egne tekster skal avlæres, og det er ikke akseptert å holde tekster tett inn til brystet. I ”open sources”-bevegelsen deler man kunnskap om programvareutvikling og bygger videre på hverandres kunnskap for å utvikle ”kollektiv programvare”. En del Internett-kulturer har også åpenhet og deling som et av sine hovedprosjekt. Thorseth (2003) mener det har vært en sterk

⁴³ <http://www.etikk.no/retningslinjer/internett>

tendens i retning av delingskultur på Internett, basert på demokratisk ideologi. Det aller siste punktet i retningslinjene for internettforskning er også inne på dette:

Mange av de mest interessante sosiale og kulturelle bevegelser på Internettet er bygget på normer om åpenhet, informasjonsfrihet og deling av resultater. I forbindelse med forskning om slike digitale fellesskap oppstår dermed et spesielt ansvar for å tilbakeføre resultatene av forskningen til dem som har deltatt.

White (2001) mener at forskere som skriver om Internett bør ha sine nettsteder og dialoger tilgjengelige. Hun mener videre at dette nye forskningsfeltet med ”kollaborative og hybride forskningsformer” nettopp kan bidra med redskaper til å diskutere ulike Internett-kontekster:

Internet research ethics is going to have an affect on the forms of research that are sanctioned or even permissible, the ways that we understand Internet culture, and our larger understandings of individuals and society. A truly ethical model of Internet research ethics would acknowledge such outcomes and encourage a variety of histories and disciplines. It would develop guidelines and rules that consider these problems at the same time as it foregrounds their possible effects” (White 2001).

Dag Elgesem (2003: 9) er skeptisk til å trekke etiske implikasjoner fra vitenskapelige normer om åpenhet til tilsvarende normer i Internett-kulturer, når disse kulturene er forskningsobjekter. Han går blant annet kritisk ut mot Michele White (White 2002 i Elgesem 2003). Han forstår henne slik at folk på Internett som handler i pakt med verdier som kunnskapssøking, idédeling og åpenhet, burde tillate forskere å operere på samme vis (Elgesem 2003). Whites eksempel var hentet fra kommunikasjonsmiljøet ”MOO”⁴⁴. Jeg synes det er mulig å forstå Whites idealer og argumentasjon her. Det er i alle fall fristende for meg å bruke samme argumentasjon i forhold til de digitale mappene og den åpenhetskulturen de representerer, samt til studentenes status som meget bevisste forsøkskaniner og til dels medforskere.

Situasjonskontekst

Selv om visse sjangrer (f. eks. chat og blogg) trolig regnes som mer private enn andre, blir det for enkelt å kategorisere sjangrer som enten private eller offentlige. Blant annet Internett-forskeren Janne Bromset (2002, 2003) hevder at det i internettforskning er nødvendig med en *kontekstsensitivitet*, en evne til å vurdere de rammene som kommunikasjonen, eller teksten, har blitt til i. Dette er en forutsetning for å kunne ta de rette etiske avgjørelsene. Internett-tekster må altså, på samme måter som andre tekster, defineres ut fra kontekstuelle faktorer. Det handler om hva som er formålet med interaksjonen, og om hvordan

⁴⁴ MOO= MUD, Object Oriented

kommunikasjonsfellesskapet opplever formålet med sjangeren. Her spiller det også inn om kommunikasjonen har foregått i et *lukket* eller et *åpent* rom. ”Lukkede rom” på nettet er først og fremst ensbetydende med passordbelagte og abonnementsbelagte kommunikasjonsarenaer (for eksempel LMS’er), og slike er etter min mening ikke vanskelig å definere som private. Lukkede rom kan imidlertid også omfatte fora beregnet for bestemte interessegrupper, med felles hobbyer, holdninger, problemer etc. Selv om alle mennesker har tilgang – altså at det ikke er passordbelagt – vil mange regne dette som en privat aktivitet, som en privat sfære der gruppe-medlemmene kan føle seg trygge. De forskningsetiske retningslinjene sier noe om dette:

Samhandling i digitale fora har ofte en flyktig karakter. Dette bidrar til å skape forventninger om at informasjonen er beskyttet. Folk kan være villige til å gi fra seg personlig og sensitiv informasjon i et internetforum som i prinsippet er tilgjengelig for enhver, uten at de dermed har ment at ytringene skal kunne spres videre.⁴⁵

Det er kjent at man gjerne kan bli personlig i slike fora, og det kan derfor være relevant å ha *det personlige* som et kriterium for *det private* på nettet. Mange Internett-forskere er i alle fall enige om at det ikke er tilgjengelighetsgraden alene som bestemmer privatpreget på en nettekst, men at det snarere er deltakernes egen opplevelse av situasjonen som er avgjørende (Bromseth 2003). Storm King (1996) har innført begrepsparet ”accessibility” (tilgjengelighet) og ”perceived privacy” (opplevelse av privat sfære) for nettopp denne motsetningen. Fora på Internett som deltakerne *opplever* som private, utgjør en mellomting mellom den offentlige og den private sfære, også kalt den ”tredje sfære” (Gotved 1999 i Bromseth 2003). Tekstene i slike fora blir en slags hybrider. Noen private hjemmesider kan for eksempel fungere som venneklubb, og weblogger kan brukes som samarbeidsverktøy innenfor en avgrenset prosjektgruppe. Et sentralt spørsmål blir altså: Er hensikten for skribenten å nå ”alle” eller bare gruppa som ferdes i rommet? Det synes ganske klart at noen satser på at det de skriver er forgjengelig, og bare ment for de andre deltakerne, mens andre skriver med *publisering* og *publisitet* som primært mål (jf. ”seeking public visibility”, Eysenbach & Till 2001). Bromseth (2003) argumenterer for at faglige diskusjonsfora (f. eks. et forum for leger) kan regnes innenfor den siste kategorien, mens et diskusjonsforum for voldsofre er innenfor den første. Begrepsparet publisert/upublisert står med andre ord sentralt i diskusjonen blant internettforskere. Det er imidlertid vanskelig å behandle det som en dikotomi, det er snarere

⁴⁵ Fra *Forskningsetiske retningslinjer for internettforskning*, punkt 6.

snakk om et kontinuum (Bruckman 2001). Spørsmålet for meg blir dermed hvor elever og studenter kommer inn langs denne kontinuumslinjen.

Forfatterstatus

Et sentralt aspekt ved situasjonskonteksten omfatter det jeg vil kalle ”forfatterstatus”. I forfatterstatus legger jeg faktorer knyttet til personen(e) som er ansvarlig(e) for det aktuelle tekstfragmentet, altså den som er aktiv i kommunikasjonen eller tekstproduksjonen. Det kan for eksempel ha betydning om ”forfatteren” er et enkeltindivid, og ikke en organisasjon eller institusjon, om det er en amatør, og ikke en nettjournalist, informasjonskonsulent, fagekspert etc., om det er en privatperson, og ikke en offentlig instans. I en uttalelse fra AOIR står følgende spørsmål sentralt: “Are participants in this environment best understood as subjects (in the senses common in human subjects research in medicine and the social sciences) or as authors whose texts/artifacts are intended as public?” (Ess et al. 2002).

Amy Bruckman (2001) kaller mange av aktørene på nettet for ”amatør-artister”, og hun mener at en forsker må balansere nøye mellom på den ene siden Internett-aktørers rett til kreditering for sitt kreative og intellektuelle arbeid, og på den andre siden hensynet til sårbare enkeltindivider. Visse grupper av mennesker er spesielt sårbare, og sårbarhet er et svært viktig emne i internettforskning (Thorseth 2003). Det kan være snakk om unge tenåringers identitetsutprøving via hjemmesider (Ridderstrøm 2003 a og b) eller mennesker i vanskelige og marginale situasjoner som har støttegrupper på nettet (Bromseth 2003: 74). Trolig kan studenter, på vei fra ufaglært ”lærling” til en profesjonell yrkesutøver, også beskrives som en sårbar gruppe.

Det ”muntlige”

Diskusjonen så langt i dette kapitlet har dreid seg mest om *skriftlige* tekster – om publisering, skribenter, forfattere etc. Et viktig poeng er imidlertid at visse sjangrer på nettet er mer assosiert med *muntlig* kommunikasjon enn med skriftlig, trass i bruk av skrifttegn. Her er nok synkrone *nettsamtaler* (”*chat*”) den mest tydelige eksponenten. Dette henger sammen med både innhold, språkform/syntaks, forgjengelighet/lagringstid og ikke minst grad av samtidighet (jf. kap. 4). Videre er det av betydning om teksten har blitt til i en spontansituasjon, og har et flyktig preg, eller om det er en planlagt, overveid kommunikasjon. En spontan prosesstekst kan ha en mer privat karakter fordi deltakerne framstår mer avkledd og mer uforberedte. Også Hoel (2000b) nevner det problematiske ved å gjengi muntlig

materiale eller skriftlig materiale som er skrevet i all hast uten redigering, språklig finpuss etc.: ”Skriveren kan lett kjenne seg uthengt, ikke bare som dårlig skriver, men også som dårlig tenker når slike ’ufullkomne’ tekster kommer på trykk” (op.cit.: 166).

Hvis synkron nettkommunikasjon assosieres med muntlig, kan det være mer naturlig å følge retningslinjene for samtaleforskning enn for annen tekstforskning. Herring (1996) følger i analyser av CMC-kommunikasjon de samme retningslinjer som man gjør ved analyser av muntlige samtaler. Det vil blant annet si at hun anonymiserer deltakerne. Dette gjør hun for å kunne være mer fri i sine kommentarer til materialet. Dessuten er det av betydning at det er generelle samtalemønstre hun skal studere og ikke enkeltpersoners språk og språkutvikling. Men hun opplyser likevel om deltakernes gruppetilhørighet. Hun ser selv at dette kan virke inkonsistent,⁴⁶ men argumenterer for at når materialet tross alt er offentlig tilgjengelig, er det en fordel at spesielt interesserte lesere slik kan kontrollere hennes forskningsfunn.

3.2.3 Samtykke, anonymitet og sitering

En viktig grunn for å avgjøre om et materiale er offentlig eller privat, er at forskeren vil vite om han må innhente samtykke fra deltakerne om bruk av materialet i forskning. Dessuten er det viktig for spørsmålet om anonymisering. Juridisk sett trenger man ikke informere eller innhente samtykke fra forskningsobjekter på Internett. Men de etiske retningslinjene fra NESH konkluderer likevel punktet om samtykke slik: ”Hensynet til respekt for deltakere i åpne fora tilsier likevel at forskeren bør informere deltakere om systematisk registrering (for eksempel opptak) eller rapportering av opplysningene når dette er mulig.”⁴⁷ Utgangspunktet er altså at individer skal beskyttes, de er sårbare i ethvert forskningsprosjekt. Og forskeren skal helst innhente *informert og fritt* samtykke fra personer som inngår i materialet. At samtykket er informert, betyr at informanten orienteres – i en forståelig form – om alt som angår hans eller hennes deltakelse i prosjektet.⁴⁸ At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (NESH: 14). Ofte kan dette være problematisk å gjennomføre i den digitale verden, da det kan være vanskelig å oppspore

⁴⁶ Hoel sier følgende om liknende inkonsistens:

”Stundom kan anonymisering få et rituellet og nesten komisk skjær, som når en lærer og en utenfraforsker sammen har et prosjekt der skolen og læreren er gitt dekknavn i selve studien, men der skolen takkes i forordet og der læreren står oppført som medforfatter” (Hoel 2000b: 165).

⁴⁷ Fra *Forskningsetiske retningslinjer for internettforskning*, punkt 4.

⁴⁸ Jeg har gitt studentene slik informasjon i skriftlig form. Prosjektet mitt har også blitt vurdert av personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

deltakere i forgjengelige fora. Det er heller ikke trygt å bruke kallenavnene (nicknames) til deltakerne, da det kan være mulig å oppspore identiteten bak disse. Så godt som alle retningslinjer oppfordrer derfor til full anonymisering i de fleste former for internettforskning.

Nært knyttet til dette er spørsmålet om sitering. Er det for eksempel mindre avslørende når man bare tar med fragment av en samtale? Eller bør man helst ikke sitere direkte i det hele tatt? Blant andre King (1996) mener at man bare skal parafrasere, da man ved hjelp av gode søkerverktøy lett kan spore opp tekstene. Dette er et dilemma for en samtaleforsker, siden det i samtaleanalyser nettopp er viktig med analyser på mikroplan og direkte gjengivelse av replikksekvenser. Flere forskere har diskutert dette problemet (Herring 1996, King 1996, Bromseth 2003), men det er fremdeles ikke etablert en konsensus når det gjelder bruk av direkte sitater i internettforskning.

3.2.4 Forskning på studenttekster på nettet

Hvordan skal så nettstedmapper, og synkrone nettsamtaler som en spesiell form for mappedokumentasjon, kategoriseres i internettforskningen? Lar materialet seg plassere som privat eller offentlig? Må man innhente samtykke og anonymisere i forbindelse med forskning på studenttekster som ligger åpent og allment tilgjengelig på nettet?

Når det gjelder synkron nettkommunikasjon, virker det som om det stort sett er "fritidssamtalene" (de ulike "chat"-kulturene) forskerne har vært opptatt av, og i mindre grad undervisningssamtaler.⁴⁹ Det er dessuten ikke vanlig at slike nettsamtaler lagres på nettet, slik studentsamtalene ble i mitt prosjekt. Alle mappedokumentene i min studentgruppe er laget i den visshet om at de skulle legges i de åpne nettmappene for å dokumentere arbeid og læring. Selv de synkrone nettsamtalene ble altså lagret og publisert i nettmappene til studentene. Studentene ønsket lesere, i alle fall på de mer typiske "presentasjonstekstene", men de regnet kanskje ikke med at mange ville lese de synkrone nettsamtalene, da det var lange og prosessuelle tekster av liten interesse for andre enn de involverte. Studentene søkte eller

⁴⁹ Hudson og Bruckman (2002) nevner så vidt et etisk dilemma de møtte i et prosjekt med bruk av et synkront nettverktøy (IRC) i franskundervisningen. Studentene deres skulle i ei økt konversere med innfødte franskmenn de møtte i IRC-forumet. Spørsmålet de to forskerne stiller, er: Var disse samtalepartnerne forskningsobjekter de måtte innhente samtykke fra? De studerte ikke disse studentene spesielt, men de lagret konversasjonene de var delaktige i, og analyserte replikkene deres.

forventet ikke særlig publisitet (utover lærer og sensor) med samtalen, men samtalen tilhørte trolig heller ikke en ”opplevd privat sfære”. I tillegg må det gjentas at statusen til studentene i mitt materiale var at de var ”forsøkskaniner”. Dette var de seg bevisst, og de hadde slåss om plassen i forsøksklassen. De var delvis også med på å forme prosjektet, og de ble ofte behandlet som ”medforskere”, ”ethnographers of the classroom” (Green & Bloome 1997). De var med på å utvikle en samarbeidskultur, og de var med i diskusjoner og evalueringer av prosjektet. Studentene i forsøksteamet viste en evne og en vilje til å føre en dialog med omverdenen, og de gikk langt i å prøve ut åpenhetsprinsippet. Det kan derfor sies å være nesten en selvmotsigelse å anonymisere og gjemme bort, når hovedtanken bak digitale mapper er åpenhet og deling av kunnskap. For strenge forskningsetiske prinsipper kan her rett og slett være et paradoks og i ytterste konsekvens et hinder for utvikling.

Et relevant spørsmål i mitt prosjekt er om studentsamtalenes status som spontane prosessetekster gjør dem mer personlige og sårbare enn andre former for mappedokumentasjon. Den uformelle og spontane karakteren kan muligens blottstille studenten mer her enn i andre typer mappedokumenter. Som en konsekvens av slike synspunkt følger også spørsmålet om jeg må anonymisere mine studenter. Som jeg alt har nevnt, kan det virke paradoksalt, når alle samtalen ligger lett tilgjengelig og ikke-anonymisert på nettet. Dessuten er det lett å spore tekstene ved hjelp av ”full tekst-søk”, siden jeg i mine analyser gjengir hele, ordrette samtalesekvenser. Det har i denne diskusjonen trolig betydning hvor lenge stoffet blir liggende tilgjengelig på nettet – hvor forgjengelig det er. Lang lagringstid styrker stoffets status som ”publisert” (White 2002: 57). Mine studenters mapper ligger fremdeles på nettet, delvis fordi vi i prosjektet ”IKT og nye læreprosesser” ønsket bevare det som forskningsmateriale, men også fordi studentene er stolte av dem og ønsker å vise dem fram ved jobbintervju og liknende. Studentene står imidlertid fritt til å fjerne mappene når de selv vil, og det betyr at det er mulig at alt kan være fjernet om noen år. Jeg har derfor til slutt kommet fram til at jeg gjør som Herring (1996): Jeg anonymiserer studentene, men jeg legger ikke skjul på tilhørigheten deres og hvor de digitale mappene deres er å finne. Jeg gir imidlertid studentene følgende mulighet: Hvis, på sikt, enkelte av dem ønsker å fjerne mappene sine, eller deler av dem, er det ikke lenger noe som knytter enkeltstudenten til analysene i min studie.

Jeg ser at man må være varsom både når man skal forske på nett-tekster og når man skal forske på studentarbeid. Men jeg ser også at altfor strenge etiske regler kan vanskeliggjøre

forskning, blant annet på nettundervisning og nettlæring. Jeg har prøvd å argumentere for at digitale mapper med sin åpenhetsideologi stiller i en egen klasse når det gjelder spørsmålet om ”tildekking” og anonymisering. Kanskje er det derfor aktuelt å redefinere noen av de etiske retningslinjene for internettforskning når det gjelder forskning på åpne, digitale mapper. Noen vil kanskje hevde at de etiske spørsmålene må stilles allerede på et tidligere stadium, altså spørsmål om man i det hele tatt kan forsvare å kreve at studentene har åpne, digitale mapper i et læringsforløp. Har man imidlertid først innført prinsippet med slike mapper, har man samtidig innført et prinsipp om åpenhet, kunnskapsdeling og samarbeid. Da er det å bite seg selv i halen, om man skal fornekte denne åpenheten i forskningen på digitale mapper. Det skjer store omveltninger på utdanningsfronten for tiden, blant annet i tilknytning til Internett. Det er et tankekors om slike omveltninger og holdningsendringer skulle direkte motarbeides på forskningsfronten. Selv om det kanskje er en overdrivelse å si at det er et paradigmeskifte i gang når det gjelder synet på Internett, så er det ingen tvil om at rådende ”modeller for problemer og løsninger innen et fellesskap av forskere” (Kuhn 2002: 9) i alle fall har fått noen kraftige utfordringer den siste tiden.

3.3 Det dialogiske – en oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert noen overordnede metodologiske spørsmål knyttet til henholdsvis kvalitativ og etisk forskning. Ved å vektlegge metodologiske problemstillinger håpet jeg bedre å få fram at det ikke bare er snakk om praktisk metodikk, men like mye om en holdning, et tenkesett, en ontologi. Kvalitative kriterier skal gjennomsyre hele arbeidsprosessen fra begynnelse til slutt. Jeg har trukket inn begrep som refleksjon og transparens samt delings- og åpenhetsideologier for å belyse dette. Disse sier alle noe om en dialogisk plattform (jf. kap. 2). Det er et krav om dialogiske relasjoner mellom tekst og kontekst, mellom empiri og teori, mellom forskeren og hans analyser og tolkninger, og ikke minst mellom forskeren og forskersamfunnet. Jeg var tidligere i kapitlet inne på at lytting er trukket inn som del av denne dialogmetaforen i forbindelse med kvalitativ og hermeneutisk metodologi. Og jeg tar avslutningsvis med ytterligere et sitat fra Alvesson og Sköldbberg (1994: 137) der lyttemetaforen brukes:

A[lfa] och O[mega] er lyhörddhet: att *lyssna* noga på texten, s a s lägga örat mot den, för att höra vilket svar som uppkommer. Prosessen upprepas gång på gång, varunder vi ställer samma fråga om och om

igjen, hela tiden *lyssnande* på texten, till dess den inte längre svarar, eller talar till oss så lågt at svaret inte längre hörs (mine kursiveringar).

4 Synkron nettsamtaler

Empirien i denne studien består av *synkron nettsamtaler*. I dette kapitlet presenteres først synkron nettsamtaler som kommunikasjonsform generelt. Deretter presenteres synkron nettsamtaler slik de ble brukt av studentene mine i arbeids- og læringsprosesser og som en av flere digitale mappesjangrer. Til slutt presenteres de samtalene jeg har valgt ut for nærmere analyse av verbalspråklig lyttemarkering.

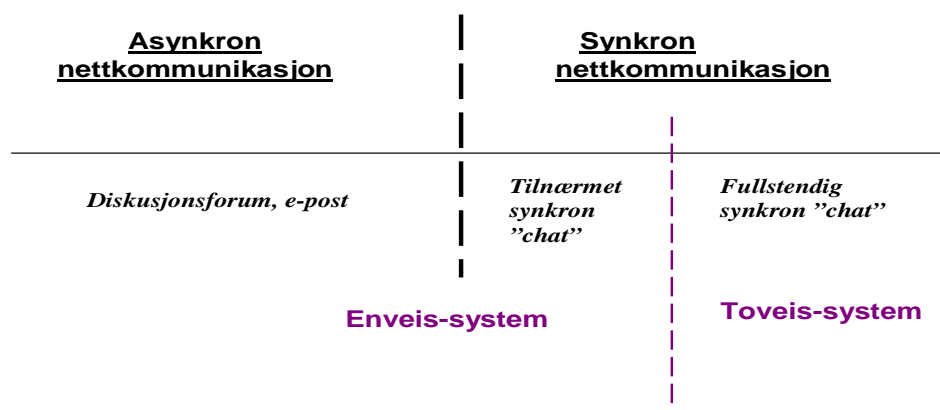
4.1 Synkron nettsamtaler – en kommunikasjonsform

På Internett fins det flere former for kommunikasjon der partene kan bidra på lik linje til en meningsutveksling. Partene skifter på å skrive og lese, eller om man vil, ”tale” og ”lytte”. Nettkommunikasjon, eller Computer Mediated Communication (CMC)⁵⁰, kan defineres som ”communication that takes place between human beings via the instrumentality of computers” (Herring 1996: 1). Den kan være skriftbasert, grafisk eller auditiv, den kan være asynkron eller synkron. Det er *skriftbaserte, synkron nettsamtaler* (”chat”) som utgjør materialet i denne avhandlingen, og denne kommunikasjonsformen blir derfor her presentert mer generelt i et teknologisk, tekstlig og pedagogisk perspektiv. Dette er en viktig forståelsesramme for ett av de tre forskningsspørsmålene jeg skal nærme meg i analysene (jf. kap. 1): Fins det særtrekk ved lyttemarkering i synkron nettsamtaler?

⁵⁰ En vanlig engelsk forkortelse for nettkommunikasjon er CMC (Computer Mediated Communication). Ellers er det også blitt vanlig å bruke CMD (Computer Mediated Discourse) i forskningen på nettkommunikasjon for å vektlegge at man har et brukersperspektiv på språk (Herring 2001: 612). Jeg mener det i min sammenheng ikke er nødvendig med denne begrepsnyanseringen på norsk, da jeg allerede har gjort rede for at jeg har et dynamisk, kontekstuellet og interaktivt syn på språk og kommunikasjon. Jeg ser det med andre ord som uproblematisk å bruke begrepet *nettkommunikasjon* (og ikke *nettdiskurs*).

4.1.1 I teknologisk perspektiv

De ulike skriftlige nettkommunikasjonsverktøyene⁵¹ kan kategoriseres ut fra flere *tekniske* kriterier, for eksempel graden av synkronitet/samtidighet, graden av offentlighet/tilgjengelighet, muligheten for lagring og teknisk bestemte trekk ved replikkorganiseringsen. Det viktigste kategoriseringsprinsippet er trolig det som skiller skriftlig nettkommunikasjon i synkrone (samtidige) og asynkrone (ikke-samtidige) varianter. I synkron nettkommunikasjon, som "chat", må alle aktører være til stede foran skjermene sine samtidig, og den skiller seg således fra asynkron nettkommunikasjon som e-post og diskusjonsgrupper. Det fins imidlertid også grader av samtidighet innenfor de synkrone nettsamtalevariantene, som jeg samler i de to hovedkategoriene *fullstendig synkron* og *tilnærmet synkron* nettkommunikasjon (Schwebs & Otnes 2001). Samtalene i mitt materiale er tilnærmet synkrone.



Figur 3: Ulike former for skriftlig nettkommunikasjon

De *fullstendig synkrone samtalene* er i mindretall, men det er den kommunikasjonsformen som er det nærmeste man kan komme en virkelig samtale i et skriftlig medium. PowWow⁵² og en versjon av ICQ ("I seek you") er eksempler på slike fullstendig synkrone samtalevarianter. Man kan lytte til (lese) andres ytringer parallelt med at man snakker (skriver), vel å merke hvis man ikke er bundet til å se på tastaturet. Replikken kommer fram

⁵¹ Jeg omtaler her bare skriftlig nettkommunikasjon, og ikke nettkommunikasjon med lyd/stemme.

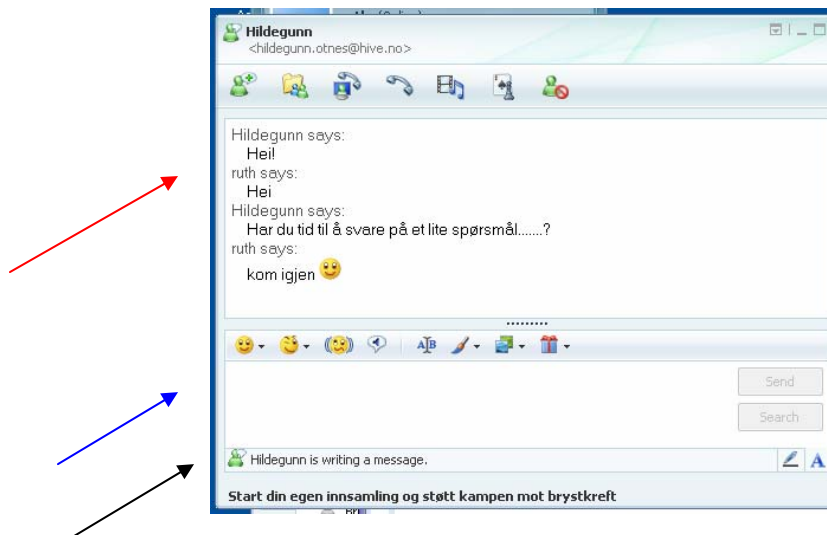
⁵² PowWow er ingen forkortelse, men et indiansk ord for (religiøs) møte eller sammenkomst innenfor indianerkulturen.

på skjermen etter hvert som den produseres.⁵³ I slike samtaler kan dermed partene faktisk “skrive i kor” eller avbryte hverandre, og kommunikasjonen kan slik sett sammenliknes med en telefonsamtale. Den har derfor også blitt kalt *toveis* (*two-way transmission*; Cherny 1999). Rent visuelt har alle deltakerne hver sin rute på skjermen, og alle replikker fra en person vil komme i en og samme rute. I ettertid er det vanskelig å anslå i hvilken rekkefølge replikkene har blitt produsert partene imellom, og det er trolig også grunnen til at man ikke kan få helhetlige utskrifter av disse samtalene. Det går imidlertid an å ta et “bilde” (“print screen”) av utvalgte sekvenser av samtalen.

De *tilnærmet synkrone* samtalene er absolutt de vanligste og fins i flere varianter. IRC (Internet Relay Chat), MSN Messenger⁵⁴ og ICQ (fins i begge varianter) er blant de mest kjente og brukte av disse. I slike samtaler kommer en og en replikk opp på skjermen, og det kommer automatisk navn på ”taleren” foran replikken. I de tilnærmet samtidige samtaletypene kan man ikke følge med mens partneren produserer sin replikk. Først når han har formulert den ferdig og trykket på retur-tasten, får de andre se replikken. Replikkvekslingen blir altså ikke hundre prosent “samtidig”, men kan snarere beskrives som en meget rask e-postkorrespondanse. Kommunikasjonsformen er derfor også kalt ”kvasi-synkron” av samtaleforskerne Angela Garcia og Jennifer Jacobs (1999). Kommunikasjonen er *enveis* (*one-way transmission*; Cherny 1999). Man får tenkt gjennom og pusset litt på replikken før den “offentliggjøres”, men når den først er sendt, står den der uten muligheter til å bli endret. Flikker man for lenge på replikken, forsinker man imidlertid samtaletempoet, og det kan bli omrokking av den naturlige replikkrekkefølgen. I MSN fins en teknisk tilleggsfunksjon som kan bidra til å holde en viss logisk struktur. Det er en slags ”ordstyrer”-funksjon som gjør at det nederst på skjermen opplyses om hvem som til enhver tid er i gang med å skrive en replikk.

⁵³ Med begrepet *replikk* regnes her en teknisk størrelse, nærmere bestemt den samlede mengde av tegn som dukker opp på skjermen når en deltaker har trykket på ”enter”-tasten.

⁵⁴ MSN Messenger står for ”Microsoft Network Messenger” og er et av Microsofts produkter. I dagligtalen kalles kommunikasjonsprogrammet av noen for ”Messenger”, men de fleste omtaler det bare som ”MSN”. Selv i dag, etter at den siste versjonen er omdøpt til ”World Live Messenger”, brukes stort sett bare ”MSN”. Ifølge *digi.no* 22.01.07 var det registrert 1,6 millioner norske brukere av MSN januar 2007.



Figur 4: Skjerm bilde av MSN.

IRC-samtaler er offentlige, åpne for alle og kan ha et stort antall deltakere.⁵⁵ De foregår i såkalte "kanaler" (praterom), der man kan velge eksisterende, åpne kanaler der alle har mulighet til å delta, eller man kan opprette nye kanaler – slik studentene i mitt materiale gjorde for sine gruppediskusjoner. Studentkanalene var i og for seg også tilgjengelige for andre, men ved å gi kanalene ("praterommene") uinteressante og skolerelaterte navn unngikk man uinviterte gjester. De andre formene for nettsamtaler er lukket for andre, har færre deltakere og er mer private. Disse gir et tilbud om å registrere dine nærmeste samtalepartnere på en "buddy-list" (venneliste). Da kan man få beskjed om når disse er på nettet, og ved å klikke på navnet til vedkommende kan man sende denne en melding eller innlede en samtale.

Et viktig aspekt ved de tilnærmet synkrone nettsamtalene er at de kan lagres etter at samtalen er ferdig. Dette er selvsagt en stor fordel i forbindelse med undervisning og forskning. Espen Aarseth sier blant annet følgende om datamediets lagringsmulighet og memorerende, historiserende funksjon:

Forløperne til de globale nettverkene finner vi [...] i telegrafene og telefonene, men visse egenskaper er fundamentalt nye. Datanettet er som telefonen personlig [...] men i tillegg har det skriftens eksternaliserte hukommelse. [...] Et datanettverk lar informasjonen bli værende, og er derfor ulik alle tidligere teleteknologier, ved at den har en iboende historiserende funksjon i tillegg til den samtidighetsskapende (Aarseth 1993: 37).

⁵⁵ I slike store nettsamtaler kan det være et nesten ubegrenset antall deltakere, og til tider oppleves tilstandene som ganske kaotiske. Vi kan se for oss et stort middagsselskap der alle prøver å delta i samme samtale, men ofte må gi opp ganske fort og ender opp med å snakke to og to eller i mindre grupper (Schwebs & Otnes 2001: 243).

Det må også nevnes at det fins egne samtaleverktøy i de forskjellige LMS-ene (læringsplattformene). Disse er stort sett tilnærmet synkron. Det fins dessuten grafiske kommunikasjonsstyper, både to- og tredimensjonale. De teknologiske trekkene ved noen av de mest brukte samtaleverktøyene kan settes skjematisk opp som i følgende oversikt.

| | | Grad av synkronitet | Lagrings- og utskriftsmulighet | Tilgang og deltakerstruktur | Teknisk replikk-organisering |
|--|------------------|----------------------------|--|---|--|
| IRC <i>Internet Relay Chat</i> | | <i>Tilnærmet</i> | <i>Kan lagres</i> | <i>ÅPEN: Via kanaler som allerede er etablert eller som du oppretter selv</i> | <i>Bare en kan ha ordet om gangen. Replikken blir synlig først når den er ferdig og "sendt"</i> |
| MSN <i>Messenger</i> | | <i>Tilnærmet</i> | <i>Kan lagres</i> | <i>LUKKET</i> | <i>(som over) Man får dessuten opplyst hvem det er som holder på å skrive en replikk</i> |
| PowWow | | <i>Fullstendig</i> | <i>Kan lagres ved hjelp av "print screen" eller ved å kopiere hver deltakers bidrag hver for seg</i> | <i>LUKKET</i> | <i>Hver deltaker har et felt på skjermen. Man ser alt de andre skriver/sletter fra første tegn</i> |
| ICQ <i>"I seek you"</i> | <i>Versjon 1</i> | <i>Tilnærmet</i> | <i>Kan lagres</i> | <i>LUKKET</i> | <i>(som over)</i> |
| | <i>Versjon 2</i> | <i>Fullstendig</i> | <i>(som PowWow)</i> | <i>LUKKET</i> | <i>(som PowWow)</i> |

Figur 5: Beskrivelse av noen verktøy for synkron nettkommunikasjon

Språkforskeren Herbert Clark (1996: 9) opererer med ti kjennetegn på muntlige ansikt-til-ansikt-samtaler, som også kan være interessante å bruke på synkron nettkommunikasjon. Det er blant annet interessant å merke seg at hele fire variabler er knyttet til tidsdimensjonen. *Extemporaneity* står for det spontane og improviserte, *evanescence* for det flyktige og uvarige, *instantaneity* for muligheten til å motta innspill raskt, og *simultaneity* for muligheten til å produsere og motta ytringer samtidig. Dette er også kjennetegn ved synkron nettkommunikasjon, bortsett fra at tilnærmet synkron nettsamtaler ikke tillater "simultanitet". Ellers dreier tre av Clarks kjennetegn seg om at man er til stede i samme fysiske omgivelser og kan se og høre hverandre (*copresence, visibility, audibility*). Dette er ikke tilfellet for synkron nettkommunikasjon, selv om man på sett og vis har et datanettverk, konkretisert i et felles kommunikasjonsrom på nettet. Dessuten nevner Clark som et kjennetegn på muntlige ansikt-til-ansikt-samtaler at deltakernes handlinger ikke etterlater seg noen konkret dokumentasjon – samtalene bevares ikke for ettertiden (*recordlessness*). Dette gjelder som sagt ikke for de tilnærmet synkron nettsamtalene, da disse kan lagres. Jeg kommer tilbake til de resterende variablene til Clark senere i kapitlet (4.2.1).

4.1.2 I tekstperspektiv

Samtaleanalytisk perspektiv

Det er i stor grad teknologien som danner mulighetene og begrensningene for den kommunikasjonen som foregår via datamediet, men det er menneskene som foretar dekonstruksjonen av vanlige samtalekonvensjoner og konstruksjonen av nye (Reid 1991). Det er såpass mange trekk ved synkron nettkommunikasjon som minner om muntlig at jeg finner det naturlig å omtale fenomenet som nettsamtaler (jf. også eng. ”chat”). Jeg har allerede – ved hjelp av Clarks (1996) variabler – vært inne på flere kontekstuelle fellestrekk. Flere likheter kan nevnes i forbindelse med mer språklige og kommunikative aspekt. Det stilles dessuten ikke de samme formelle kravene som ved annen skriftlig framstilling. Man følger for eksempel ikke i samme grad regler om fullstendige setninger, store og små bokstaver, tegnsetting eller ortografi. Videre minner nettkommunikasjon om muntlige samtaler fordi partene samarbeider om framdriften, og fordi prosessen er like sentral som produktet. Den er likevel, som tidligere nevnt, mindre flyktig enn muntlige samtaler, fordi man lettere kan lagre samtalen i ettertid.

Som en naturlig konsekvens av alle likhetene med muntlige samtaler, har flere samtaleforskere fattet interesse for synkrone nettsamtaler og prøvd å ha samtaleanalytiske tilnærminger til disse (bl.a. Herring 1999, Garcia & Jacobs 1999). For eksempel har graden av samtidighet betydning for så vel *turbytteregler* som *kohesjonsmekanismer* i nettsamtaler. I de *fullstendig* synkrone samtaler behøver man ikke vente med responsen til den andre har produsert replikken sin ferdig, men kan komme med tilbakemeldingssignaler underveis og overlape eller avbryte som i den muntlige samtalen. Denne kommunikasjonsformen er ganske lik en muntlig samtalsituasjon, fordi man følger ytringen helt fra starten (”utterance in progress”, Garcia & Jacobs 1999) og ikke bare får den som ferdig produkt.

I de *tilnærmet* synkrone samtaler regnes turen som regel som avsluttet når replikken framstår på skjermen, og det er da fritt fram for andre å overta ”stafettspinnen” – så fremt det ikke er gitt spesielle signaler om noe annet. Det er bare en som kan ha ordet (eller rettere sagt: *få replikken sin publisert*) om gangen, og helt konkret er det den som trykker først på returtasten (altså den som først blir *ferdig* med å skrive sin replikk), som kommer først igjennom med replikken sin. Det betyr med andre ord at om man vil svare fort og ekspeditivt på et initiativ, bør man være kortfattet, fordi man slik når fort fram med budskapet, og fordi man da kanskje

unngår at andre lurer seg innimellom. Dette fører blant annet til at det utvikles en del forkortelser og effektiviserende tegn, og det gjelder også å være førstemann til mølla, til "positions on the posting board" (Garcia & Jacobs 1999: 347). Konsekvensen av dette kan ofte bli at flere responderer på samme initiativ parallelt eller kommer med nye initiativ samtidig. Og siden "the message production process" (op.cit.: 339) er tilgjengelig kun for "the message constructor", mister samtalepartnerne muligheten til å observere de andre aktivitetene som foregår (nøling, sletting, retting etc.) og dermed viktige aspekt for meningskonstruksjonen. En konsekvens av dette er at turtakingssystemet og sekvensialiteten i tilnærmet synkrone nettsamtaler blir annerledes enn i muntlige samtaler. De replikkene som egentlig hører sammen – de såkalte *avpassede parene* (Svennevig et al. 1995)⁵⁶ – kommer med andre ord ikke alltid kronologisk. Replikker som ved første øyekast kan se ut til å høre sammen, gjør ofte ikke det,⁵⁷ og derfor er kravene til eksplisitt tekstbinding, *kohesjon*, blant de mest særpregede sjangertrekkene i nettsamtaler. En av de som har studert kohesjon i synkrone nettsamtaler, er Susan Herring (1999), og hun har særlig fokusert på det hun kaller "cross turn cohesion", det vil si sammenhengsmekanismene *mellom* replikker (jf. også Otnes 2000, Nash 2005). I denne typen mekanismer ligger de største utviklingspotensialene for tydeligere sammenheng og færre misforståelser. Det er med utgangspunkt i dette at jeg har stilt mitt forskningsspørsmål nummer to (jf. 1.2.3), og jeg gjentar de to underspørsmålene til dette forskningsspørsmålet her: a) Hvilke konsekvenser får de spesielle trekkene ved tilnærmet synkrone nettsamtaler for lyttemarkering? b) Hvilke strategier velger studentene i mitt materiale for å for å vise at de lytter?

Herring (1999) har studert både begrensningene og mulighetene sjangeren gir, men slår fast at begrensningene langt fra jager folk vekk fra mediet:

Text-only CMC has been claimed to be interactionally incoherent due to limitations imposed by messaging systems on turn-taking and reference, yet its popularity continues to grow. (op.cit.: 1).

Garcia og Jacobs (1999) uttrykker seg i tilsvarende positive vendinger når de vil framheve det som er *annerledes* heller enn det som er svekket sammenliknet med muntlige samtaler:

However, rather than considering QS-CMC to be impaired, with several aspects of its turn constructional and turn allocational components disabled, we argue that QS-CMC is "differently abled". (op.cit.: 361).

⁵⁶ *Adjacency pairs* (Schegloff & Sacks 1973)

⁵⁷ Garcia & Jacobs (1999) kaller slike liksom-par for "phantom adacency pairs".

Man må altså slå fast at synkrone nettsamtaler, særlig de tilnærmet synkrone, ofte kan være mindre koherente enn ordinære samtaler. I nettsamtaler kreves derfor gjerne en større grad av bevissthet om kommunikasjon generelt, og samtalestruktur og kohesjonsmekanismer spesielt, for å unngå kommunikativt sammenbrudd. Av den grunn finner en også ofte metakommunikative kommentarer i de digitale samtalene.

Sjangerperspektiv

Synkrone nettsamtaler er i utgangspunktet en teknologi, men som jeg diskuterte i forbindelse med teknologisyntese (kap. 2), så er en teknologi i seg selv statisk og uten mening før den tas i bruk av mennesker. Slik er det også med Internett-teknologien: Den er et tekstredskap og den har et sjangerpotensial. Det er imidlertid menneskene som utvikler konvensjoner for bruk av teknologien, og som etter hvert også utvikler mer eller mindre etablerte *sjangrer*. Synkrone nettsamtaler kan ikke sies å være en godt etablert sjanger ennå; det fins flere typer digitale verktøy som anvendes, og det er flere ulike bruksområder og bruksmåter. Det er derfor relevant å diskutere i hvilken grad nettsamtalene i det hele tatt konstituerer en egen sjanger – eller kanskje *flere* sjangrer.

Jeg vil, i pakt med rådende sjangerforskning, forfekte et *vidt* og *dialogisk* sjangersyn, og jeg vil hevde at synkrone nettsamtaler kan konstituere egne sjangrer.⁵⁸ Med et *dialogisk* sjangersyn kan man se en potensiell sjanger i lys av dimensjonene jeg redegjorde for i kapittel 2: den dynamiske, den kontekstuelle og den samhandlende. Sjanger er her et funksjonelt og pragmatisk fenomen (Miller 1984, Swales 1990, Bhatia 1993), og man anser handlinger og hensikter som like viktige som tekststrukturer og form. Lingvisten John Swales (1990: 46) framhever særlig *målet* som et viktig sjangerkriterium: ”genres are communicative vehicles for the achievement of goals”. Han knytter videre sjanger til spesielle interessegrupper, diskursfellesskap. Sjanger og diskursfellesskap inngår i et resiprokt forhold (op.cit.: 22) som omfatter felles mål, felles ordforråd og felles sjangrer. Det handler om fellesskapets repertoar (jf. Wenger 1998: 76). Sjangrene får gjerne også medlemmenes egne benevelser (jf. blant annet Bergquist & Ljungberg 1999: 2, Miller 1984: 155). Retorikkforskeren Carolyn Miller

⁵⁸ Sjanger er et fruktbart, men også et forræderisk begrep, sier Berge og Ledin (2001: 13). Samtidig som sjanger hjelper oss til å forstå hvordan vi bruker tekster innenfor en viss kultur, er det forvirrende at det er så sprikende oppfatninger av hva en sjanger er (ibid.). De mener videre at det ikke er noen tvil om at dagens sjangerforskning har en pragmatisk tilnærming (op.cit.: 14), men at det likevel er svært uklart hvordan sjangerforskningen skal håndtere forholdet mellom det statiske og det dynamiske. Forståelsen av sjangrer kan bli så dynamisk og fleksibel at man kan spørre seg om sjangerbegrepet fremdeles har validitet (ibid.)

(1984: 165) sier det slik: "genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community". Nye diskursfellesskap må utarbeide sine egne kommunikative mønstre før de kan kalles et diskursfellesskap. Og hvis de "låner" sjangrer fra andre fellesskap, "such borrowings have to be assimilated" (Swales 1990: 26). Disse synspunktene er svært relevante for nettsamtalene i mitt materiale, fordi samtalene ble utviklet på særskilt vis i det fellesskapet mine forsøksstudenter utgjorde.

I den dynamiske dimensjonen i et slikt sjangersyn ligger det at sjangrer stadig endres. Konvensjonene utvikles og utfordres kontinuerlig, men fortsetter likevel å utøve innflytelse (Swales 1990: 53). Sjangrer er på et vis statiske og dynamiske på samme tid, slik jeg også beskrev språk generelt i kapittel 2. Sjangrer er del av de språklige systemene, mønstrene, potensialene, konvensjonene vi har å øse fra, men de er under stadig påvirkning og endring. Nye kan også oppstå. Sjangrer er ustabile enheter, og sjangertaksonomier er derfor diskutabile (Miller 1984, Swales 1990: 44, Bergquist & Ljungberg 1999: 2). Men skal man i det hele tatt operere med sjangerbegrepet, må noen variabler være relativt konstante.

Sjangrer blir ikke mindre dynamiske når vi knytter dem til nye medier. Datateknologien innebærer i særlig grad at sjangrer oppstår og endres, smelter sammen (hybridiseres), gjenoppstår (remedieres) og brukes i nye sammenhenger (rekontekstualiseres). "A new genre is always the transformation of one or several old genres: by inversion, by displacement, by combination" (Todorov 1990 i Swales 1990: 36). Stadige nye tekniske finesser bidrar også til hyppigere og annerledes endringer enn i andre sjangrer – med hensyn til både form og funksjon. Den synkrone nettsamtalen fikk en egen funksjon hos studentene i mitt materiale, som skilte den ut fra det man vanligvis forbinder med slike samtaler. En og samme teknologi har med andre ord potensial for flere sjangrer, fordi den kan brukes av ulike diskursfellesskap til ulike formål. Chat-verktøy er eksempel på dette, da den chat-kommunikasjonen som foregår i fritiden blant ungdom, er ganske annerledes enn den som er gjennomført av mine studenter. Dette gjelder både deltakerstruktur, kommunikasjonsmønstre, innhold og ikke minst hensikt. Slik sett utgjør den varianten som er utviklet i det diskursfellesskapet mine studenter utgjorde, trolig en egen sjanger: den *faglige, mappekontekstualiserte gruppenettsamtalen*.

4.1.3 I pedagogisk perspektiv

Nettkommunikasjon er tatt i bruk i høyere utdanning i flere sammenhenger: til veiledning, til respons og til samtaler generelt. Det kan synes som om det foreløpig er den asynkrone formen som er mest prøvd ut i læringsssammenheng, og det fins etter hvert flere norske erfaringer med både diskusjonsfora (bl.a. Dysthe 2001b, Fritze et al. 2003, Sjøhelle in press) og med ”e-post-samtaler” (bl.a. Hoel 2003). Bruken av synkron nettkommunikasjon skiller seg fra bruken av asynkron nettkommunikasjon, men forskjellene er fremdeles ikke grundig kartlagt. Det fins analyser av nettkommunikasjon som viser at synkrone samtaler kan gi flere ideer og fungere mer inspirerende enn asynkrone samtaler fordi det her er kortere innlegg og lavere terskel for å delta, men at de kanskje ikke gir samme mulighet til dype og lange resonnement som det en vanlig samtale eller en asynkron diskusjon gir (Bonk & King 1998). Erfaringene som har blitt rapportert fra ulike prosjekter, har vært delte. Noen melder om gode erfaringer og stor deltakelse (bl.a. Bonk & King 1998, Sjøhelle in press), mens flere melder om liten deltakelse og dårlig utbytte (bl.a. Haaland & Bostad 2002, Nyhus & Nordkvelle 2003, Haugsbakk 2003,). En utfordring synes å være å få aktivisert og motivert studentene til slik kommunikasjon. Det er trolig snakk om en ny læringskultur, der både lærere og studenter går inn i nye roller og forhandler om nye konvensjoner for samhandling (Bostad 2001). De digitale samtaleformene er ikke konstituert som egne sjangrer innenfor læringsfellesskapet – de er med andre ord ikke blitt en del av klassens *felles repertoar* (jf. Wenger 1998:76). Nettsamtalene i mitt materiale skiller seg trolig noe ut ved at de utgjorde en del av mappearbeider (til dels obligatoriske) og skulle lagres og inngå i en helhet. Samtalene ble slik kontekstualiserte og bundet sammen med resten av mappehelheten (jf. kap. 1.1.3). Det spesielle var også at de skulle kunne leses av andre etterpå, primært av læreren eller av studentene selv i eventuelle vurderinger og analyser i etterkant, sekundært av andre nettbrukere.

Høgskole og universitet har tradisjon for individuelle tekster og arbeider. Arbeidene har gjerne vært få og store, de har vært produktorienterte, og den typiske mottakeren har vært læreren. Innenfor norskfaget, blant annet i lærerutdanningen, har man i flere år tilstrebet et bredere repertoar enn dette, og jeg ser mapper som et potensial for større mangfold og variasjon av tekster. Mappekonseptet innebærer et ganske sterkt krav om produksjon og dokumentasjon, ikke minst for at studenten skal ha nok tekster å velge blant til

presentasjonsmappen sin. En utfordring er imidlertid hvordan man skal møte dette dokumentasjonspresset samtidig som man ivaretar prosess, refleksjon og varierte læringsformer. Å ha med enkelte kortere og raskere gjennomførbare sjangrer kan derfor være nødvendig, og dette var en av årsakene til at jeg ville prøve den synkrone nettsamtalen som en av flere mulige mappesjangrer.

I både norskfaget og andre fag er muntlig kommunikasjon en sentral disiplin som skal ivaretas, og det er ingen grunn til at digitale teknologier og fora skal forhindre at det muntlige får en sentral plass i læringssammenheng. Ansikt-til-ansikt-samtalen er en viktig og uerstattelig kommunikasjonsform blant mennesker, men det er utvilsomt også noen fordeler ved den skriftlige «samtalen». Den gir andre muligheter, utfordringer og kompetanser enn muntlig kommunikasjon. For det første kan man i slike samtaler få snakke uavbrutt, det er vanskeligere for noen å dominere, og også den beskjedne kan komme til orde (Otnes 1998, 2000). Man får satt ord på tankene sine i en uformell og spontan form, samtidig som man kan gå tilbake og sjekke hva som er sagt. For det andre kan samtalene logges (lagres). Dermed har man et godt utgangspunkt for bearbeiding, analyse og selvevaluering i etterkant. Skriften og dialogen utfyller hverandre her, da skrift er et medium som gjerne krever en mer eksplisitt og logisk språkføring og dialogen gir mulighet til begrepsforståelse sammen med andre. Den synkrone nettsamtalen er med andre ord et potensielt redskap for å kombinere de to elementene i tanken om ”*skrivning og samtale for å lære*” (Dysthe 1995).

Bruk av nettsamtaler kan begrunnes både pedagogisk og fagdidaktisk – de kan anvendes som redskap for å lære generelt (om et faglig tema) og som redskap for å lære om kommunikasjon og samtalsjangeren. Å bruke synkrone nettsamtaler er etter min mening en av flere måter å gjøre studentene kommunikativt kompetente og bevisste på visse sider ved samtalsjangeren. Flere metakommentarer i samtalematerialet mitt viser interessante refleksjoner hos studentene, og dette didaktiske perspektivet vil jeg komme tilbake til i drøftingskapitlet etter analysene. I en skriftlig samtale blir det blant annet tydeligere hvem som bidrar til framdriften, og det blir tydeligere avslørt hvis man ikke har bidratt til de felles refleksjonene og den faglige utviklingen. Jeg vil i mine analyser derfor studere i hvilken grad man har lyttet til andre, gitt tilbakemeldinger og bygd på andres resonnement, og hvor språklig eksplisitt man må være for ikke å bli misforstått og for å vise oppmerksomhet og oppfølging. I klasserommet foregår samtaler av ulik art, både faglige og ikke-faglige og både med og uten

lærerdeltakelse. Derfor er det viktig at lærerstudenter bevisstgjøres samt lærer å beherske kommunikasjon av ulik art.

4.2 Synkrone nettsamtaler⁵⁹ – i studentenes arbeid

Dokumentasjonen fra allmennlærerklassen i prosjektet ”IKT og nye lærerprosesser” er relativt stor og variert. For det første har studentene en mengde arbeider i mappene sine, innenfor ulike fag og i ulike sjangrer. Dessuten fins det e-post, logger og evalueringsskjemaer som studentene har skrevet i løpet av studietiden sin. En del av mappematerialet har vært beskrevet og analysert i andre sammenhenger (Læret 2004, Otnes 2002b, 2003, 2004, Winje 2003, 2004). Empirien i mine studier består av kun én type mappetekster, nærmere bestemt synkrone nettsamtaler. Til sammen inneholder studentenes mapper 30 lagrede samtaler, som jeg – og alle andre – har tilgang til på Internett. I tillegg hadde studentene mange uformelle og private samtaler seg imellom og som ikke var del av mappekav. Samtalene er stort sett norskfaglige, fordi det først og fremst var i norskundervisningen det ble brukt synkron nettkommunikasjon i faglig sammenheng. Mappene inneholder imidlertid også eksempler på at synkron nettkommunikasjon ble brukt i matematikk. Dessuten inneholder mappene studentenes egne samtaleanalyser (jf. 4.2.3).

I det følgende vil jeg gi en grov presentasjon av hele samtalematerialet fra forsøksklassen før jeg presenterer de tolv samtalene jeg har valgt å analysere. Dette gjør jeg for å vise mangfoldet av samtaler og av de kontekstene de har blitt til i, og for å skissere bakgrunnen for de samtalene som skal analyseres. Aller først vil jeg ta for meg noen kontekstuelle faktorer ved bruk av synkrone nettsamtaler i studentenes ulike prosjekter og samarbeidsprosesser.

⁵⁹ I resten av avhandlingen vil jeg i det store og hele bruke benevnelsen *synkrone nettsamtaler* når jeg omtaler samtalematerialet mitt. Det er imidlertid hele tiden tale om *tilnærmet synkrone nettsamtaler*.

4.2.1 Noen kontekstuelle variabler

I kapittel 2 var konteksten med som en viktig dimensjon i beskrivelsen av både språk, teknologi og læring, og jeg presiserte at kontekstuelle faktorer er sammenvevde og spiller sammen i en dynamisk etablering av mening, teknologi og kunnskap. Jeg trakk fram den felles bakgrunnskunnskapen studentene hadde utviklet i og med at de i stor grad hadde felles kultur- og situasjonskontekst. Studentene var medlemmer av flere felles praksisfellesskap, som for eksempel en lærerutdanningsinstitusjon, en spesifikk IKT-klasse, en IKT-generasjon og det norske språksamfunnet. Ser man situasjonskonteksten i lys av Hallidays tre dimensjoner (jf. kap. 2), kan den kort beskrives slik når det gjelder mitt materiale:

Dimensjonen *mediering* omfatter for det første det digitale mappekonseptet som utgjorde en viktig ramme for studentsamtalene (jf. kap. 1), og for det andre fenomenet synkrone nettsamtaler – en medieringsform i krysningpunktet mellom flere kommunikasjonsformer og med trekk fra både skriftlig og muntlig språkbruk. Dimensjonen *felt* omfatter oppgavetyper, faglige temaer og annet som knytter samtalene til sosiale praksiser i utdanningskonteksten. Til slutt omfatter dimensjonen *relasjon* de roller samtaledeltakerne har som lærerstudenter og forsøkspersoner i en institusjonell kontekst.

Jeg vil i den følgende oversikten presentere mer detaljerte variabler spesielt knyttet til disse dimensjonene, og da særlig til *feltet*. Flere av variablene er organisatoriske, mens noen er teknologiske. Variablene kan kort listes opp ved hjelp av følgende spørsmål:

- 1) Tid
 - *Når* i studieforløpet foregikk samtalen?
 - *Hvor lenge* varte samtalene?
- 2) Deltakere
 - *Hvem* var med i samtalen/prosjektet? (Interne/eksterne deltakere?)
 - *Hvor mange* studenter var med i samtalen?
- 3) Lokalisering
 - *Hvor* befant studentene seg mens de kommuniserte? (I samme rom? På ulike steder?)
- 4) Prosess/produkt
 - Fungerte samtalen som dokumentasjon av en *arbeidsprosess* eller som en form for "*produkt*"?
 - Fungerte samtalen som *deldokumentasjon* eller *eneste dokumentasjon*?
- 5) Obligatorisk/selvvalgt
 - Utgjorde samtalen en *obligatorisk* eller en *selvvalgt* del av et mappekrav?
 - Var tidspunktet/tidsrammene for samtalen obligatorisk/felles?
 - Var samtalen styrt av spørsmål/temaliste fra faglærer?

- 6) Kommunikasjonsverktøy
- Hvilket kommunikasjonsverktøy brukte studentene?
 - Hvilke muligheter og begrensninger ga kommunikasjonsverktøyet?

Jeg trekker ikke alle disse variablene inn i mine analyser, men jeg nevner dem her for å vise den komplekse konteksten studentsamtalene må ses i lys av.

Tid, sted og deltakere

I norskfaget i forsøksklassen ble det brukt både asynkron og synkron nettkommunikasjon som lærings- og dokumenteringsredskap, og det ble forsøkt å lage en progresjon fra det asynkrone til det synkrone. De fleste synkrone samtalene fant derfor sted først i 2. klasse. Synkron kommunikasjon ble brukt kun i ett prosjekt i 1. klasse, om våren. Ingen av mappekravene som omfattet nettkommunikasjon, sa noe om omfanget av samtalene, verken når det gjaldt tid eller antall replikker. Samtalene varierer derfor ganske mye når det gjelder lengde. Utskriftene av mitt samtalemateriale gir dessverre ingen tidsangivelser, de sier ingenting om hvor lenge samtalene varte. Nyere versjoner av noen chat-program viser nå tidspunkt ved hver replikk. Dette kan i analysesammenheng i etterkant være nyttig når man skal vurdere hvor raskt replikkvekslingen har foregått.

Totalt er 18 studenter fra forsøksklassen representert i samtalene. I to av prosjektene deltok samtalepartnere som ikke tilhørte forsøksklassen, henholdsvis lærerstudenter på Stord og førskolelærerstudenter ved Høgskolen i Vestfold. Det var altså kun i ett av samtaleprosjektene at samarbeidet var med studenter på et annet geografisk sted (Stord), og at den synkrone nettsamtalen inngikk i kommunikasjon med mennesker man ikke kunne kommunisere med ansikt til ansikt. De resterende samtalene var mellom studenter i klassen i den hensikt å synliggjøre, bevisstgjøre og dokumentere samtale- og læringsprosesser. Her kunne det variere om deltakerne satt spredt på ulike steder (på ulike datalabber, på ulike hjemmekontor), eller om de satt i samme rom på skolen. Dette har jeg ikke oversikt over, og det utgjør derfor heller ingen variabel i analysene. Jeg har heller ikke dokumentert det som eventuelt ble sagt muntlig deltakerne imellom når de satt i samme rom.

Antallet deltakere i hver samtale har variert fra to til seks. Dette er naturlig nok en sentral variabel i organisering og utvikling av en samtale, og det var en felles oppfatning at det fungerte bedre med få deltakere. Derfor hadde de siste samtalene i studieforløpet færre deltakere enn de første. En student skrev følgende i en logg:

Samtidig er gruppesammensetningen og størrelsen på gruppene av aktuell betydning. I denne sammenheng var det greit å være tre. Tror at dersom vi hadde vært flere, ville det fort bli for mange som skrev samtidig og man ville ikke fått med seg alt de andre sier. Dessuten blir man veldig opptatt av å skrive selv, og glemmer fort å se hva andre sier. Ser du noe du ønsker å kommentere, skriver du fort det du kommer på i sammenhengen og noe annet går deg hus forbi. Det kan være greit å ha en klar linje på dette. Man skal vise til hvilket spørsmål man besvarer og samtidig ta seg tid til å lese hva andre skriver, derfor må det ikke gå for fort. Noen er raskere enn andre både til å skrive og lese. Vis hensyn!

Prosessualitet og obligatorikk

Alle samtaleene i materialet ble til i den hensikt å fungere som mappedokumentasjon. De skulle fungere enten som deldokumentasjon fra en større arbeidsprosess eller som eneste dokumentasjon fra arbeidet med et fagemne. Nettsamtalene var obligatoriske i noen prosjekter, mens de var selvvalgte i andre. I arbeidet med romaner og noveller var ”chat” en av flere dokumentasjonsformer studentene kunne velge mellom. Synkron nettkommunikasjon var altså her ikke obligatorisk. Roman- og novellearbeidene strakte seg over flere måneder, slik at de forskjellige samtaleene ble svært spredt i tid. Der det var snakk om et obligatorisk mappekav, var det gjerne slik at tidspunkt og tema også var obligatorisk og felles. Samtaleene skulle for eksempel inngå i en fase i et felles prosessorientert skriveforløp, og alle måtte gjøre samtalen samtidig og om mer eller mindre faste, gitte tema.

Kommunikasjonsverktøy

Studentene valgte også selv hvilke samtaleverktøy de ville bruke, og i hvilke situasjoner de ville bruke dem. Fra skolens side ble det gitt opplæring i IRC (Internet Relay Chat) (jf. 4.1.1), fordi dette på det aktuelle tidspunktet var det mest populære og brukte ”chat”-verktøyet blant ungdom. Kort tid før samarbeidsprosjektet med Stord-studentene viste det seg at studentene der var mest fortrolige med MSN (jf. 4.1.1). Mine studenter klarte da på 2–3 dager å laste ned MSN på sine pc-er og lære seg hovedfunksjonene i dette programmet. Dette lot seg gjøre takket være at en av studentene kjente programmet fra før og tok et raskt kurs med sine medstudenter. Slik ”peer-learning” er avgjørende i en høgskolekultur der det ikke først og fremst er slike nettapplikasjoner IKT-lærererne har kompetanse på. Å bli kjent med MSN viste seg å være positivt for Vestfold-studentene. De ble meget begeistret for det nye verktøyet, og de aller fleste gikk over til MSN etter dette. Studentene la sine medstudenter inn på kontaktlisten sin, og ifølge studentene blomstret også de uformelle nettsamtalene mellom dem etter dette.

En kombinasjon av kontekstuelle variabler

I figuren nedenfor er de omtalte variablene forsøkt samlet i ett og samme skjema.

| Kontekstuelle faktorer | Tid | Deltakere | Prosess/produkt | Obligatorisk/frivillig | Styrt/fri | Verktøy |
|----------------------------------|---|---|--|---|--|---------|
| Prosjekt | Når i studieforløpet? Tidsrammer | Hvor mange var med? I prosjektet? I hver samtale? | Hvordan inngår samtalen som del av arbeidsprosessen? | | Styrt emner? Styrt framdrift? | |
| Prosjekt om fagbøker for barn | 1. klasse, vår 2 dager (prosjektet) 1 time (samtalen) | Alle (grupper på 5–6) | Idémyldring før bokanalyse | Obligatorisk dokumentasjonsform Obligatorisk tidspunkt | Noe temastyring fra lærer | IRC |
| Prosjekt om mellomkrigsromaner | 2. klasse, 2 dager (prosjektet) 1 time (samtalen) | Alle + studenter fra Stord (grupper på 4–5) | Idémyldring før bokanalyse, respons | Obligatorisk dokumentasjonsform Obligatorisk tidspunkt | Noe temastyring fra lærer | MSN/IRC |
| Matematikkprosjekt om funksjoner | 2. klasse, høst 2001 1 dag (4. dag i et ukeprosjekt) | Alle (grupper på 3–5) | Samtale om algebraoppgaver | Obligatorisk dokumentasjonsform Obligatorisk dag, frivillig tidspunkt | Støtteark med hjelpespørsmål fra lærer | MSN/IRC |
| Prosjekt om ABC-bøker | 2. klasse, åpne tidsrammer | Alle (grupper på 2–3) | Diskusjon før utfylling av vurderingsskjema | Obligatorisk dokumentasjonsform (alternativt disk.forum) Frivillig tidspunkt | Støtteark med hjelpespørsmål fra lærer | MSN/IRC |
| Romananalyser | 2. klasse, åpne tidsrammer | Ikke alle (grupper på 2–3) | Kollektiv romananalyse | Valgfri dokumentasjonsform | Fri | MSN/IRC |
| Novelleanalyser | 2. klasse, åpne tidsrammer | Ikke alle (grupper på 2–3) | Kollektiv novelleanalyse | Valgfri dokumentasjonsform | Fri | MSN/IRC |

Figur 6: Kontekstuelle variabler i samtaleprosjektene

Tidligere i kapitlet (4.1.2) ble noen av Clarks (1996) kjennetegn ved muntlige ansikt-til-ansikt-samtaler nevnt. Det kan her være relevant også å trekke inn de tre variablene som har med kontroll-dimensjonen å gjøre. Clark sier at de har å gjøre med ”who controls what gets done and how” (op.cit.: 10). Han mener at muntlige samtaler er spontane og improviserte (*extemporaneity*), de er selvstyrte (*self-determination*) og deltakerne inntar roller som seg selv (*self-expression*). Disse tre trekkene er også i stor grad dekkende for de samtalene som analyseres i min studie. Selv om de inngikk i en styrt, obligatorisk ramme, var det i en del tilfeller frivillig om man skulle ha ”chat” som dokumentasjon av arbeid, og det var frivillig når, hvor og delvis hvordan det skulle gjøres. Dessuten er det svært relevant å presisere at studentene tok ”actions as themselves” (ibid.) i disse samtalene, da de brukte egne navn, mens det er svært vanlig med anonymiserte kallenavn i en del andre chat-kontekster.

4.2.2 Ulike prosjekter der synkrone nettsamtaler har inngått

Flere av de norskfaglige gruppearbeidene var bok- eller tekststudier (Otnes 2002). Tekster som ble analysert og vurdert ved hjelp av synkron nettkommunikasjon, var fagbøker for barn, mellomkrigsromaner, ABC-bøker, romaner og noveller. De eneste samtalene i studentmappene som ikke er knyttet til et tekstanalytisk prosjekt, er matematikksamtalene. I det følgende skal de ulike prosjektene der synkrone samtaler inngikk, presenteres kort, med vekt på arbeidskrav og arbeidsprosesser som var knyttet til samtalene. En slik presentasjon kan også være nødvendig for å forstå den progresjonen og variasjonen av samtaler studentene erfarte, og den sammenhengen de analyserte samtalene inngikk i.

Synkron nettkommunikasjon ble brukt som samarbeidsredskap for første gang sent i vårsemesteret i 1. klasse. Det var i et *prosjekt om fagbøker for barn* i samarbeid med forsøksklassen på førskolelærerutdanningen. Prosjektet gikk over to dager, og det var totalt 40 studenter involvert. Hver samarbeidsgruppe besto av studenter fra begge klasser, og hver gruppe skulle sammen analysere en fagbok for barn. Før skriving i det hele tatt skulle igangsettes, var det en obligatorisk idemyldringsrunde, og det var her synkron nettkommunikasjon skulle benyttes. Studentene selv syntes ikke de fikk fullt utbytte av idemyldringen. En hovedårsak lå nok på det tekniske og det organisatoriske planet. Et kort innføringskurs i kommunikasjonsverktøyet IRC inngikk i prosjektet, men det var ikke nok til at alle ble fortrolige med verktøyet. Mangel på datamaskiner bidro også til at det måtte sitte to studenter ved en del av maskinene. De måtte med andre ord dele tastatur og skjerm. På sett og vis var denne samskrivingserfaringen kanskje den viktigste vi gjorde i dette prosjektet. Den ga utfordringer av en helt spesiell art, og det ble samarbeid på enda et nivå. De måtte opptre som én person på nettet, som én stemme. Ifølge loggene deres følte de dette uvant og rart, men ikke nødvendigvis negativt:

1) Tror jeg var litt dominerende i chatten, men jeg slapp også den andre til. Den som skrev fikk innspill av den som så på. Ikke alltid en ulempe å være to i chatteprosessen [...] (studentlogg).

2) Begge to tastet når vi chattet, men etter hvert ble vi enige om at jeg skulle taste da jeg var raskere på tastaturet [...] Det å chatte med en annen var nytt og rart, men det gjorde ikke noe. Kanskje var det jeg tastet litt mer gjennomtenkt enn vanlig [...] (studentlogg).

Det neste prosjektet – *prosjektet om mellomkrigsromaner* – var et samarbeid med en allmennlærerklasse ved Høgskolen Stord/Haugesund i november 2001, der målet var å lage en hypertekstuell roman-analyse sammen. Å skape hypertekster med studenter lokalisert et annet

sted er selvsagt en større utfordring, fordi all diskusjon og organisering må være nettbasert. Skriveprosessen gikk over to dager, og den var organisert som et stramt prosessorientert skriveforløp. Det var 4–6 studenter om hver bokpresentasjon, 2–3 fra hver høyskole. Nettkommunikasjon ble brukt som samarbeidsverktøy, i form av både synkrone nettsamtaler og e-post. Den store avstanden ga legitimitet og mening til slik bruk av nettet, selv for studenter som i utgangspunktet var skeptiske. Gruppene kunne selv avtale hvilket chat-program de ville bruke, og en gruppe valgte IRC, resten valgte MSN. Romananalysen skulle skrives i et prosessorientert skriveforløp, og det var obligatorisk å være med i alle fasene. Hver bokpresentasjon skulle være hypertextuell, men hver enkelt aspektanalyse skulle skrives av EN student – med linker til avsnitt og poeng i medstudenters tekst. Det ble lagt opp til å bruke synkron nettkommunikasjon i en idémyldringsfase. Studentene tok imidlertid skjelen i sin egen hånd og brukte ”chat” som samarbeidsverktøy under hele prosessen. De hadde chat-kanalen åpen hele tiden, og ikonet var synlig i et hjørne av skjermen, slik at de kunne nå hverandre når som helst. Studentloggene sier noe om hvor fruktbart studentene syntes dette var:

1) Jeg har lært mye, og det har vært gøy å samarbeide over nettet. Spesielt det å ha en konstant dialog mens man skriver. Er det noe man lurer på så er det alltid noen der til å hjelpe eller komme med innspill.

2) [...] Ellers var det veldig fint å kunne bruke msn som chatt for da holdt vi kontakt det meste av tiden vi satt ved dataen. [...]

Det er ikke overraskende at dette var blant de samtaleprosjektene studentene fant mest meningsfylte, og som de stadig refererte til. Det skyldtes trolig at dette følte som en mer autentisk bruk av kommunikasjonsverktøyet enn de mer ”konstruerte” samtalsituasjonene innenfor klassen.

I matematikk ble synkron nettkommunikasjon prøvd ut som arbeidsform og dokumentasjonsform i mappene i desember 2001, da studentene i en sammenhengende periode på 13 dager hadde et *prosjekt om algebra og funksjoner*. De hadde selv uttrykt ønske om mindre omfangsrike mappekrav enn tidligere, og denne perioden fikk de et lite mappekrav knyttet til hver arbeidsdag. Det vil si at det skulle være mulig å gjennomføre i løpet av en dag som en oppsummering og bearbeiding av dagens tema. Synkron nettkommunikasjon var lagt inn som arbeids- og dokumentasjonsform på periodens fjerde dag. De skulle bruke ”chat” til å diskutere et utvalg begrep tilknyttet funksjoner. Diskusjonen, eller deler av den, skulle kommenteres i mappen. Studentene hadde også fått utdelt en sjekkliste for lineære funksjoner, som de fulgte i samtalen. Noen valgte å lagre hele samtalen i mappen og i tillegg ta med en

logg med kommentarer til arbeidsform og læringseffekt. Andre innlemmet utdrag av samtalen i en faglig utgreiing om det de hadde lært om funksjoner den dagen. Evalueringen av denne bruken av synkron nettkommunikasjon var blandet. I loggene sier studentene blant annet følgende:

1) I utgangspunktet synes jeg dette var en grei løsning for å lære om begreper. Meningen med chatten var nettopp å kunne gjøre rede for begreper og samtidig forklare eller bli forklart de aktuelle begrepene vi bør kjenne til. Underveis i chatten oppdaget jeg at dersom man ikke på forhånd satt inne med litt kunnskap, kunne man lett komme til kort.

2) Jeg fikk dessverre ikke et spesielt stort utbytte av denne diskusjonen. Jeg følte at det var lite matematikk i dette, og hadde kanskje hatt mer utbytte av en annen arbeidsform. Det som var mitt største problem, var at jeg ikke klarte å holde tempoet til de andre. Dette gjorde at jeg kom på etterskudd i alle diskusjonene.

3) MSN, chat, er heller ikke laget for å kunne diskutere matematiske formler og uttrykk, man må bruke vanlige ord for å få frem det man ønsker å si. Skulle man absolutt bruke maskinen i løpet av dagen tror jeg Excel er mer egnet til denne type oppgave. Her er det formler og uttrykk, det er mulig å skrive, den regner for deg og liknende.

Av loggene kommer det fram at her, som i andre samtaler, avhenger effekten selvsagt av både digitale skriveferdigheter og faglige forkunnskaper. I tillegg er det et moment i flere av loggene at matematikk ikke egnet seg særlig godt for skriftlige samtaler, på grunn av det særegne matematiske symbolspråket.

I gruppearbeidet om vurdering av ABC-bøker var det endelige målet, det endelige mappedokumentet, et (felles) utfylt vurderingsskjema. Skjemaet var laget ut fra noen hjelpespørsmål gitt av lærer, men studentene sto relativt fritt til å utforme vurderingsskjemaet. Samtalen var således ganske styrt. Diskusjonen gruppemedlemmene måtte føre for å bli enige om hva som skulle stå i skjemaet, skulle dokumenteres i form av nettkommunikasjon. De kunne velge mellom synkrone og asynkrone fora. 8 studenter valgte synkron kommunikasjon ("chat"), og 10 studenter valgte asynkron (diskusjonsforum). Det var 2-3 studenter i hver "ABC"-gruppe, og i alle samtalene kom det fram at de brukte hjelpespørsmålene. En av gruppene hadde til og med valgt å sette "stikktitle" i den lagrede samtalen i mappen, for slik å vite hvilket av spørsmålene de her diskuterte. Dette samtaleprosjektet skilte seg med andre ord fra de andre på flere vis.

I samtalene om romaner og noveller deltok bare studenter fra klassen. I arbeidet både med romaner og noveller var valg av tekster og valg av dokumentasjonsform i relativt stor grad opp til studentene selv. Det var ikke meningen at man skulle arbeide like grundig med alle romanene og novellene, og det var heller ikke snakk om tradisjonelle, helhetlige analyser av

dem alle. Det var tvert imot et krav om flest mulig ulike dokumentasjonsformer. Studentene fikk noen forslag til mulige dokumentasjonssjangrer fra meg, men de kunne også velge andre. Forslagene til dokumentasjonsform var blant annet leselogg, ”chat”, innlegg i diskusjonsforum, tradisjonell skriftlig litterær analyse, undervisningsopplegg, hypertextuell næranalyse av utvalgte sider og interaktiv oppgave i MultiMediaLab.

Studentene skulle lese sju *romaner* samt dokumentere arbeidet med disse på ulikt vis, og dette kunne de bruke hele annet studieår til. Fullstendig valgfrihet med hensyn til dokumentasjonsform gjaldt for tre av de sju romanene. Når det gjaldt den fjerde romanen, kunne den velges fritt blant nyutkomne bøker høsten 2001, og den skulle dokumenteres som bokanmeldelse. Den femte skulle legges fram muntlig for medstudentene, og den sjette inngikk i det tidligere nevnte samarbeidsprosjektet med lærerstudenter ved Høgskolen Stord/Haugesund (se neste prosjekttale). En eneste roman var felles pensum for alle, nemlig ”*Karmakongen*” av Harald Rosenløw Ek, og denne skulle analyseres av klassen i fellesskap og presenteres som en stor, felles hypertext (Otnes 2002). Studentenes sider om romaner i de digitale mappene kunne således bli ganske ulike, både i innhold og i form. Neste figur viser indekssiden for romanpensumet til en av studentene, der vi ser at hun har valgt ”chat” som arbeidsform for roman nummer tre på listen.

Studiet av *noveller* var konsentrert i siste semester i andre klasse, våren 2002. Arbeidet med en av novellene ble dokumentert via en felles, multilineær novellestafett (Otnes 2002, Askeland et al. 2003), mens i arbeidet med de resterende sto studentene fritt når det gjaldt valg av noveller og hvordan de ville arbeide med dem. Fordelingen mellom noveller på nynorsk og bokmål måtte de imidlertid sørge for å ivareta.

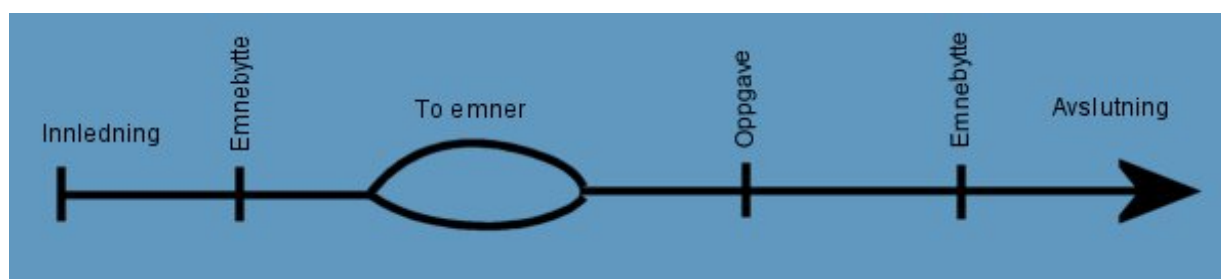
| | | |
|---|--|-----------|
| <p>Romaner</p> <p>Hva kjennetegner romaner?</p>  |  <p>Mappedokumentasjon</p> | |
| <p>En roman fra høsten 2001: Jon Michelet: Den nakne kvinnen</p> | <p>Bokanmeldelser. Individuell.</p> | <p>BM</p> |
| <p>Rosenløw Eeg: <i>Karmakongen</i></p> | <p>Felles hypertextuell presentasjon for hele klassen. Individuell analyse.</p> | <p>BM</p> |
| <p>En roman som er filmatisert og/eller laga dataspill av: Anne Karin Elstad: For dagene er onde</p> | <p>Chat om bok - film. Gruppearbeid.</p> | <p>BM</p> |
| <p>En roman fra etterkrigstida (ca. 1945 - 1990): Tarjei Vesaas: Fuglane</p> | <p>Tekstanalyse. Individuell.</p> | <p>NN</p> |
| <p>En roman fra mellomkrigstida: Cora Sandel: Alberte og Jacob</p> | <p>Felles nettpresentasjon med prosjektklasse ved Høgskolen på Stord. Gruppearbeid. POS. Felles klageside for mellomkrigslitteratur</p> | <p>BM</p> |
| <p>Ungdomsroman: Rune Belsvik: Ein naken gut</p> | <p>Muntlig framlegg. Individuell.</p> | <p>NN</p> |
| <p>Voksenroman (valgfri periode): Naturalismen. Christian Krogh: Albertine</p> | <p>Analyse og vurdering av boken sett i forhold til andre omstridte og forbudte bøker gjennom tiden. Individuell.</p> | <p>BM</p> |
| <p>TIL NORSKSIDEN</p> | <p>ROMANSIDEN</p> | |

Figur 7: Indeks for romanarbeid i en av studentenes nettstedmappe. Understrekte ord er klikkbare pekere som fører videre til de enkelte arbeidene.

4.2.3 Studentenes samtaleanalyser

Våren 2002, mot slutten av norskstudiet, fikk studentene i oppgave å analysere en (eller deler av en) av de faglige samtaler de selv hadde deltatt i. Dette var etter at de hadde fått innføring så vel i pedagogisk bruk av nettsamtaler som i samtalekunnskap generelt. I undervisningen hadde vi med andre ord tatt for oss nettsamtaler både som et redskap for *å lære* og som et redskap for *å lære å samtale*. I teoriøktene diskuterte vi ulike tilnæringsmåter og spørsmål man kunne ha i en analyse av en nettsamtale, og studentene tilegnet seg et enkelt begreps- og analyseapparat. De fikk selv velge hvilke aspekt de ville ta for seg i sin analyse.

Studentenes analyser varierer både i form og i innhold. De fleste har en kvalitativ tilnærming, der de tar for seg utvalgte replikkvekslinger og prøver å beskrive hva som skjer når det gjelder for eksempel emneoverganger, utvikling av faglig kunnskap, symmetrien i samtaler e.a. Enkelte diskuterer også selve kommunikasjonsverktøyet. Noen forsøker seg dessuten på kvantitative tilnærminger, blant annet tallfesting av replikktyper. Enkelte av studentanalysene inneholder også visualisering av samtaler – for eksempel utviklingen av samtalen, skifte av emne og parallelle emneløp. Nedenfor gjengis en visualisering av gangen i en matematikksamtale, der alle ordene er klikkbare og fører oss – via hyperlenker – til den aktuelle sekvensen i samtalen.



Figur 8: Utdrag fra en av studentenes samtaleanalyse.

Visualisering av gangen i en matematikksamtale, med klikkbare punkt i figuren.

Studentenes analyser er interessante og viktige supplement til mine analyser av de samme samtaler. Studentene valgte selv hvilke samtaler eller samtaleutdrag de skulle ta for seg, og det betyr at ikke alle studentanalysene handler om de samtaler jeg har valgt ut for analyse. Kun sju av studentanalysene handler om de samtaler som jeg analyserer i denne studien, og jeg trekker inn poeng fra enkelte av disse der jeg finner det relevant (jf. * ved studentens navn i figur 9 og 10, som markerer om han/hun har analysert en av samtaler i mitt materiale).

4.3 Utvalg av samtaler for analyse

Som vist på de foregående sidene, inneholder studentmappene samtaler av flere typer og med ulike rammebetingelser. Det ville vært ønskelig å analysere alle, men jeg har sett meg nødt til å gjøre et utvalg. Samtalene jeg har valgt ut for analyse, er de seks romansamtalene og de seks novellesamtalene (se vedlegg 1-12). Jeg har to hovedbegrunnelser for dette utvalget: 1) Samtalene er fra norskfaget, der jeg har vært lærer og der jeg kjenner de kontekstuelle faktorene best. 2) Samtalene omfatter bare studenter fra klassen.

Tolv av atten studenter valgte synkron nettkommunikasjon for å dokumentere lesing av og refleksjon rundt en av sine romaner. Dette forutsatte selvsagt at minst en medstudent hadde valgt – og lest – samme roman, slik at man hadde en samtalepartner. To studenter valgte å samtale om "Isslottet" (Vesaas), tre om "Herman" (Saabye Christensen), tre om "Brødre i blodet" (Ambjørnsen), tre om "Ein naken gut" (Belsvik) og fire om "For dagene er onde" (Elstad). De fire som hadde lest Elstads roman, valgte å dele seg i to og gjennomførte således to samtaler. Det var ingen minstekrav i forbindelse med omfang av dokumentasjonen, heller ikke til tematisk fokus. En av gruppene valgte å føre roman-dialogen på nynorsk, mens alle andre samtaler er på bokmål. Tre av samtalene har tre deltakere, mens de tre andre har to deltakere.

| Roman | Antall deltakere | Studenter | Antall replikker | Antall ord |
|--|------------------|-----------------------------|------------------|------------|
| <i>Herman</i> (Lars Saabye Christensen) | 3 | Jostein, Hilde*, Emilie* | 193 | 2476 |
| <i>Isslottet</i> (Tarjei Vesaas) | 2 | Siri, Jan | 255 | 3313 |
| <i>Ein naken gut</i> (Rune Belsvik) | 3 | Rudolf, Egil, Petter | 378 | 2290 |
| <i>For dagene er onde</i> (Anne Karin Elstad) | 2 | Marianne*, Sonja* | 33 | 939 |
| <i>For dagene er onde 2</i> (Anne Karin Elstad) | 2 | Hege, Rikke | 49 | 800 |
| <i>Brødre i blodet</i> (Ingvar Ambjørnsen) | 3 | Ingrid, Egil, Hanne | 193 | 1395 |

Figur 9: Oversikt over samtaler om romaner

Tretten av atten studenter valgte synkron nettkommunikasjon som dokumentasjonssjanger for en av novellene. Stort sett samtalte de to og to, men en samtalegruppe besto av tre deltakere.

Novellene var ”Bundet til et tre i skogen” (Sveen), ”Karen” (Kielland), ”Ønskesneglen” (Dahle), ”Mat. 18,10” (Bringsværd), ”Fyr” (Stien) og ”Ein motig maur” (Sæhlen).

| Novelle | Antall deltakere | Studenter | Antall replikker | Antall ord |
|--|------------------|----------------------|------------------|------------|
| <i>Mat. 18,10</i> (Tor Åge Bringsværd) | 2 | Lisa, Rudolf* | 75 | 1615 |
| <i>Bundet til et tre i skogen</i> (Karin Sveen) | 3 | Hanne, Malene, Hilde | 124 | 1303 |
| <i>Karen</i> (Aleksander Kielland) | 2 | Emilie, Petter | 94 | 1001 |
| <i>Ønskesneglen</i> (Gro Dahle) | 2 | Rikke, Ingrid | 76 | 631 |
| <i>Fyr</i> (Laila Stien) | 2 | Jostein*, Sture* | 97 | 856 |
| <i>Ein motig maur</i> (Frithjof Sæhlen) | 2 | Gry, Egil | 98 | 1029 |

Figur 10: Oversikt over samtaler om noveller

Oversiktene ovenfor viser flere ting. For det første viser de at samtalerne er av svært ulikt omfang. De strekker seg fra 33 til 378 replikker, og fra 631 til 3313 ord. For det andre viser de at antallet ord ikke er proporsjonalt med antall replikker, og at noen samtaler dermed har lengre replikker enn andre. Dette er med på å antyde at samtalerne har noe ulik stil, at noen er kjappere med hyppigere turskifte, mens andre har mer omstendelige, og til dels mer skriftnære, replikker. Gjennomsnittspreplikken i de tolv samtalerne er på drøyt 10 ord (10.63). ”For dagene er onde” er den samtalen med høyest gjennomsnittstall (28.45 ord per replikk), mens ”Ein naken gut” og ”Brødre i blodet”, med henholdsvis 6.05 og 7.22, er de med lavest gjennomsnittstall. Oversikten viser også at ti av studentene er med i én samtale, mens sju er med i to samtaler, og en student er med i tre samtaler.

I kapittel 6 brukes alle tolv samtalerne som empiri for studien av *tilbakemeldinger* (oppmerksomhetsmarkører og minimale responser). I kapittel 7 brukes kun samtalen om novellen ”Mat. 18,10” og samtalen om romanen ”Herman” som empiri for studien av *oppfølginger*. Disse to samtalerne er valgt ut fra følgende kriterier: 1) Minst en av deltakerne skulle ha valgt samtalen for sin samtaleanalytiske oppgave, 2) det skulle være én dyade og én polyade, 3) det skulle være én samtale med relativt korte replikker og mer kjapp stil og én med lengre replikker og mer omstendelig stil. I samtalen om ”Herman” er det tre deltakere, der to av dem har analysert og vurdert deler av samtalen. Gjennomsnittspreplikken består av

12,83 ord. I samtalen om "Matteus" er det to deltakere, der en av dem har analysert og vurdert deler av samtalen. Gjennomsnittsreplikken består av 21,53 ord.

5 Lytting og lyttemarkering

I dette kapitlet nærmer jeg meg fenomenet *lytting* fra ulike vinkler. Først presenteres lytting som forskningsfelt og som undervisningsemne, deretter diskuteres selve lyttebegrepet. I andre halvdel presenteres ulike former for koplinger mellom samtaledeltakeres replikker samt begrep som er brukt for slike koplinger i tidligere forskning. Jeg diskuterer i hvilken grad de omtalte kategoriene og begrepene kan være anvendelige å bruke i analyser av verbalspråklig lyttemarkering.

5.1 Lytting som tema

Vi deler ofte språkbruk inn i fire språklige aktiviteter – *tale, lytte, skrive, lese*. Av disse er lytting den språkferdigheten vi begynner å utvikle først i livet og dessuten praktiserer hyppigst i løpet av hele livet⁶⁰. Likevel er lyttefenomenet relativt overflatisk behandlet, og i liten grad eksplisitt framstilt, både i kommunikasjonsforskning og i skolens undervisning. Hvis lytte-temaet berøres, gjøres det ofte implisitt, indirekte og underordnet. Lytting har blant annet blitt betegnet som ”the forgotten skill” (Burly-Allen 1995), ”the orphan of education” (Wolff et al. 1983: 3) eller ”the stepchild of communication” (Janusik in press), og lytteforskningen har blitt omtalt i ordelag som ”neglect” (Fiumara 1990: 8, Gardner 2001: 1) og ”et hvitt felt” (Barthes 1991: 43). Jeg vil i det følgende presentere noen sentrale moment knyttet til lytting i forskning og undervisning. Jeg går ikke like grundig inn på alle aspekt, men vektlegger det som omfatter det relasjonelle ved lytting – ikke minst det som operasjonaliseres i verbalspråklige handlinger.

⁶⁰ Det er gjort flere undersøkelser og grafiske framstillinger av hvordan de fire språkaktivitetene fordeler seg i en elevs skolehverdag og i et menneskes liv. Det gjøres et stort poeng ut av at fordelingen er diametralt motsatt av den oppmerksomheten de fire språkdisiplinene har fått i forskning og undervisning (se bl.a. Brownell 2002: 6, Wolvin & Coakley 1992: 19, Adelman 2002: 58). Det kan imidlertid diskuteres hvordan slikt skal måles – og om det til er mulig, eller ønskelig, å skille lytting og tale i en slik framstilling.

5.1.1 I forskning

Lytteforskning er et flervitenskapelig område som omfatter ulike fag som for eksempel fysiologi, nevrologi, psykologi, lingvistikk, antropologi, sosiologi og pedagogikk. Den mer *anvendte* lytteforskningen er blant annet forbundet med pedagogikk, psykologi og helsefag (klasseromssamtaler, terapisaamtaler etc.), og knyttes også til politikk ("lytting mellom nasjoner", "lytting mellom statsledere") og til forretningsliv ("lytting til kunder" etc.). Den moderne forskningen omkring språkets to resepsjonsdisipliner, lesing og lytting, begynte omtrent samtidig, på 1920-tallet (Adelmann 2002). I 1926 kom den første undersøkelsen om lytting, Paul Rankins doktoravhandling *The measurement of the Ability to Understand Spoken Language* (Rankin 1928, 1930 i Adelmann 2002), og det kom to store lyttebibliografier i henholdsvis 1949 (Andersson i Adelmann 2002) og på 1960-tallet (Duker 1964, 1968). De to disiplinene utviklet seg imidlertid ulikt senere, og lytteforskningen kom i skyggen av leseforskningen. Mot slutten av 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet kom imidlertid et oppsving for lyttefeltet (Wolvin & Coakley 1982, 1993, Adelmann 2002), særlig innenfor undervisning, og i 1979 ble International Listening Association (ILA) stiftet. ILA arrangerer en årlig konferanse, har eget nettsted⁶¹ og eget tidsskrift: *International Journal of Listening*. Det er først og fremst i USA, og delvis i Australia, man har drevet spesifikk lytteforskning, og flere av klassikerne innenfor bøker om lytting ble skrevet her på begynnelsen av 1980-tallet (Burly-Allan 1982/95, Wolvin & Coakley 1982, Steil et al. 1983, Wolff et al. 1983).

Andrew Wolvin er en av de sentrale lytteforskerne i USA, og han har blant annet, sammen med Carolyn Coakley, redigert et par av de klassiske oversiktsbøkene på 1980- og 1990-tallet (Wolvin & Coakley 1982, 1993). Nå er han i gang med en ny antologi om "state of the art" – en oppdatering av "what we know and think about listening behavior in the 21st century" (Wolvin in press)⁶². Her beskriver han blant annet lytting som et multidimensjonalt fenomen, og lytteforskningen som forskningsgren som fremdeles er på søk etter en teoretisk plattform. En tilsvarende oppsummering ble gjort av en annen sentral lytteforsker, Belle Ruth Witkin, i 1990, der hun konkluderte med at lytteforskning – og lytteundervisning – manglet solid teoretisk fundament. Det er et tilbakevendende punkt hos flere forskere at det fins lite spesifikk lytte-teori, og i alle fall ingen samlende teori (Halone et al. 1998, Brownell 2002, Wolvin in press). Det fins heller ikke mye dokumentert empiri. Den empiriske forskningen

⁶¹ ILA's nettsted: <http://www.listen.org/Templates/home.htm> (hentet ned fra nettet 010806).

⁶²Sitatet er hentet fra et manus til en antologi Andrew Wolvin arbeider med. Han har latt meg få lese flere av kapitlene fra manuset, og jeg viser til Wolvin (in press) og Janusik (in press) i dette kapitlet.

har i stor grad begrenset seg til tester som har målt hukommelse, og ferdighetsbaserte perspektiver har dominert, uten støtte i systematisk forskning (Halone et al. 1998). Dette henger sammen med at amerikansk lytteforskning i stor grad har utgått fra et individualpsykologisk perspektiv (Adelmann 2002) – den har først og fremst vært opptatt av det som skjer kognitivt ved lytting. Lytteforskeren Laura Janusik (2004: 9) mener at både lytteforskningen og lytteundervisningen har manglet legitimitet blant annet fordi feltet ikke har klart å definere seg tydelig i forhold til kognitiv psykologi ("cognitive processing"). Noen forskere har imidlertid knyttet lytting til kommunikasjon og har innlemmet en ytre atferdskomponent, respons. Man kan derfor si at det tidligere stort sett var to hovedmodeller som har rådet innenfor lytteforskningen, den *kognitive* og den *behavioristiske* (op.cit.: 25). De har begge i stor grad vært fundert på en lineær kommunikasjonsforståelse. I de siste par tiårene har imidlertid også det sosiale perspektivet – og den *relasjonelle* modellen – vært fremmet av enkelte amerikanske lytteforskere (Purdy 1991, Rhodes 1989,1993, Purdy & Borisoff 1997) og ikke minst her i Skandinavia av den svenske morsmålsdidaktikeren Kent Adelmann (2002)⁶³. Tendensen synes i dag med andre ord å gå mot en bredere forståelse av lytting som også omfatter åpne, eksplisitte responser og en sosial dimensjon (Adelmann 2002: 80), fundert på en interaksjonell kommunikasjonsforståelse. (Se mer om dette under 5.2, der jeg diskuterer selve lyttebegrepet.)

Én årsak til at lytting ikke har en sentral plass verken i forskning eller i undervisning kan være at man har holdt seg til en *integrert språkmodell* (op.cit.: 52). Man har med andre ord sett språk som en integrert helhet, der å lytte og å tale ikke kan skilles ad, men er simultane prosesser. En mer *segregert modell* vil forsøksvis skille disse prosessene og beskrive, definere, analysere – og kanskje undervise i – disiplinene hver for seg. Adelmann (ibid.) mener en segregert modell kan føre til at vi låses i en statisk oppfattelse av atskilte moment, og at dette blant annet har vist seg å føre til en fragmentarisk ferdighetstrening i skolen. Han mener imidlertid også at den integrerte modellen har sine begrensninger, nemlig at lytteaspektet ofte blir en usynlig, underforstått del av helheten – og dermed utilgjengelig for beskrivelse, analyse og refleksjon. Han knytter synspunktene sine særlig til undervisning, men jeg mener de like gjerne kan være en argumentasjon for å fokusere mer eksplisitt på lytting

⁶³ I sin opposisjon ved Kent Adelmans disputas sa Torlaug Løkensgard Hoel (2003) blant annet følgende om Adelmans avhandling om lytting: "Kent Adelmann har gjort et overbevisende nybrottsarbeid som fører både lytteforskningen generelt og i didaktisk henseende langt framover. Jeg vil tro at avhandlingen vil få status som et standardverk og en kunnskapskilde og få stor innflytelse både generelt for lytteforskning og for utdanning og skole."

også i forskning, slik jeg gjør i denne studien. Men som jeg understreker flere steder (jf. bl.a. 2.1.3 og 5.2.3), ønsker jeg å vise at dette må gjøres i pakt med et dynamisk, kontekstuel og interaksjonelt språksyn – at lytting er et dialogisk fenomen.

Samtaleforskerne tar i relativt liten grad opp lyttebegrepet spesielt. Om lytting omtales, er det kort og gjerne indirekte. I mange teoribøker om samtaleanalyse finner man for eksempel ikke ”lytting” som oppslagsord i saksregisteret. Man kan si at lytting til dels dekkes av andre begrep, enten av analysekategorier som for eksempel *respons*, *tilbakekopling*, *oppbakking* og liknende, eller av mer overordnede og abstrakte fenomen som *responsivitet*, *dialogisitet* og *resiprositet*. Jeg synes likevel det er ganske underlig at samtaleforskere ikke har tatt for seg lyttebegrepet i større grad, og på samme vis er det overraskende at lytteforskere ikke har benyttet seg av samtaleanalyse i sin søken etter måter å beskrive og ”måle” lytteatferd på. Enkelte kommunikasjonsforskere, som verken definerer seg innenfor lytteforskning eller samtaleanalyse, har imidlertid tatt opp lytting som eget tema. For eksempel har såvel Stewart og Logan (1999), Adler og Rodman (2003) som Hargie og Dickson (2004) egne omfattende kapitler om lytting i sine håndbøker i kommunikasjon.

5.1.2 I skolen

Leseforskning og leseopplæring har et godt og anerkjent fotfeste, og leseferdigheter anses som noe av det viktigste elever skal tilegne seg. Det er derimot gjort få studier av lytting i klasseromskontekster og av lytting som del av morsmålsfaget. Behovet for å diskutere hvordan det kan forskes på og undervises i *begge* norskfagets resepsjonsdisipliner, er derfor etter mitt syn sterkt til stede. Det er med andre ord relevant å spørre seg i hvilken grad lytting er tema i skolen; i klasserommet, i læreplanene, i lærebøkene og i norskfaget. Disse kjensgjerningene danner bakgrunnen for de didaktiske aspektene jeg tar opp i mitt tredje forskningsspørsmål.

Lytting i klasserommet

En stor del av amerikansk lytteforskning har vært viet lytteundervisning, og den oppfatning at lytting kan læres bort, har vært populær i flere tiår (Janusik in press). Man har ment at om bare elevene og studentene lærer om lytteprosessen og om normer for god lytteatferd, så blir de gode lyttere (op.cit.). Det er imidlertid en logisk konsekvens av et slikt syn at

lytteundervisningen ikke kan bli god og konsistent så lenge lytteforskningen generelt ikke er det.

In order to advance listening pedagogy, we must first advance listening research [...] For until we can develop new definitions, models, and theories, grounded in current conceptualizations, and rigorously tested, we will have nothing new to teach our students (op.cit.: 15).

I den grad det har blitt undervist i – og forsket på – lytting i klasserommet, har det i stor grad handlet om lytting som en *akademisk eller studieteknisk ferdighet*. Intelligens og hukommelse har vært vektlagt, og forskere og lærere har fokusert på hvordan elevene kan konsentrere seg, få med seg mer av det læreren sier, forstå det, gjengi det, utføre det osv. (Jf. blant annet en del studier samlet i Duker (1971). Det har for eksempel vært gjennomført konsentrasjons- og hukommelsesøvelser, og elevene har lært å følge instruksjoner, å lytte etter hovedidé, å skille fakta fra meninger og å ta notater. Denne formen for lytting er lettere å drille, måle, teste og kvantifisere – den lar seg lettere forske på og er enklere å evaluere. Et slikt fokus på lytting reflekterer imidlertid et syn på læreren som transportør av kunnskap og på den monologiske undervisningen som det sentrale.

Når det etter hvert har blitt vanligere med dialog og elevaktivitet i klasserommet, og den åpne klasseromssamtalen er blitt en undervisningsform mange lærere tilstreber (jf. kap. 2.2), er det naturlig at lytteforskerens fokus flyttes, for det første til lytting som en *sosial, interaksjonell og empatisk ferdighet*, og for det andre til også læreren som en lytter (Otnes 1999 a & b). Det er vanskelig å tenke seg at en lærer kan drive konstruktiv lytteundervisning og veiledning hvis hun ikke er en bevisst og habil lytter selv. Det er i utgangspunktet viktig at muntligundervisning generelt foregår med læreren som modell i den daglige kommunikasjonen med elevene. Ikke minst er dette viktig fordi en slik lytteatferd fra læreren får elevene i tale, gir elevene mer oppmerksomhet og respekt, og gir dem mulighet til å konstruere sin egen kunnskap. I lærerutdanning blir det dermed en dobbel agenda: Lytteundervisning kan for det første bidra til å utvikle framtidige læreres egen lyttekompetanse, og for det andre gjøre dem rustet til å undervise og veilede elever i sosial lytting og verbalspråklig lyttemarkering.

Lytteundervisningen har vært preget av drill, oppskrifter og ferdighetstrening. Det har vært mye ”hvordan”, men lite ”hvorfor” (Wolvin in press), og undervisningsmaterialet har ofte vært utdatert og ateoretisk. Det er etter mitt syn nødvendig å endre fokus på flere nivå når det gjelder lytting i klasserommet: 1) fra kvantitet til kvalitet i elevers lytting, 2) fra passiv,

ubevisst lytting til aktiv, bevisst lytting og 3) fra ensidig lytting på lærer til lytting i dialoger med lærer og medelever. Fra mine studier i et amerikansk klasserom (jf. fotnote 23 i kap. 2) har jeg flere eksempler på at læreren har metaperspektiv på lytting og tar "time-out" midt i samtaler for å snakke om kommunikasjons- og lytteprosesser. Lytteundervisningen der var en del av det større prosjektet å bygge opp et klasseromssamfunn ("The Tower Community Classroom") av elever med toleranse, desentreringsevne og en lyttende holdning (Otnes 1999b).

Lytting i grunnskolens læreplaner

De siste norske læreplanene for morsmålsfaget har vektlagt tale like mye som skrift, og etter hvert også lytting som en jevnbyrdig disiplin.⁶⁴ I Mønsterplanen av 1987 (M87) var norskfaget inndelt i åtte områder, og "munnleg bruk av språket" var ett av dem. Ett av hovedpunktene omtalte lytting: "Elevane bør få lære å lytte konsentrert og aktivt til kvarandre". I *Læreplanen av 1997* (L97) var det en sterk oppgradering av den muntlige dimensjonen i norskfaget, og dermed også lytting. De tre sentrale hovedområdene som gikk igjen på hvert klassetrinn i norskplanen, var "Lese og skrive", "Tale og lytte" og "Kunnskap om språk og kultur". Lytting ble nevnt på de fleste trinn, ofte med konkrete detaljer om hva som skulle trenes og hvordan (jf. oversikt nedenfor).

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06) er muntlige ferdigheter blant fem grunnleggende ferdigheter som er integrert i alle fag på det enkelte fags premisser. De grunnleggende ferdighetene er: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Planen legger dessuten hovedvekt på mål som skal være nådd etter de ulike klassetrinn. I selve norskplanen er "muntlige tekster" ett av fire hovedområder (muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster, språk og kultur). Lytting nevnes seks ganger i norskplanen i LK06 – i motsetning til tjue i L97. Selv om LK06 generelt er kortere og mindre detaljert, sier dette noe om den ulike vektleggingen i de to planene. Dette blir særlig tydelig når flere av de seks forekomstene i LK06 kun inngår i mer generelle formuleringer, for eksempel: "Å lytte og tale er en del av hverdagens omgangsformer og er sentralt for sosial og kulturell kompetanse og for estetisk utfoldelse og opplevelse."⁶⁵ Planen sier lite om hva man konkret skal lære, og ingenting om

⁶⁴ I Sverige har Adelman (2002) gjort en omfattende studie av svenske læreplaner helt fra 1842. Ifølge hans framstilling ble lytting som eget, selvstendig tema del av svenske læreplaner i 1980.

⁶⁵ Sitatet er hentet fra punktet om muntlige tekster i delkapitlet "Hovedområder i faget".

hvordan man eventuelt skal gjøre det. Nedenfor følger de formuleringene i begge planene som går direkte på lytteferdigheter som skal trenes eller oppnås.

| | L 97 Elevene skal ... | LK 06 Eleven skal ... |
|----------------------|---|---|
| 1. klasse | <ul style="list-style-type: none"> • få erfaring med spilleregler for samtale i ulike sammenhenger og oppdage hvorfor det er viktig å lytte til hverandre | |
| 2. klasse | <ul style="list-style-type: none"> • fortelle hverandre om det de er opptatt av, få og gi positiv tilbakemelding⁶⁶ | <ul style="list-style-type: none"> • kunne lytte og gi respons til andre i samtaler, under framføringer og ved høytlesing |
| 3. klasse | <ul style="list-style-type: none"> • lytte konsentrert til hverandre og følge opp med spørsmål • samtale om samspillet mellom lytting og tale ... | |
| 1.-4. klasse | <ul style="list-style-type: none"> • lære å lytte til andre, også som publikum under framføring | |
| 5.-7.klasse | <ul style="list-style-type: none"> • utvikle evnen til å lytte aktivt, og utvikle språket sitt gjennom å bruke det i samtale, samarbeid, diskusjon og framføring | |
| 7. klasse | <ul style="list-style-type: none"> • arbeide sammen om faglig tema med vekt på å lytte aktivt | <ul style="list-style-type: none"> • kunne lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres |
| 8.-10. klasse | <ul style="list-style-type: none"> • utvikle evnen til å lytte, oppleve, vurdere og gi relevant tilbakemelding • arbeide med innlevende og kritisk lytting, improvisasjon og rollespill | |

Figur 11: Lytteaspektet i norskplanene i L97 og LK06

Det er interessant å se at fokuset rettes mot sosiale og metakommunikative aspekt i begge planene, og at det i flere av disse punktene nevnes ytre handlinger som kan reflektere lytting: ”følge opp med spørsmål”, ”lytte aktivt”, ”gi relevant tilbakemelding”, ”gi respons”, ”vise respekt”. Det kan imidlertid være langt fra papir til praksis – fra formelle læreplan-intensjoner til faktisk å ha lytting som faglig tema i undervisningen. Det er uvisst i hvilken grad lytting blir sidestilt med lesing, skriving og snakking i norsktimene. Det er heller ikke mange kjente metoder for å undervise i lytting i morsmålsfaget.

Lytting som tema i norskfaget

Lytting er stebarnet blant de fire språkdisiplinene – skrive, lese, tale, lytte – i norskfaget.

Lenge var den muntlige dimensjonen ikke tema, og den er nok i praksis fremdeles ikke likeverdig med den skriftlige dimensjonen. Spesielt lytteundervisningen har trange kår, fordi

⁶⁶ Lytting står ikke nevnt i dette punktet, men jeg har tatt det med fordi det blant annet vektlegger ferdigheter i å gi positiv tilbakemelding.

den har vært vanskelig å legitimere. Lytte gjør man jo helt fra man blir født, og derfor kan man muligens mene at det ikke trengs å læres. Dessuten er lyttefenomenet noe diffust og ikke helt enkelt å undervise i. Når man ser hvor mange mennesker som sliter med for eksempel generasjonsmotsetninger, ekteskapshavari og kollegakonflikter, er det imidlertid et tankekors at lyttestrategier og muntlig teksttolking ikke har blitt vektlagt mer i skolens morsmålsopplæring (Otnes 1999b). Jeg ser det derfor som en viktig oppgave å gjøre dagligdagse kommunikasjonsutfordringer, knyttet til samtale og lytting, til del av norskfaget. Jeg mener det må være mulig å ta opp lytting som eget emne ved eksplisitt å trene på og diskutere lytteferdigheter og fokusere på sosiale og interaktive aspekt. Lytteundervisning kan bestå i å legge til rette for muntlige kommunikasjonsituasjoner der man har metaperspektiv på hva som foregår eller analyserer andres kommunikasjon. Det fins etablerte arbeidsformer som for eksempel ”ekspertgrupper” og ”tverrgrupper” i LGS (Læring Gjennom Samarbeid) og ”responsgrupper” i POS (Proessorientert Skrivning). I disse styrte kommunikasjonsformene er det knyttet rutiner, regler, metaperspektiv, observatører, hjelpespørsmål etc. til samhandling og respondering. Hoel (1999) framhever responsamtalen som en rituell, strengt strukturert og regulert talesjanger som blant annet inneholder regler for hvordan elevene skal forholde seg til hverandre i kommunikasjonssituasjonen. Hun hevder at slike ritualer gir trygghet (1999: 41) og at lytterrolle og tilbakemeldinger med fordel kan knyttes til samtalereglene som innarbeides i responsarbeid. I tillegg til at responsarbeid skal øve opp elever til å vurdere tekster, vil altså arbeid i responsgrupper kunne trene elevene opp i å lytte bevisst, å formulere tilbakemeldinger og å ta imot tilbakemeldinger (op.cit.: 50).

Et lite problem er det imidlertid at det ikke er enkelt å finne muntlige tekster for studier i norskfaget. Talespråkets flyktige vesen vanskeliggjør å gå tilbake og se grundigere på detaljer ved tale og lytting. En mulighet er lyd- og videoopptak, av egne samtaler eller fra radio og TV, men det krever mye arbeid om man vil skriftliggjøre (transkribere) disse for analyser. I noen lærebøker for grunnskolen finner vi samtaler fra litteraturen brukt for å illustrere samtalestrukturer, men disse blir unektelig noe fiktive og konstruerte (Otnes 1999). Et aktuelt alternativ her er bruk av egne synkrone nettsamtaler. Riktig nok er de skriftlige, men de er dialoger, de er autentiske og de kan lett skrives ut for nærmere analyser. Selv om de skiller seg noe fra muntlige samtaler, kan de være med på å bevisstgjøre elever og studenter på en del mekanismer i samtaler generelt og i lytteprosesser spesielt. De egner seg også for sammenlikning mellom muntlig og skriftlig språk og mellom kommunikasjon gjort ansikt-til-ansikt og kommunikasjon gjort mellom personer på forskjellig sted. Dette var sentrale motiv

for bruk av slike nettsamtaler blant mine studenter. I slike samtaletekster er det også mulig å studere hvordan lytteatferd kan språklig manifesteres. Jeg kommer tilbake til den didaktiske diskusjonen om utvikling av lyttekompetanse i kapittel 8.3.

Lytting i lærebøkene

Norske lærebøker har ikke mye stoff om lytting. Dette hevdes blant annet av Norunn Askeland (in press) i hennes studie om kommunikasjonsmetaforer i læreverk for ungdomsskolen. Av de seks læreverkene (etter L97) hun har undersøkt, er det *Språk og sjanger* og *Pegasus* som legger mest vekt på lytting og lesing. Dette gjelder ikke bare i studieteknisk sammenheng, men også lytting i samtale og lesing av skjønnlitteratur. Veldig mange av metaforene i lærebøkene har fokus på "sender"-instansen, på den som snakker eller skriver, ikke på den som lytter eller leser (op.cit.). Askeland mener videre at det ser ut til at lærebøkene i stor grad er preget av den tankegangen at mesteparten av ansvaret for kommunikasjon blir lagt på den som taler eller skriver. Lytting blir altså beskrevet som en passiv og mottakende akt (op.cit.).

5.2 Lyttebegrepet

I dette delkapitlet skal jeg redegjøre for noen tilnærminger til beskrivelse av lyttebegrepet og dets bestanddeler. Jeg tar utgangspunkt i leksikografi så vel som i definisjoner og beskrivelser utviklet av lytteforskere. Selv om hensikten med prosjektet mitt ikke er å kartlegge lyttefenomenet i sin helhet, finner jeg en slik redegjørelse nyttig og interessant som bakgrunn for mine analyser og som et bidrag til å sette lyttefenomenet på forskningskartet. Hvordan konkret utadrettet *lytteatferd* og verbale *lyttemarkører* kan beskrives og kategoriseres, kommer jeg nærmere inn på senere i kapitlet.

5.2.1 Leksikalske aspekt

En interessant og nyttig innfallsvinkel til lyttebegrepet er den rent leksikografiske, det vil si den informasjonen ulike typer ordbøker kan gi. Definisjoner og synonymer til ordet "lytte" kan gi enkle redskaper til å operasjonalisere begrepet. Ikke minst bidrar etymologisk kunnskap til en bedre forståelse av begrepet og til å se bakgrunnen for ulike

betydningsnyanser. Dette er rett nok kontekstløse ordboksbetydninger, men de peker på et meningspotensial som kan brukes som utgangspunkt for refleksjoner rundt lyttebegrepet. En mer kontekstuell og utvidet forståelsesramme ville såkalte *konkordansanalyser*⁶⁷ gitt, men jeg har ikke benyttet meg av slike. Den svenske lytteforskeren Kent Adelman (2002) har imidlertid gjort en grundig begrepsanalyse av lyttebegrepet, der han har benyttet seg av både konkordansanalyser og *tesaurus-søk*⁶⁸. Det er en svært grundig og interessant begrepsutredning Adelman har foretatt, og jeg viser til denne for utdypende studier. Jeg støtter meg delvis på han, men har også gjort supplerende norske ordstudier for å lage den leksikalske begrepspresentasjonen som følger her.⁶⁹

Ordet *lytte* stammer fra norrønt *hlýða*, som hadde flere betydninger: 1) lyde, høre på, 2) lyde, rette seg etter, 3) la seg gjøre, gå an, lykkes, gå godt, duge etc. (Heggstad et al. 1990). De to første betydningene har overlevd til i dag. På moderne nynorsk finner vi *lytte* og *lyde* som sidestilte verb når det gjelder betydningen *høre på*, mens på bokmål er *lytte* eneste ord med denne betydningen. I begge målformer kan *lyde* også bety *rette seg etter*, *lystre*, *adlyde*.⁷⁰ Det er ikke vanskelig å se sammenhengen mellom de to betydningene av *lyda* på nynorsk. Man må høre etter (lytte) hvis man skal adlyde, rette seg etter og følge opp det den andre sier. Men her er det en asymmetrisk relasjon, der den ene bestemmer hva den andre skal gjøre. Det er imidlertid ikke denne betydningen som er tema for min studie.

Bokmålsordet *lytte* er en nydannet infinitiv etter partisippformen av eldre dansk *lyde* (Falk og Torp 1992). Ordet har flere betydningsnyanser ifølge ordbøkene, men ingen av ordboksopplagene oppgir alle nyansene. Flere av variantene er også knyttet til en preposisjon. Ved hjelp av ordbøker (blant annet synonymordbøker) og med støtte i Adelmans ordboksstudier (2002) har jeg satt opp følgende oversikt. Jeg har prøvd å sette en samlende "etikett" på hver av betydningsnyansene i venstre kolonne, mens Adelmans

⁶⁷ Konkordans: register over forekomster i tekst; alfabetisk fortegnelse over alle de stedene i et verk (f.eks. *Bibelen*) der samme ord forekommer (Kunnskapsforlagets ordbøker på nett).

⁶⁸ Tesaurus: database med semantisk relaterte ord (Kunnskapsforlagets ordbøker på nett).

⁶⁹ Når ikke annet er oppgitt, så bygger ordboksdefinisjonene på to store ordboksressurser på nettet:

1) "Bokmålsordboka og nynorskordboka", Universitetet i Oslo, Universitetsforlaget og Det norske Samlaget, <http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>

2) "Ordnett.no", Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste, <http://www.ordnett.no/ordbok.html>

⁷⁰ En tredje betydning av *lyde* i moderne norsk: *gi lyd* eller *klinge*, og i en litt videre betydning: *virke*, *fortune seg* (*høres*) eller også: *ha en viss ordlyd*. Dessuten er slektskapet med ordet *lyd* ganske opplagt i alle betydningene av *lytte* og *lyde*.

hovekategorier, *teknisk*, *hierarkisk* og *sosial* betydning, samler definisjonene i tre hovedkategorier i høyre kolonne.

| BETYDNINGSNYANSER (MIN INNDELING) | SAMMENFATNING AV FLERE ORDBOKSDEFINISJONER | EKSEMPLER | ADELMANNNS TRE HOVEDKATEGORIER |
|-----------------------------------|--|--|--------------------------------|
| 1. Lyddiskriminering | prøve å høre; anspenne seg for å oppfange eller oppfatte lyd | lytte etter lyden av noe | Teknisk betydning |
| 2. Smughøring | prøve å høre; overhøre hva andre sier | lytte ved dørene | |
| 3. Lydighet | høre etter; gi akt på, adlyde, lystre | "Nå må du lytte/høre/adlyde!" | Hierarkisk betydning |
| 4. Lydhørhet | høre etter; gi akt på, legge vekt på, ta hensyn til | lytte til gode råd | |
| 5. Lyd-opplevelse | høre på, lytte til, høre oppmerksomt (konsentrert) på | lytte på radio, lytte til musikk, lytte til en tale | Sosial betydning |
| 6. Kommunikasjon | vise oppmerksomhet, høre oppmerksomt (konsentrert) på | Lytte (involvert, empatisk) til sine samtalepartnere | |

Figur 12: Ordboksdefinisjoner av "å lytte"

De to første betydningene antyder en mer fysiologisk, akustisk (Adelmann: teknisk) definisjon, der det er om å gjøre å skjerpe sansene og skille ut (diskriminere) lyder eller andre signaler, åpent eller i smug. De to neste har en mer asymmetrisk betydning (Adelmann: hierarkisk), der man hører på – og retter seg etter – henholdsvis instruksjer og gode råd. Lydighetsnyansen er imidlertid ikke så vanlig på bokmål, mens både nynorsk (*lyda*) og engelsk (*listen*) har denne tilleggsbetydningen. På bokmål er det vanligere å bruke ordet *høre* i kommandouttrykk (imperativer): *Hør nå her! Hør etter!* Slike imperativer har betydningsnyansen "konsentrer deg og få med hva jeg virkelig sier!", og i sin ytterste konsekvens betyr de "Adlyd!"⁷¹. De to siste definisjonene spiller mer på at man går inn for å få med seg innholdet, leve seg inn i og forstå. Dette gjelder enten det er snakk om en opplevelseshendelse der man tar inn lydstimuli (sang, musikk, tale), eller en sosial sammenheng der man kommuniserer oppmerksomt i dialog med andre. Det er denne siste betydningsnyansen som er tema i min studie.

Definisjoner av *lytte* har altså både fysiologiske og kommunikative aspekt, men de har alle det felles at det er snakk om en konsentrert form for sansing.⁷² Det er dette som skiller ordet "lytte" fra "høre". De fleste vil være enige om at det er en vesensforskjell mellom å høre og å

⁷¹ I et engelsk klasserom kan læreren si "Listen everybody!", mens den norske læreren heller sier "Hør etter, alle sammen!" eller "Følg med, alle sammen!". På tysk ville lærerens imperativ bli "Hör mir zu!".

⁷² Tysk har flere ord for ulike nyanser av lyttebegrepet: "zuhören" (høre på/lytte), "horchen" (spisse ørene, høre etter lyder etc.), "lauschen" (høre grundig etter) (Wahrig 1975).

lytte, og at det å lytte kan være noe langt mer enn det å høre. Når vi *hører*, er det snakk om en fysiologisk prosess der vi sanser, registrerer, mottar lydsignaler, men det trenger ikke bety at vi alltid får med innholdet i det vi hører. Når vi *lytter*, går vi inn for å høre og forstå og skape mening. Men den semantiske forskjellen – ”ordboksforskjellen” – er kanskje ikke så skarp som man gjerne skal ha det til. Ordene kan ha overlappende betydning. Noen av betydningspotensialene er identiske, mens andre er det ikke. Vi kan si det slik: Selv om *høre* i visse sammenhenger kan bety ”høre grundig etter”, kan ikke *lytte* bety kun ”oppfatte signaler”. *Høre* kan brukes tilnærmet synonymt med *lytte* (gjærne med en preposisjon etter), mens *lytte* ikke kan brukes synonymt med bare den rent fysiologiske, avkodende betydningen av *høre*. *Lytte*begrepet har med andre ord en smalere betydning; det sier noe om kvaliteten på ”høringen”. *Høre* er mer allment, mens *lytte* er en spesifikk, konsentrert form for høring.⁷³

I forbindelse med *lytte*begrepet kan det også være relevant å se på ordet *lese*. Disse to persepsjonsfenomenene har mye til felles, og det er derfor interessant å kaste et sideblikk på etymologien til ordet *lese*. Det kan blant annet være verdt å merke seg at ordet er eldre enn lesekunsten (Lomheim 2004: 117), og at det har hatt – og i tysk fremdeles har – flere betydninger. Den opprinnelige betydningen var ”plukke” og ”samle sammen”. Slik sett passer det godt som benevnelse på lesing slik vi kjenner ordet i dag; der vi samler bokstaver til ord (op.cit.: 118) og ytringer til mening. Lesing har, som lytting, både en avkodings- og en forståelsesdimensjon. I min studie handler det om forståelsesaspektet og om lytting som en dialogisk, oppmerksom måte å møte samtalepartneren på – eller: en måte ”å lese” den andre på. Da er det etter mitt syn ikke essensielt om avkodningen foregår via øret eller ei, og begrepet kan like gjerne brukes i forbindelse med skriftlig nettkommunikasjon. Det kan i den forbindelse nevnes at det fins mange faste uttrykk som omhandler lytting og har ordet *øre* i seg. Jeg ser det slik at uttrykkene ofte blir brukt metaforisk, og at *øre* her er et bilde på at man anstrenger seg, skjerper sansene og har vilje til å høre, lese, forstå, empatisere etc. (eventuelt *ikke gjør dette*):⁷⁴

Positive uttrykk:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| - <i>ha ørene med seg</i> | lytte oppmerksomt, følge med |
| - <i>være luttet øre</i> | lytte velvillig, være oppmerksom |
| - <i>låne en øre</i> | lytte til en |
| - <i>spisse ører</i> | høre, lytte |
| - <i>holde øyne og ører åpne</i> | være oppmerksom |
| - <i>ha øre for noe</i> | ha sans for noe, bry seg om noe |

⁷³ Adelman (2002: 92) skiller mellom ”alment hörande” og ”spesifikt lyssnande”.

⁷⁴ Kilde: Kunnskapsforlagets ordbøker på nettet : <http://www.ordnett.no/ordbok.html> (lest 16.06.06).

Negative uttrykk:

- | | |
|--|---|
| - <i>ikke ville høre på det øret</i> | avvise noe som en annen nevner |
| - <i>lytte med et halvt øre</i> | ikke høre skikkelig etter, uoppmerksomt |
| - <i>vende det døve øret til</i> | ikke ville høre, ignorere |
| - <i>tale for døve ører</i> | ingen lytter på det en sier |
| - <i>være døv på det ene øret</i> | være ufølsom, upåvirkelig |
| - <i>gå inn av det ene øret og ut av det andre</i> | glemme det med det samme |

Det er avslutningsvis i denne leksikalske vandringen verdt å merke seg at ingen av ordboksdefinisjonene av lytting, eller de faste uttrykkene, sier noe om å *vis*e at man lytter, verken verbalt eller non-verbalt. Det lyttebegrepet jeg anvender i min studie, er med andre ord videre enn det som fins i ordboksdefinisjoner.

5.2.2 Definisjonskriterier og delprosesser

Definisjonene av lyttebegrepet blant lytteforskere er mer komplekse enn ordboksdefinisjonene, og de er mange. De kan variere fra forskningsfelt til forskningsfelt og fra forsker til forsker – man har ikke klart å enes om én definisjon. Det er enighet om at flere delprosesser er nødvendige for at lytting skal finne sted, men de ulike prosessene vektlegges ulikt. Hensikten med lyttingen er også en sentral faktor i definisjonene, og derfor opererer forskerne med ulike kategorier alt etter om man primært studerer lytting som en *kognitiv* og *intrapersonell* aktivitet eller som en *sosial* og *interpersonell* aktivitet. Det er utviklet mange lyttemodeller, men det er et svakt punkt ved de aller fleste av dem at de stort sett er skrivebordskonstruksjoner og i liten grad bygger på empirisk forskning (Janusik in press). I en innholdsanalyse av 50 definisjoner av lytting fant kommunikasjonforskeren Ethel Glenn (1989) fram til noen felles nøkkelkomponenter. Intrapersonelle komponenter som gikk igjen, var persepsjon, tolkning/forståelse og hukommelse. Interpersonelle komponenter var oppmerksomhet og respons. Alle definisjonene inneholdt intrapersonelle aspekter, men langt færre inneholdt interpersonelle. I oversikten nedenfor gjengis noen definisjoner som inkluderer responsaspektet. I tillegg er definisjonen til Wolvin & Coakley (1982/1992) tatt med – en definisjon som er mye omtalt i faglitteraturen på grunn av at den ikke innlemmer responsen. Tabellen er i hovedsak utformet av Adelman (2002: 72), og han har tatt utgangspunkt i en studie av Clark & Grunstein (2000) som har en enkel tredeling av

lytteprosessen: persepsjon, integrasjon, reaksjon. Jeg har føyd til modellene til Steil et al. (1983) og Hargie & Dickson (2004).

| Clark & Grunstein 2000 | Steil et al. 1983 | Glenn 1989 ⁷⁵ | ILA 1996 ⁷⁶ | Wolvin & Coakley 1992 (1982) | Brownell 2002 (1996) | Hargie & Dickson 2004 ⁷⁷ |
|------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|-------------------------------------|
| Perception | Sensing | Perception Attention | Receiving | Receiving Attending | Hearing | Perceive Attend |
| Integration | Interpreting Evaluating | Intepretation Remembering | Constructing meaning from | Assigning meaning | Understanding Remembering Interpreting Evaluating | Comprehend Interpret Evaluate |
| Reaction | Responding | Response | Responding | | Responding | Respond |

Figur 13: *Delprosesser i noen lyttemodeller*

Persepsjon handler om å registrere og motta, mens *integrasjon* omfatter kognitive, mentale aspekt som å forstå, tolke, integrere og konstruere mening. Det handler med andre ord på den ene siden om å avkode via sin sansing og på den andre siden om å forstå via å konstruere mening. På engelsk er også ordparet *apprehend* og *comprehend* brukt for å få fram nyanseskjellen på disse to delprosessene (Nichols 1947: 84). Adelman (2002: 74) oversetter dette til *oppfatte* og *forstå*, men jeg finner ikke dette dekkende, siden *oppfatte* også kan brukes i betydningen *forstå* på norsk. Muligens kunne ordparet *registrere* og *forstå* være mer utvetydig.

Videre er det interessant å se at kun en av de utvalgte modellene har med *høre*, og at *persepsjon* eller *sansing* ("perceive", "sense") er brukt i de andre. Ved å bruke de to sistnevnte benevnelsene kan de dekke både vokale og nonvokale signaler – og jeg vil altså strekke det til også å gjelde skriftlige signaler. Dermed kan lyttebegrepet knyttes til all interaktiv atferd (Hargie og Dickinson 2004: 172). Som jeg nevnte under det leksikalske (5.2.1), overlapper dessuten begrepene lesing og lytting hverandre, i og med at de begge er tolkingshandlinger. Lytting er etter min mening et mer interaktivt begrep enn lesing. Selv om lesing også er en dialogisk handling, i Bakhtins forstand, så vil jeg hevde at lytting er

⁷⁵ Denne modellen bygger på de fem mest frekvente begrepene i Glens (1989) studie.

⁷⁶ Dette er definisjonen som "International Listening Association" har blitt enige om; <http://www.listen.org/>

⁷⁷ Tre av modellene har fått navn etter akronymet for bokstavene i de ulike fasene danner: SIER-modellen (Steil et al. 1983), HURIER-modellen (1996/2002) og PACIER-modellen (Hargie & Dickson 2004).

dialogisk i sterkere grad, i og med at den krever en ytre, sosial aktivitet i tillegg til den mentale. Jeg vil i det følgende begrense meg til å kommentere de mest interpersonelle aspektene ved lytteatferd: *oppmerksomhet* og *respons*. Det er disse sosiale aspektene som skiller sosial, relasjonell lytting fra andre former for lytting. Uttrykkene *følge med* og *følge opp* knytter seg til disse sosiale og aktive aspektene ved lytting. Det første sier noe om å være alert og oppmerksom og å vise vilje til å få med seg det som blir sagt. Det andre sier noe om at man knytter an til, tar tak i og eventuelt videreutvikler det samtalepartneren har sagt.

Kun 22 av definisjonene i Glens studie (1989) hadde med *oppmerksomhet* (attention). Jeg mener imidlertid at det i lytteprosessen helt klart er nødvendig med en aktiv viljeshandling der man bestemmer seg for å ta ad notam de ytre signalene og å være *oppmerksom*.

Oppmerksomhetsfasen er kompleks og omfatter prosesser som utvelgelse, fokusering og konsentrasjon: *hva* man vil høre på, og *hvordan*. Man innstiller kanalen forskjellig alt etter hensikten med lyttingen, for eksempel om det dreier seg om å få informasjon eller om å bekrefte relasjoner. Jeg reagerer imidlertid på at ”attention” – i de modellene hvor denne er med – er plassert etter persepsjonen, og kun der. Jeg vil hevde at oppmerksomhet finner sted både *før persepsjonen* (Vil jeg høre etter?), *før integrasjonen/forståelsesfasen* (Vil jeg ta dette inn?) og *før den eventuelle responsen* (Vil jeg respondere/tilbakemelde på dette?).

Oppmerksomhets-handlingene kan ”favne om øyeblikket både før og under mottakelsen av en potensielt perseptuell stimulus” (Solly & Murphy 1960: 178 i Wolvin & Coakley 1992: 88, min oversettelse). Dette gjelder i og for seg alle aspektene i en eller annen grad. Slik jeg ser det, må modellene dermed ikke forstås som lineære og monologiske, men mer som pedagogiske illustrasjoner av prosessen.

Ordet ”oppmerksomhet” omfatter ikke bare konsentrasjonsaspektet – det å fokusere, følge med, legge merke til. Det har også en mer sosial betydning, som har med høflighetsaspektet å gjøre – det å være forekommende, involvert og støttende.⁷⁸ Begge disse betydningsaspektene er høyst relevante i forbindelse med sosial, relasjonell lytting. Men det er særlig det siste som er forbundet med ytre atferd – å *vise oppmerksomhet*. Oppmerksomhet er noe man *gir*, *skjenker*, *låner bort* – noe som gjenspeiler seg i flere faste uttrykk i språket: *gi oppmerksomhet* (*give/pay attention*, *Gehör schenken*), *låne øre* (*lend an ear*).

⁷⁸ Oppmerksomhet: 1) interesse, konsentrasjon, 2) høflighetsbevisning, omtanke (Bokmålsordboka på nettet).

Lytteforskerne er heller ikke enige om hvorvidt *responsen* skal regnes med til selve lytteprosessen, og kun 16 av de 50 definisjonene i Glens materiale inneholder responskomponenten. Det er imidlertid ulik bruk av responsbegrepet, og det varierer om forskerne til responsaspektet medregner noen aktivitet utover det rent kognitive. Glens studie viser nemlig at responsbegrepet i de ulike definisjonene kan dekke alt fra skjulte aktiviteter som reaksjon, tolkning og evaluering til synlige aktiviteter som verbale og ikke-verbale reaksjoner, svar og tilbakemeldinger. Jeg mener det er mest klargjørende å forbeholde responsbegrepet til den utadrettede aktiviteten. I de sammenhenger et begrep som for eksempel ”aktiv lytting” (Hargie & Dickinson 2004: 172) blir brukt i kommunikasjonsteori, er det vanlig å knytte det til åpne og uttalte (språklige) lyttemarkeringer. Det er imidlertid lite lyteteorierne sier om *hva* som skal avspeiles i en respons eller *hvordan* det skal ytres.

Wolvin & Coakley (1992: 90) sier at synlig respons er begynnelsen på en ny kommunikasjonsrunde, et nytt initiativ, og derfor ikke hører med til lyttesekvensen, men til neste talesekvens. Her er de delvis på linje med flere samtaleforskere (se mer om samtaleforskningens responsbegrep 5.3.1). Jeg støtter meg imidlertid på lytteforskere (Purdy 1991, Rhodes 1993, Brownell 2002, Purdy & Borisoff 1997, Adelman 2002, Janusik 2004) som innlemmer den utadrettede responsen i sin forståelse av lytting: ”... it is the overt response that differentiates listening from cognitive processing” (Janusik in press). En samtalepartner kan med andre ord bare vurdere våre lyttekvaliteter ut fra vår lytteratferd (Adelmann 2002: 77) og ut fra sosiale signaler og synlige markører. Det handler om et ansvar (an-svar, respons-ibility) for å følge opp, en plikt til å lage en tekstuell og relasjonell sammenheng til samtalepartnerens replikk. ”Lyssnande finns invävd i responsen,” sier Adelmann (2002: 77).

5.2.3 Dialogisk lytting

Svært mange lytte definisjoner, selv om de inkluderer oppmerksomhet og respons, tar utgangspunkt i en lineær kommunikasjonsmodell, der man ikke ser på lytting som en interaksjonell og dynamisk prosess (Janusik 2004: 26). Dette har vært kritisert og problematisert (jf. bl.a. Janusik 2004, Adelmann 2002, Halone & Pecchioni 2001). I kapittel 2 tok jeg opp problemet med at en ensidig fokusering på lytting og lytteprosesser kan virke ganske monologisk. Tidligere i dette kapitlet refererte jeg dessuten til Adelmanns problematisering av å bruke en segregert modell, altså å skille tale fra lytte. Jeg har likevel

argumentert for at det kan være nødvendig å fokusere særskilt på lyttdimensjonen både i forskning og undervisning for å få fram spesifikke egenskaper ved, og operasjonaliseringer av, lytting. Jeg mener imidlertid det er mulig å gjøre dette uten å gå på akkord med et dialogisk syn på språk og kommunikasjon. I de siste årene har det dukket opp flere lytteforskere med en dialogisk tilnærming, der lyttingen ses i en kontekstuell sammenheng, der den ses som del av interaksjon, og der den oppfattes dynamisk. ”To understand listening totally, one must also understand its relational dimensions,” sier Steven Rhodes (1989: 564f.). I samtale er tale og lytting simultane prosesser – vi er talere og lyttere på samme tid. Lytteren er ikke primært en mottaker, men snarere en deltaker (Bakhtin 1986: 68). Er man involvert i kommunikasjon, stopper man egentlig aldri å lytte: ”Listening isn’t a function that communicators turn on and off at will, but an integral part of a larger process, or system, in which you strive to share meanings with your friends” (Brownell 2002: 41).

Clark (1996) er ikke primært en lytteforsker, men er blant dem som nevner lytting i sine teorier og som bruker dialogiske begrep og modeller i sine beskrivelser av språk. Han beskriver språkbruk som koordinering (*coordination*) og som felles prosjekt (*joint actions, joint projects*). Han har blant annet utarbeidd en modell – eller en ”felles handlingsstige”, som han kaller det – som minner om de nettopp omtalte lyttemodellene. Hans hovedfokus er ikke på lytteprosessen, men på det fellesprosjektet samtaledeltakerne har. Man viser oppmerksomhet til det som ytres (*attending*), man identifiserer tegnsignalet som presenteres (*identifying*), man gjenkjenner og forstår innholdet i det som signaliseres (*recognizing*) og man vurderer samtalepartnerens ytring og tar del i det felles prosjektet som foreslås (*considering*). Ifølge Clark kan det felles prosjektet tas opp bare om man har forstått, og forståelse forutsetter også de andre fasene. Clarks modell får tydeligere fram det samarbeidende og dialogiske ved lytting enn flere av de tidligere presenterte modellene gjør. Dette er faktisk i tråd med det Plutarchos, mannen bak en av de første tekstene om lytting, uttalte ca. 100 e.Kr.⁷⁹ Han hevdet at taler og lytter deler ansvaret for vellykket kommunikasjon, og at de er medarbeidere eller medspillere for hverandre (Plutarchos 1927: 245).

⁷⁹ Jf. sitatet som innleder kapittel 1.

Lytting består blant annet i at man er partnerbevisst og partnertilkoplet. Det kreves med andre ord en *desentreringsevne* hos lytteren, en evne til å se en sak fra en annens perspektiv: "putting" yourself in someone's "shoes" (Bruneau 1993: 186), eller som Rommetveit (1992) sier det: *være gjest i hverandres sinn*. Det er snakk om en tilstedeværelse, en empati og en vilje: "Att lyssna är att fullt medvetet vilja höra" (Barthes 1991: 43). Den tyske filosofen Martin Heidegger (1982: 124) sier det slik: "whenever we are listening to something we are letting something be said to us, and all perception and conception is already contained in that act". Gadamer sier noe liknende når han trekker fram *åpenhet* i forbindelse med lytting:

In human relations the important thing is, as we have seen, to experience the Thou truly as a Thou – i.e. not to overlook his claim but to let him really say something to us. Here is where openness belongs. But ultimately this openness does not exist only for the person who speaks; rather, anyone who *listens* is fundamentally open (min kursivering) (Gadamer 1975/2004: 355).

Han sier videre at man skal ikke forstå den andre så fullstendig at man må være helt enig og/eller underkaste seg samtalepartnerens meninger og ønsker. Men man må likevel være åpen og gi en form for aksept et stykke på vei: "Openness to the other, then, involves recognizing that I myself must accept some things that are against me, even though no one else forces me to do so" (ibid.). Purdy (1991: 25) framhever dette poenget på en annen måte, nemlig ved at for mye lytting til en selv, og ensidig fokus på egen agenda, kan hindre lytting til andre:

If you talk to yourself too much – if you focus entirely on your own agenda and feelings – it is difficult or impossible for you to accept what another person has to say. Any time you become emotional or preoccupied with your own needs, your listening behaviour is affected.

Ofte blir begrepet *empati* brukt i denne forbindelse. Empatisk lytting er orientert mot den andre – på den andres premisser. Man snakker derfor særlig om empatisk lytting i forbindelse med terapisaamtaler og veiledningssamtaler av ulike slag. Empatisk lytting knyttes ofte til følelsesplanet, men det er også mulig å bruke om det kognitive og intellektuelle planet. Kommunikasjonsforskerne Stewart & Logan (1999) mener det kan være nødvendig å skille *dialogisk* lytting fra *empatisk* lytting, fordi i samtaler der det er et mer symmetrisk forhold mellom partene, skjer lytting ved at man sammen "forhandler" seg fram til mening. De hevder med andre ord at når man lytter dialogisk, handler man ut fra den overbevisning at kommunikasjon virkelig er en samarbeidsprosess (Stewart & Logan 1999: 228). Bruneau (1993) har imidlertid gitt en presentasjon av empatibegrepet som viser at det ikke behøver å ses som en motsetning til dialogisk lytting. Han mener at empatisk lytting innebærer respekt for den andre (Bruneau 1993: 194) og ikke trenger bety selvutslettelse – at man totalt dropper sin egen agenda. I samtaler kan empatisering framstå som "alternating viewpoint taking:

alternating between one's own viewpoint [...] and the as-if-I-were-the-other viewpoint" (op.cit.: 191). Det er altså snakk om en form for *gjensidig* og *interaktiv* empati (op.cit.: 193): "When more than one interactant is empathically engaged momentarily in a positive synchronous or rhythmic manner, we can refer to a mutual empathy" (ibid.).

Jeg ser det altså slik at empatisk lytting er en viktig del av dialogisk lytting – at empati er en del av enhver form for lytting, men at det er snakk om grader. Det er ikke et mål i seg selv i alle sammenhenger å være totalt hengitt partnerens premisser, men man tilstreber å ha et desentrert perspektiv parallelt med eget perspektiv. Empatisk-dialogisk lytting krever at man forlater seg selv som sentrum og inngår i en alternerende prosess: *to decenter and recenter again and again* (Bruneau 1993: 195). Jeg mener dermed at Bruneau og Stewart & Logan egentlig er enige. De sistnevnte hevder at dialogisk lytting ikke handler om å ha et ensidig fokus på seg selv ("meg") eller på den andre ("deg"), men på "oss" (Stewart & Logan 1999: 229) – og de bruker blant annet tandemsykkelen for å illustrere dette: "Our point is that first step toward dialogic listening is to recognize that each communication event is a ride on a tandem bicycle, and you may or may not be in the front seat" (ibid.). Dette harmonerer etter min oppfatning med Bruneaus forståelse av empati og lytting som gjensidig og interaktiv perspektivtaking.

En definisjon av lytting i tråd med det synet jeg har forfektet til nå, ville kunne lyde som følger: *Å lytte innebærer en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartneren, og til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik å etablere felles mening.* Spørsmålet blir videre hvordan den dialogiske lyttingen, samhandlingen og forhandlingen kan manifestere seg i det verbalspråklige. Hvilke muligheter har man for å markere at man følger med og følger opp?

5.3 Lyttemarkering

I filmen "Rocky" hadde Sylvester Stallone følgende replikk: "Ya know, I ain't used to talking to a closed door." Replikken hans uttrykker det mange føler er en viktig del av kommunikasjon, nemlig å få tilbakemelding og bekreftelse på det de sier, det vil si ytre

indisier på en lyttende holdning. Slik bekreftende kommunikasjon – eller *markering av lytting* – kan foregå på flere vis, og forenklet kan de ulike formene settes opp slik:

| | Non-verbale lyttemarkører | Verbale lyttemarkører |
|---------------------------------|--|------------------------------|
| Vokale lyttemarkører | Stemmebruk, volum, tempo, trykk, tonelag, intonasjon, sukk, skrik etc. | Talte ord |
| Non-vokale lyttemarkører | Gester, bevegelser, ansiktsuttrykk, blikk, kroppsspråk, positur etc. | Skrevne ord/tegn |

Figur 14: *Non-verbale og verbale lyttemarkører*

Eksempler på *vokale* non-verbale lyttemarkører kan være: begeistrede utbrudd, latter, gisp, ”hm” (negative markører: gjesp, sukk, stønn, trekke pusten for å avbryte). Eksempler på *non-vokale* non-verbale lyttemarkører kan være: se på den som snakker, sitte rolig, lene seg framover, nikke, smile etc. (negative markører: se på klokka, se ut av vinduet). Det trenger imidlertid ikke alltid være en sammenheng mellom *de ytre markørene* på den ene siden og *det faktum at man lytter* på den andre. Folk kan lære seg de ytre markørene, som de så iblant kan bruke uten egentlig å høre etter. Dette gjelder nok særlig non-verbale lyttemarkører og visse former for verbale markører (blant annet såkalte *oppbakninger*, jf. 5.3.3).

Non-vokal non-verbal kommunikasjon er ikke mulig for eksempel i telefonsamtaler, mens *vokal* non-verbal kommunikasjon ikke er mulig i samtaler mellom døve. Når det gjelder skriftbaserte nettsamtaler, er det ikke mulig med non-verbal kommunikasjon i det hele tatt.⁸⁰ Partene kan verken se eller høre hverandre, og derfor blir altså de verbalspråklige – skriftlige – lyttemarkørene spesielt viktige, og det er derfor jeg i analysene mine konsentrerer meg kun om disse. Jeg mener imidlertid det kan være nyttig å kartlegge og bevisstgjøres verbale lyttemarkeringer for bruk også i andre typer dialoger.

Jeg skal i det følgende kort presentere noen begrep og analysekategorier – fra samtaleforskning og fra tekstlingvistikk – som kan være aktuelle å knytte til verbalspråklig lyttemarkering, før jeg så presenterer de kategoriene jeg har valgt å bruke i mine analyser.

⁸⁰ Fet skrift, store bokstaver, mye tegnsetting, smileys etc. brukes i ”chat” for å kompensere dette. Dette kommer jeg tilbake til.

5.3.1 Respons

Innenfor kommunikasjonsforskning og samtaleanalyse opererer man med flere varianter av relasjoner mellom replikker. Det har blant annet vært vanlig å operere med en såkalt *I-R-struktur*, det vil si replikkpar bestående av et initiativ og en respons: En samtale drives framover av at det framsettes et initiativ som så får en respons. Slike replikkpar er blitt kalt *adjacency-pairs* (Schegloff & Sacks 1973), *nærhetspar* (jf. bl.a. Norrby 1996) eller *avpassede par* (Svennevig et al. 1995). Enkelte samtaleforskere har også sett det som nødvendig å operere med en reaksjon på responsen, ”et tredje trekk” (Linell & Gustavsson 1987: 13), for å gjøre meningsutvekslingen komplett – og for at samtalepartnere skal kunne avgjøre om delt forståelse er oppnådd. I slike ”trestegsdialoger” er det interessant at begrepet ”follow-up” (I-R-F; Sinclair and Coulthard 1975) er brukt spesifikt om dette tredje trekket. Det er imidlertid blitt diskutert i hvilken grad dette trekket virkelig er en ”oppfølger” (F) – det kan ofte snarere bli en evaluering (E). Begrepskjeden initiativ-respons-evaluering er særlig blitt brukt i forbindelse med analyser av klasseromsinteraksjon, der læreren kommer med initiativer, elevene med responser og til slutt læreren med evalueringer av elevenes responser.

En slik diskusjon om inndeling i replikkpar eller replikktriader kan etter min mening bli noe formalistisk og til dels misvisende. Selv om det fins replikker man kan kode som enten det ene eller det andre,⁸¹ vil svært ofte en replikk kunne romme både initiativ- og responsdimensjonen – initiativegenskaper peker framover, mens responsegenskapene knytter bakover (Linell & Gustavsson 1987: 15). Det betyr altså at det som kanskje umiddelbart kan tolkes som et initiativ, ofte kan romme responsegenskaper, og vice versa.

Responsdimensjonen er per definisjon interaktiv og dialogisk (op.cit.: 29), og i et lytteperspektiv er det interessant hvordan initiativ- og responsegenskaper kan kombineres og utgjøre en lyttemarkering – en ”oppfølging” i en videre og mer omfattende forstand enn den enklere ”oppfølgeren” i IRF-triaden. Markering av lytting kan med andre ord også ligge i initiativegenskapen, ved at man tar opp tråden og følger opp med supplerende og utvidende initiativer. Hargie & Dickson (2004: 192) har et uttrykk, ”verbal following”, som betegner akkurat dette: ”... the process of *verbal following*, whereby the listener matches verbal responses closely to those of the speaker so that they ‘follow on’ in a coherent fashion.” I stedet for å operere med initiativreplikker og responsreplikker, kan strukturen i en samtale

⁸¹ For eksempel såkalte ”rene initiativ” og ”minimale responser” (Linell & Gustavsson 1987).

heller beskrives som en rekke med replikkoplinger. "And what conversation becomes then is a sustained strip or tract of referencings" (Goffman 1976: 309).⁸²

5.3.2 Begrenset og utvidet tilbakekopling

Linell og Gustavssons (1987) begrep "tilbakekopling" (svensk: återkoppling) er et annet begrep som brukes når det gjelder forholdet mellom ulike parterers ytringer. Selv om de enkelte steder bruker dette som en felles betegnelse både for "motparts-" og "egenanknytninger", ser det ut til at de for det meste bruker begrepet om koplinger til samtalepartneres replikker, altså synonymt med "motpartsanknytning". Dette kunne være en anvendelig term i forbindelse med min studie, i og med at en lyttemarkering reflekterer eller følger opp partnerens ytring ved å *kople tilbake*. Linell og Gustavsson deler inn tilbakekoplinger i følgende kategorier:

| | Replikk | Ikke-replikk |
|---------------------------------|--------------------|---------------------|
| Begrenset tilbakekopling | Minimale responser | Oppbakkinger |
| Utvidet tilbakekopling | Utvidete responser | --- |

Figur 15: *Begrenset og utvidet tilbakekopling*

Todelingen *begrenset* og *utvidet* henger sammen med om replikken har initiativegenskaper eller ei. Det er de utvidete som har initiativegenskaper og tilfører samtalen noe nytt. En minimal respons er en tilbakekopling med kun responsegenskaper, mens en utvidet respons er en tilbakekoplende replikk som også inneholder initiativelement (op.cit.: 58). Oppbakkinger har ikke engang responsegenskaper, men har kun støttende, oppbakkende funksjoner (jf. 5.3.3). Minimale responser er svar på lukkede spørsmål, enten ja-/nei-spørsmål eller fokuserte hv-spørsmål som krever korte svar. De kan også være svar på et indirekte spørsmål eller en oppfordring. De begrensede tilbakekoplingene inneholder med andre ord bare det absolutt nødvendige og peker primært bakover, mens de utvidete tilbakekoplingene tilfører nye moment og bidrar i større grad til framdriften av samtalen. Todelingen *replikk* og *ikke-replikk* henspiller på om taleren har ordet eller ei. En "ikke-replikk" defineres i samtaleanalyse som en ytring som har falt uten at taleren har fått eller bedt om ordet, og kan ofte skje overlappende (samtidig) med partnerens tale. I kommunikasjonsanalyser knyttes lytting (i den

⁸² Bakhtin er også inne på at alle ytringer er responser: "any speaker is himself a respondent to a greater or lesser degree", og "any utterance is a link in a very complexly organized chain of other utterances" (1986: 69). Bakhtin snakker imidlertid her om ytringer både innenfor og utenfor den pågående samtalen.

grad lytting i det hele tatt nevnes) til nettopp slike ”ikke-replikker”, nemlig såkalte *oppbakninger* (se 5.3.3). I tilnærmet synkron nettkommunikasjon er ikke slik overlapping mulig, og alle ytringer får dermed en tilnærmet likeverdig replikkstatus. Videre spesifiserer Linell & Gustavsson de utvidete tilbakekoplingene ut fra graden av tematisk tilkopling (*fokal/ikke-fokal*) og til hvor langt tilbake i samtalen det koples (*lokal/ikke-lokal*). Disse to dimensjonene er relevante i et lytteperspektiv, både i muntlige samtaler og i skriftlig nettkommunikasjon. De sier imidlertid heller ikke noe om *hvordan* man rent konkret – rent språklig – kan knytte an til en partner-replikk.

Jeg brukte hovedkategoriene til Linell og Gustavsson i mine innledende analyserunder, og de viste seg i stor grad anvendelige. Det var imidlertid også noen sider ved kategoriene som ikke var tilfredsstillende når de skulle brukes i beskrivelser av lyttemarkering. Kategorien ”begrenset tilbakekopling” viste seg for snever for mitt materiale og for mitt prosjekt, mens kategorien ”utvidet tilbakekopling” viste seg for grov for en analyse av hvilke lingvistiske koplingsmekanismer som konkret brukes for å markere lytting.

5.3.3 Oppbaking

Oppbakninger av forskjellig art er trolig blant de lettest gjenkjennbare lyttemarkørene, og de er mye diskutert i faglitteraturen (bl.a. Schegloff 1982, Goodwin 1986, Linell & Gustavsson 1987, Bublitz 1988, Gardner 2001, Green-Vänttinen 2001). Noen vil til og med si at disse er *de eneste* lyttemarkørene, da man er i en definert ”lytterrolle” når man ytrer dem. De er en type støttende tale som ytres mens den andre har ordet (Norrby 1996: 131), svært ofte samtidig – overlappende – med at den andre snakker. Oppbakninger er signaler som ”tjänar til att ge den andre talaren återkoppling utan att begära ordet av denne” (Linell & Gustavsson 1987: 62). Oppbaking innebærer at man er aktiv, men tilbakeholden (Green-Vänttinen 2001: 17), og de markerer snarere oppmerksomhetsdimensjonen enn responsdimensjonen i lytteprosessen (jf. 5.2.2). Det er ikke alltid man er seg bevisst bruken av oppbakkingsmarkører, men man merker fort om de uteblir. Man kan på sett og vis sammenlikne oppbakninger med olje som holder et maskineri i gang (Green-Vänttinen 2001: 157). Det skiller om forskerne ser på oppbakninger som noe som peker bakover eller forover. I realiteten er mange av dem multifunksjonelle og peker både bakover og forover (Green-Vänttinen 2001: 43). Ifølge Linell & Gustavsson (1987: 63) har oppbakninger blant annet følgende kjennetegn:

- 1) De markerer at man har hørt og/eller forstått og/eller akseptert hva den andre har sagt.
- 2) De signaliserer at samtalepartneren kan fortsette å snakke.
- 3) De har ikke noen funksjon utover oppbakkingsfunksjonen.

Oppbakkinger kan være både non-verbale og verbale. Visse non-verbale markører (blikk, smil, gester) trekkes gjerne fram som eksempler på typiske lyttehandlinger – markører som kan signalisere interesse og en lyttende holdning uten å bruke ord. Verbale oppbakkingsmarkører vil først og fremst være i form av korte tilbakekoplingssignaler som for eksempel ”ja”, ”jaså?”, ”hmm”, ”akkurat”, latter og liknende. Oppbakkinger er også blitt kalt blant annet *returytringer/returord* (Anward 1983 i Norrby 1996), *back-channelling* (Yngve 1970 i Green-Vänttinen 2001), *continuers* (Schegloff 1982), *keep-going-signals* (Goffman 1976), *tilbakekoplingssignaler/ återkopplingssignaler* (Allwood 1987), *støttesignaler* (Nordenstam 1987 i Norrby 1996), *nyhetsmarkører* (Heritage 1984), *akkompagnement (accompaniment signals)* (Kendon 1967 i Schegloff 1982) og *reactive tokens* (Clancy et al. 1996 i Green-Vänttinen 2001). Det er imidlertid ikke slik at alle benevnelsene omfatter helt de samme kategoriene. Noen dekker smalere områder og færre underkategorier. Avgrensingen mellom ulike slag oppbakkinger gjøres forskjellig, og dette vanskeliggjør også direkte sammenlikninger mellom forskningsstudier (Green-Vänttinen 2001: 52).

Innenfor *Conversation Analysis* (CA)⁸³ er det vanlig at oppbakkinger defineres snevert. Blant annet har Schegloff studert slike signaler som oppfordrer folk til å fortsette å snakke, og han kaller dem for ”continuers” (fortsettelsessignaler). Andre forskere tolker dem gjerne noe videre og vektlegger – i større eller mindre grad – også andre funksjoner, for eksempel forståelse, enighet, overraskelse og vurdering. Jeg finner det fruktbart å innlemme flere funksjoner i oppbakkingskategorien. Det er noe uenighet knyttet til om en forståelsesdimensjon *bør* være til stede for at det skal kalles en oppbakking (Linell & Gustavsson 1987). Det er for eksempel ingen tvil om at det er mulig å komme med mer nøytrale oppbakkinger uten egentlig å ha fått med seg noe som helst av det sagte. En slik lytter er altså en slags bløffer – også kalt ”the faker” (Burly-Allen 1995: 60) eller ”the pseudolistener” (Adler & Rodman 2003: 117): ”Behind that appearance of interest, however, something entirely different is going on, because pseudolisteners use a polite facade to mask

⁸³ Jf. fotnote om CA i 2.1.1.

thoughts that have nothing to do with what the speaker is saying” (ibid.). Det er her viktig å presisere at man ved hjelp av oppbakninger *gir inntrykk* av at man har hørt, forstått og akseptert. Man *hevder* at man har oppfattet, men man *dokumenterer* det ikke. Schegloff (1982) har her brukt begrepsparet *claim* (attention, understanding etc.) versus *show/display* (attention, understanding etc.).

Faktorer som sjanger, kommunikasjonssituasjon og tema kan ha innvirkning på bruk av oppbakkingsmarkører (Green-Vänttinen 2001). Når det gjelder for eksempel nettsamtaler, har disse nødvendigvis færre oppbakkingsmarkører enn vanlige muntlige samtaler, fordi det i de fleste nettkommunikasjonsprogram ikke er mulig med overlappende⁸⁴ ”tale” (jf. kap. 4). Kategorien er derfor ikke den best egnede til å beskrive støttende lyttemarkering blant studentene i mitt materiale. Det har derfor vært viktig for meg å gå inn i empirien og se om studentene bruker andre strategier enn klassiske oppbakninger for å markere at de følger med, viser oppmerksomhet og ikke krever å overta ordet.

5.3.4 Opptak og høy verdsetting

I tidligere studier av klasseromssamtaler (Nystrand 1997) har man brukt begrepet ”videreføring” eller ”opptak” når man følger opp et initiativ med et utdypende spørsmål, og begrepet ”høy verdsetting” når tidligere innspill innarbeides i nye innspill i klasseromssamtalen: ”Teachers use uptake whenever they follow up on student responses. As an essential dialogic resource facilitating the negotiation of understandings, uptake plays a prominent role in discussion as conversants listen and respond appropriately to each other.” (op.cit.: 39). Begrepene har først og fremst blitt brukt i analyser av samtaler mellom lærer og elev, men Dysthe (1995: 214) mener at disse begrepene også er relevante for elevsamtaler: ”Enten det praktiseres av elev eller lærer, betyr ”opptak” at en må lytte nøye til de andre og forvente at de har verdifull innsikt som gruppa trenger, slå ned på det viktige i det som blir sagt og bygge dette inn i neste spørsmål slik at tanken og kommentaren ikke går tapt”. ”Opptak” og ”høy verdsetting” er eksempler på oppfølgingsvarianter. Hvis dette skal overføres til elev- eller studentsamtaler, blir det etter min mening for snevert kun å knytte

⁸⁴ Overlapping er et kjent begrep fra samtaleanalyse og betegner at to eller flere snakker samtidig, at replikkene deres overlapper hverandre. Begrepet omfatter alt fra utidige avbrytelser til entusiastiske spontankommentarer sagt i munnen på den som snakker.

opptaket til spørsmål. Et slikt opptak – eller en slik oppfølging – kan gjøres også med andre typer ytringer.

5.3.5 Kohesjon

Begrepene *kohesjon* og *koherens* er blant de mest sentrale kriteriene i definisjoner av tekstbegrepet og sier noe om sammenhengen i teksten. De er begrep som beskriver meningsrelasjoner som fins i teksten (Halliday & Hasan 1976: 4). Begrepene er særlig forbundet med tekstlingvistikken, en teoretisk og analytisk retning som har som hovedagenda å utforske enheter over setningsnivået – og ofte *hele* tekster (jf. kap. 2). *Koherens* er da gjerne reservert for de mer underliggende, semantiske og umarkerte sammenhengene, mens *kohesjon* brukes om de eksplisitt markerte sammenhengene. Koherensbegrepet sier noe om makroplanet, om sammenhengen i en tekst som helhet, mens kohesjonsbegrepet snarere handler om mikroplanet og de sammenhengsmekanismene man finner i en lingvistisk analyse på mikroplan. Kohesjon har særlig vært forbundet med analyser av skriftlige, lengre tekster, blant annet som et redskap for å si noe om narrative strukturer, argumentative strukturer osv. (Vagle et al. 1993) Jeg mener det også må være relevant å bruke kohesjonsmekanismer i analyse av dialoger.

Enkelte forskere har brukt tekstlingvistikken kohesjonskategorier også i muntlige tekster (bl.a. Gernsbacher & Givón 1995), men i den grad kategoriene er benyttet i analyse av samtaler, har det primært vært i replikkinterne sammenhenger, altså i en og samme persons sammenhengende tale. Det fins imidlertid også noen studier av kohesjonsmekanismer mellom samtalereplikker (Matre 1997, Nystrand 1997, Herring 1999, Taboda 2004, Tanskanen 2004, 2006, Nash 2005). Av de eksisterende studiene kan nevnes for eksempel Nystrand (1997) som i sine analyser av klasseromsinteraksjon har brukt kohesjonsmekanismer for å beskrive hvordan læreren innarbeider elevens innspill i nye replikker. Koplinger mellom samtalepartenes replikker har Herring (1999) kalt *cross-turn-cohesion*, mens Tanskanen (2004) har kalt det *different speaker relation* og Allwood (1987) *interindividuell återkoppling (tilbakekopling)*. Slik relasjonell kohesjon er interessant å studere så vel i muntlige ansikt-til-ansikt-samtaler som i skriftlige nettsamtaler, ikke minst med mitt perspektiv: kohesjonsmarkørers funksjon som lyttemarkører. Ellers er det ikke overraskende at det er i studier av nettkommunikasjon, og særlig synkrone nettsamtaler, at man finner fokus på kohesjon mellom replikker (Herring 1999, Nash 2005). Problemet med organisering av og

sammenheng i slike samtaler har naturlig nok generert en interesse for kohesjonsmuligheter og -begrensninger i nettkommunikasjon.

Det fins ulike måter å dele inn kohesjonskategoriene på (Halliday & Hasan 1976, Vagle et al. 1993, Källgren 1979⁸⁵, Nyström 2001). I de fleste taksonomiene skilles det mellom hovedkategoriene *referentkoplinger* og *konnektiver* (*setningskoplinger*). Underkategoriene kan imidlertid være ulike hos de respektive forskerne. *Referentkopling* er den vanligste kohesjonsmekanismen i tekster. ”Referensbinding kan sägas vara den allra viktigaste bindningsmekanismen i text, den bindning som ingen text klarar sig utan.” (Nyström 2001: 35). Referentkopling er en kopling mellom to ord eller fraser, såkalte *konstituent*. Ett element i den ene setningen (ytringen) blir – på en eller annen måte – tatt opp igjen i den neste. Det blir gjentatt (helt eller delvis), kontrastert, videreutviklet osv. Denne kohesjonskategorien har fått navnet *referentkopling* fordi ordene viser til (refererer til) tidligere ord i teksten, som igjen viser til fenomener (referenter) utenfor teksten – i den situasjonelle eller kulturelle konteksten (jf. Hallidays ”referensielle funksjon”).

Benevnelsen *setningskopling* eller *konneksjon* er vanlig å bruke om en gruppe med eksplisitte forbinderord (også kalt *setningsforbindere*, *sambandsord*) som knytter setninger sammen. Slike forbinderord er først og fremst konjunksjoner, subjunksjoner og adverb. Setningskopleterne kan ha ulik plassering i ytringen, enten initialt, medialt eller finalt.⁸⁶ Disse kan binde helsetning til helsetning, leddsetning til leddsetning eller leddsetning til helsetning. Setningsbegrepet er imidlertid problematisk i muntlig språk, og det kan i analyser av talt språk være mer passende å bruke benevnelsene *ytringer*⁸⁷ og *ytringskoplinger*. Eventuelt kan man gjøre som Källgren (1979: 87) og bruke begrepet *konneksjon* i stedet for *setningskopling*, og kalle de ulike bindeordene for *konnektiver*. Det er imidlertid viktig å presisere at enkelte ord som fungerer som konnektiver i skrift, kan ha andre funksjoner i en del muntlige sammenhenger. En og samme markør kan ha ulik funksjon i en skriftlig og en muntlig sammenheng, i monologer og dialoger eller i ulike situasjonskontekster, og de blir i noen sammenhenger heller omtalt som diskurspartikler (Svennevig 1999).

⁸⁵ Källgrens inndeling bygger på inndelingen til Halliday og Hasan (1976), men er samtidig kritisk til den.

⁸⁶ I feltanalysen (beregnet på skriftlige setninger) plasseres som regel setningskopletere enten i forfeltet eller i midtfeltet (i a-feltet). I muntlig må dette nødvendigvis beskrives noe annerledes, da man ikke alltid har med setninger i skriftlig forstand å gjøre. Det vil derfor være et alternativ å operere med begrepene *initial*, *medial* og *final* plassering (Lind 1994) i muntlige ytringer.

⁸⁷ Her menes ytringsbegrepet i grammatisk betydning (en fullverdig meningsenhet – uavhengig om den har setningsstruktur eller ei).

5.4 Analysekategorier og analysedesign

Jeg vil i det følgende presentere de kategoriene jeg etter flere vurderingsrunder har valgt å bruke i analysene. Disse danner samtidig grunnlaget for den taksonomien av verbalspråklige lyttemarkører jeg etter hvert setter opp. Jeg vil også skissere hvordan jeg har valgt å presentere analysene. Jeg har en kontekstuell basert tilnærming i analysene mine, og jeg har i stor grad valgt funksjonelle analysekategorier. De to hovedkategoriene har jeg kalt *tilbakemelding* og *oppfølging*. De er nært beslektet med Linell og Gustavssons *begrenset og utvidet tilbakekopling*, men de er mer kontekstuell fundert, de har oppstått etter hvert som jeg ble kjent med materialet mitt, og de er vel så mye funksjonelt som formelt definerte. Begge hovedkategoriene omfatter markeringer av at man følger med og lytter, men markeringene gjøres på ulikt vis.

5.4.1 Tilbakemelding

Jeg bruker termen *tilbakemeldinger* som en fellesbetegnelse på ytringer som markerer en reaksjon på det som er ytret, de representerer korrekt og høflig kommunikasjon, men de bidrar med lite eller intet substansielt nytt. Hovedhensikten er å vise at man er oppmerksom og at man ikke har til hensikt å ytre noe utover det. Ballen kastes med andre ord tilbake til den som sist hadde den. Jeg deler tilbakemeldingene inn i underkategoriene *oppmerksomhetsmarkører* og *minimale responser*.

1) *Oppmerksomhetsmarkører*⁸⁸ er en betegnelse jeg bruker på alle typer ytringer som viser oppmerksomhet, støtte og anerkjennelse – også de som går noe utover den vanligste definisjonen av oppbakkinger. I analysene har det åpenbart seg et behov for å innlemme også litt lengre og mer eksplisitte ytringer i kategorien. Det primære kriteriet er at ytringen dokumenterer at man følger med, og signaliserer respekt og interesse. Det er viktig at samtalepartneren ikke oppfatter oppmerksomhetsmarkøren som et nytt bidrag til temaet – den er snarere en form for bekreftelse eller kvittering. I tilnærmet synkrone nettsamtaler er det nødvendigvis færre oppbakkingsmarkører – i snever forstand – enn i annen kommunikasjon,

⁸⁸ Jeg vil her gjøre oppmerksom på at begrepet ”oppmerksomhetssignal” er blitt brukt av andre i en annen betydning. Ragnhild Söderbergh bruker begrepet om ord og ytringer som skal fange samtalepartnerens oppmerksomhet og få partneren til å lytte (Söderbergh 1988 i Matre 2000).

fordi det i de fleste nettkommunikasjonsprogram ikke er mulig med overlapping. Det lar seg selvsagt gjøre å bidra med en kort støttereplikk nå og da, og eventuelt et uttrykksikon ("smiley"), men det blir ikke helt på samme vis som i muntlige samtaler, der de ofte smettes inn mens den andre prater. Nettopp derfor er det interessant å se i hvilken grad det fins oppbakkingsliknende signaler i mitt materiale, og i hvilke former de opptrer i.

2) *Minimale responser* er svar på det det spørres etter – en reaksjon på en evokativ ytring – og intet mer. Det er responser på sterke initiativ, særlig direkte spørsmål. Den språklige handlingen *å svare* må kunne sies å være en av de mer åpenbare måtene å dokumentere lytting på. Man kan svare kort og konsist (minimal respons) eller mer omfattende og utdypende (utvidet respons). Når spørsmål/initiativ formidles direkte, regnes det som ganske uhøflig ikke å svare. Spørsmålsformen og kontekstuelle faktorer vil avgjøre hva slags svar som er adekvat. Minimale responser er korte svar som ikke introduserer nye tematiske aspekter, men avklarer noe tematisk fra foregående replikk. Dette gjøres vanligvis ved å svare *ja* eller *nei*, ved å gjenta et ord (en konstituent) fra forrige replikk eller ved å velge mellom to eller flere lanserte alternativ ("candidates for minimal responses", Linell 1998: 176). En minimal respons bidrar ikke med noe som går utover "det minimalt begärda" (Linell & Gustavsson 1987: 59). I visse tilfeller kan den likevel sies å introdusere nytt innhold, men det er i tilfelle strengt innenfor grensene for det gjeldende temaet (ibid.). I analysene vil det vise seg at dette til tider forholder seg noe annerledes i nettkommunikasjon, og at det derfor er nødvendig å tøyne også denne kategorigrensen noe.

5.4.2 Oppfølging

Jeg bruker termen *oppfølginger* om ytringer som på den ene siden markerer at man har fulgt med og er interessert, og på den andre siden bidrar til videreutvikling av emnet. Termen sier noe om at det er tilknytning både bakover og framover i samtalen. I termen ligger det dessuten både en *tekstuell* og en *relasjonell* dimensjon. Jeg ønsker derfor å undersøke om tekstlingvistiske kohesjonsmekanismer – *referentkoplinger* og *konnektiver* – kan være et bidrag til samtaleanalysens repertoar for beskrivelse av sammenheng og dynamikk i en samtale, og ikke minst for beskrivelse av et relasjonelt aspekt som markering av lytting.

1) *Referentkoplinger* er ett av de redskapene jeg bruker når jeg studerer hvordan oppfølginger operasjonaliseres i studentsamtalene. Jeg er i denne sammenheng ikke interessert i replikkinterne referentkoplinger, men snarere i de kopleingene som gjøres *mellom* ulike samtalepartneres replikker. Blant annet mener jeg slike koplinger kan være med på å nyansere Linell og Gustavssons ”utvidete tilbakekoplinger” ved å konkretisere *hvordan* responsen ”utvider”. Dette vil være interessant ut fra både kohesjonsperspektivet generelt og lytteperspektivet spesielt.

I mine analyser har jeg støttet meg mest til Catharina Nyströms inndeling i boka *Hur hänger det i hop?*(2001), men jeg har også gjort mine egne tillempinger. Nyström opererer med tre typer av referentkoplinger: *identitetskoplinger* (åtte underkategorier), *koplinger bygd på semantisk slektskap* (åtte underkategorier) og *inferens* (ingen underkategorier). *Identitetskoplinger* innebærer tilbakekoplinger ved hjelp av ord som viser til samme referent – det handler altså om den samme personen, gjenstanden eller handlingen. *Koplinger som bygger på semantisk slektskap* består av ord og fraser som ikke viser til samme referent, men heller til en motsats, en underkategori, en del av helheten eller annet. Begrepet *inferenskoplinger* blir definert og eksemplifisert noe ulikt i de ulike teoretiske framstillingene. Slike koplinger kan være svært opplagte, og lette å gjenkjenne, for dem som har felles referanseramme og som er ”innenfor” samme språkkultur (nasjon, fag, yrke, alder) mens utenforstående ikke så lett ser sammenhengene. Inferens-binding foreligger med andre ord når to begrep på et eller annet vis er assosiert med hverandre, men uten at det er en klar relasjon å la de som er nevnt under omtalen av de to første typene koplinger. En fagterminologi som for eksempel er knyttet til skjønnlitterær analyse i norskfaget, kan trolig danne inferenskoplinger i en faglig samtale blant studenter.

I mine analyser har jeg vært relativt fleksibel i kategoriseringen av referentkoplingene, og jeg har latt kontekst og funksjon avgjøre. Disse funksjonelle tillempingene kommer jeg tilbake til i kapittel 7. Det vesentlige referentkoplingene kan si noe om hvordan hvordan partene lytter, hvordan de går inn i hverandres perspektiv og hvordan de følger opp sine samtalepartnere.

2) *Konnektiver* er et annet redskap jeg bruker når jeg studerer hvordan oppfølginger operasjonaliseres i studentsamtalene. Det fins flere typer inndelinger, for eksempel hos Vagle

et al. (1993), Nyström (2001), Källgren (1979), Halliday & Hasan (1979). Pragmatikkstudier har vist at flere av de markørene vi bruker som kohesjonsmarkører i skrift, i samtaler like ofte brukes med andre funksjoner. Flere markører kan med andre ord være multifunksjonelle (Svennevig 1999, Skarbø 1997, 1999, Lind 1996, Lenk 1998), og de kalles gjerne også diskursmarkører eller pragmatiske partikler.

Konnektiver kan gjerne gjøre det lettere å forstå (lese) en tekst. Eksplisitte sammenhengsmarkører hjelper oss til å si noe om relasjonen mellom ytringer. De er likevel ikke alltid strengt nødvendige, da man også ofte kan underforstå et bindeord og en relasjon. I muntlig språk kan tekstlig sammenheng også understrekes av intonasjon eller andre non-verbale trekk. Men i situasjoner der partene har svært ulik referanseramme, eller i skriftlige nettsamtaler der partene ikke ser hverandre, kan det ofte være avgjørende å ha eksplisitte, utvetydige konnektiver.

5.4.3 *Analysedesign*

I kapittel 6 analyseres tilbakemeldingene i materialet mitt, nærmere bestemt oppmerksomhetsmarkører og minimale responser. I kapittel 7 analyseres oppfølgingene i materialet, og dette gjør jeg først og fremst ved hjelp av referentkoplinger, men også ved hjelp av en liten konnektiv-studie. Jeg diskuterer underveis de begrensningene en slik statistisk todeling innebærer, og viser for det første at det er snakk om grader (et kontinuum) mellom disse to hovedkategoriene, og for det andre at kategoriseringen alltid må ses i forhold til konteksten. At det er skriftlig nettkommunikasjon som utgjør materialet for analysene mine, bidrar også til at inndelingen må justeres og defineres spesielt for denne sjangeren.

Enkelte ganger blir forekomster fra materialet listet opp uten tekstuell sammenheng. Dette gjelder særlig der det er *formen* på ytringene jeg diskuterer. Men for det meste blir empiri-eksempler presentert i større sekvenser, ikke minst for å se funksjonen replikken har i sammenhengen. I en del av diskusjonene har jeg prøvd å ta med færrest mulig replikker – for å spare plass og for å gjøre det lettere å lese. I andre delkapitler tar jeg med større samtaleutdrag, for slik å få en mer helhetlig beskrivelse av dynamikken, sammenhengen og lyttingen i samtalen. I visse samtaleutdrag har jeg utelatt noen replikker – som jeg har merket med tre prikker i parentes – når det bare er den ene av flere parallelle tematråder jeg er

interessert i å følge. Samtalene fins vedlagt i sin helhet, slik at det skal være mulig å finne den sammenhengen alle eksemplene inngår i.

Det er tolv samtaler som analyseres (jf. presentasjonen av materialet i kapittel 4). Seks av samtalene er om romaner, mens de andre seks samtalene er om noveller. Jeg har gitt samtalene navn etter de skjønnlitterære tekstene som diskuteres. Jeg har også opprettet to forkortelser for hver av tekstene:

Romaner:

| | | | |
|---|-----------|------|-------------|
| <i>Herman</i> (Lars Saabye Christensen) | Herman | He | (Vedlegg 1) |
| <i>Isslottet</i> (Tarjei Vesaas) | Isslottet | Is | (Vedlegg 2) |
| <i>Ein naken gut</i> (Rune Belsvik) | Naken | Na | (Vedlegg 3) |
| <i>For dagene er onde</i> (Anne Karin Elstad) | Dagene 1 | Da 1 | (Vedlegg 4) |
| <i>For dagene er onde</i> (Anne Karin Elstad) | Dagene 2 | Da 2 | (Vedlegg 5) |
| <i>Brødre i blodet</i> (Ingvar Ambjørnsen) | Brødre | Br | (Vedlegg 6) |

Noveller:

| | | | |
|---|--------------|----|--------------|
| <i>Matt. 18.20</i> (Tor Åge Bringsværd) | Matteus | Ma | (Vedlegg 7) |
| <i>Bundet til et tre i skogen</i> (Karin Sveen) | Bundet | Bu | (Vedlegg 8) |
| <i>Karen</i> (Aleksander Kielland) | Karen | Ka | (Vedlegg 9) |
| <i>Ønskesneglen</i> (Gro Dahle) | Ønskesneglen | Øn | (Vedlegg 10) |
| <i>Fyr</i> (Laila Stien) | Fyr | Fy | (Vedlegg 11) |
| <i>Ein motig maur</i> (Frithjof Sæhlen) | Maur | Mo | (Vedlegg 12) |

Alle tolv samtalene utgjør empirien i kapittel 6, mens det er ”Matteus” og ”Herman” som blir analyserte i kapittel 7.

6 Tilbakemelding

I dette kapitlet analyseres de tolv utvalgte samtalene med fokus på *tilbakemeldinger*. Det vil si at jeg i analysene tar for meg ulike typer ytringer som har som hovedfunksjon å melde tilbake til samtalepartner at man har registrert hva som er sagt og kun gir en kort og adekvat bekreftelse på dette. Jeg organiserer analysene etter to ytringstyper, henholdsvis *oppmerksomhetsmarkører* og *minimale svar*. Disse to kategoriene er presentert i kapittel 5, ytterligere nyanser presenteres etter hvert som jeg finner det nødvendig for analysene.

6.1 Oppmerksomhetsmarkering

Med *oppmerksomhetsmarkører* mener jeg ytringer som primært fungerer som støtte og viser oppmerksomhet, enten det er snakk om en avrundende kvittering eller en oppmuntring til å fortsette. Jeg innlemmer både snevre oppbakkinger og mer utbygde varianter i denne kategorien. Jeg vil la funksjonen avgjøre – ikke formen. I det følgende presenteres ulike forekomster fra materialet mitt, først ”klassiske” oppbakkinger og deretter mer utbygde oppmerksomhetsmarkører.

6.1.1 Oppbakkinger

Fordi overlappende tale er umulig i tilnærmet synkron nettsamtaler, og fordi replikk-kronologien ofte kastes om, reduseres muligheten for korte oppbakkinger (jf. 5.3.3). Entusiasme og oppmerksomhet blir vanskelig å vise, og typiske småord som vi sier for å vise at vi følger med, blir problematiske å ytre på en naturlig måte. Materialet inneholder likevel visse forekomster av små, ”klassiske” oppbakkinger, slik som *lydimiterende signaler*, *latter* og *ettordsytringer*.

Lydimiterende signaler

Blant de vanligste oppbakkingsmarkørene i muntlig kommunikasjon er visse lyder som *hm*, *øhø*⁸⁹ etc. Disse er også mye omtalt i faglitteraturen (Schegloff 1982, Linell & Gustavsson 1987, Gardner 2001, Green-Vänttinen 2001). Slike vokale, ikke-verbale lyttemarkører har ingen egentlig leksikalsk betydning, men likevel et kommunikativt potensial. Lydsignaler er naturlig nok totalt fraværende i mitt materiale, da slike markører er knyttet til muntlig kommunikasjon og svært ofte forekommer i forbindelse med overlapping. *Ja*, *ok* eller liknende kan imidlertid brukes alternativt med slike bekreftende lyder i en del sammenhenger.

Den nevnte oppbakkingslyden *hm* må ikke forveksles med *hmmm*, som det fins enkelte forekomster av i mitt materiale, og som ser ut til å være et slags ”tenke- eller undresignal”. En slik tenkelyd kan også fungere som en oppbakking, da den kan vise at man undrer seg over det som er sagt. Den kan ofte signalisere en viss skepsis.

Egil: Er Rudolf med eller?
Rudolf: jeg lytter
Egil: hmmm...
Egil: Kom med noe du også da..

Tekstseksempel nr. 1 (Naken 207–210)

Materialet har også noen få eksempler på *heh* og *dah*⁹⁰. Det er ikke-leksikalske lyder som brukes alternativt med visse interjeksjoner eller kanskje også alternativt med en slags tørr latter. Her har Egil en slik kommentar til Rudolfs klage over for dårlig minnekapasitet på pc-en:

Rudolf: hadde problemer med minne...aldri nok å få...
Egil: heh..

Tekstseksempel nr. 2 (Naken 39–40)

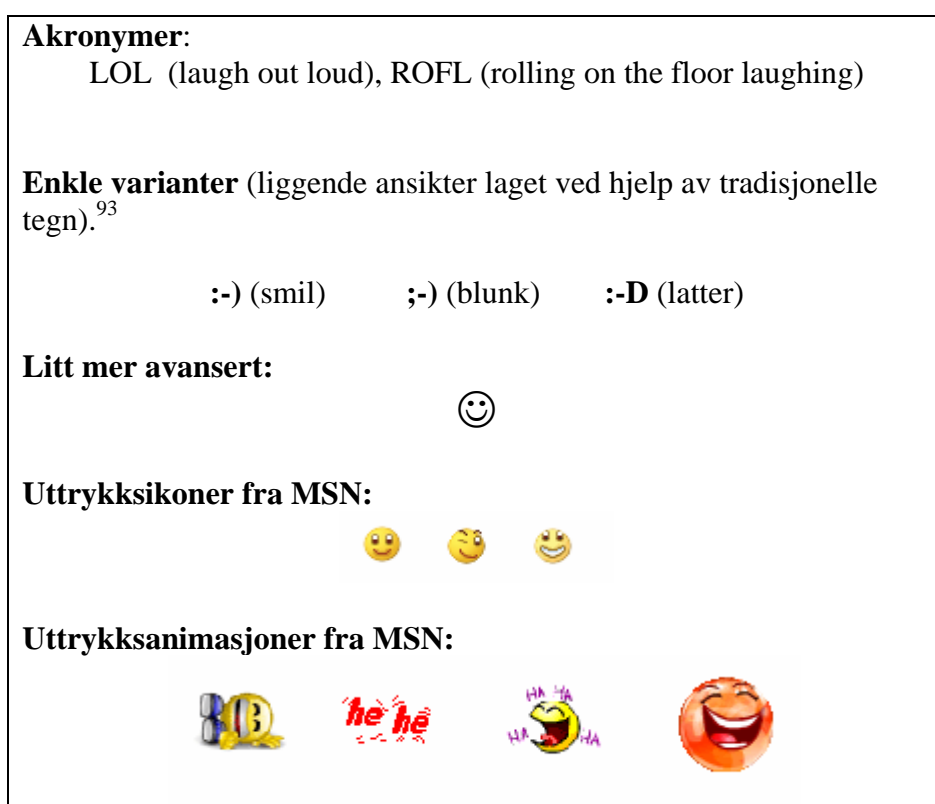
Latter

Latter og smil er en egen form for respons og oppbakking (Glenn 2003, Rustad 2005), og i muntlig samtale kommer ofte slike markører parallelt med partnerens prat. I skriftlig kommunikasjon på nettet vil forståelig nok latter og smil utebli – i alle fall i sin naturlige form. Det må uttrykkes med andre tegnsystem. For å kompensere for denne mangelen har det vært en stor utvikling av *uttrykksikoner* (på engelsk kalt *emoticons* eller *smileys*) innenfor digital kommunikasjon, både på nett og i tekstmeldinger. I mitt materiale er det brukt overraskende få slike uttrykksikoner. De mer avanserte ikonene og animasjonene som brukes i dag (se figur nedenfor), hadde trolig ikke kommet ennå da disse samtalene fant sted i 2001–

⁸⁹ Noen ganger – særlig i engelsk faglitteratur – transkribert *uh huh*

⁹⁰ Uttrykket *dah* skal visstnok stamme fra serien ”The Simpsons” og stå for ”Dumb American”

2002. Jeg finner det likevel ganske oppsiktsvekkende at det heller ikke i særlig grad er brukt enkle ikoner laget av tegn (kolon, bindestrek, parentes og liknende).⁹¹ Jeg ser to mulige årsaker til dette. For det første var en del av studentene ikke drevne ”chattere” og brukte ikke sjangeren mye utenfor studiene. For det andre var dette faglige samtaler, altså en helt annen sammenheng enn det de var vant til å forbinde ”chat” med. Likevel kan man undre seg over at de ikke brukte ikonene – ikke bare som oppbakking, men også som understreking av egne morsomheter eller demping av egne ironiske ytringer. I ”chat” uttrykkes også latter i form av akronymer, mest engelske,⁹² men i mitt materiale er det bare én slik forekomst, nærmere bestemt akronymet *lol* (laugh out loud).



Figur 16: Ikoner som uttrykker latter og smil i nettkommunikasjon

⁹¹ I de tolv utvalgte samtalene for analyse er det faktisk bare en ”emoticon”, og den uttrykte ikke direkte latter eller smil, men mer et lurt blunk – laget ved hjelp av vanlige tegn, nærmere bestemt semikolon og parentes. Noen stikkprøver i de ikke-analyserte samtalene viser det samme, med unntak av et par samtaler. Det gjelder samtaler med studenter utenfor klassen, der det i tillegg til det faglige også var sosial prat. De fleste forekomstene er i en av samtalene med Stord-studenter, og der to av de ivrigste brukerne av oppbakkingsmarkører i materialet mitt deltok. Her ble det brukt mange smilemunner, men få av dem er direkte oppbakkinger. De er oftest en demper av eget utsagn – gjerne på slutten av ytringen.

⁹² Chat-akronymer: Det er ofte viktig å svare fort når man ”chatter”, derfor har det oppstått en rekke forkortelser. Mange av uttrykkene som har kommet etter utbredelsen av Internett og SMS skyldes behovet for å spare tastetrykk.

⁹³ Ikonene brukes også uten ”bindestreks-nese”.

I noen av samtalene blir likevel latter uttrykt i relativt stor utstrekning – ved å skrive *hehe*, *haha* eller liknende. Materialet har 26 enkle (”nakne”) latterreplikker, og 24 av disse fungerer som støttende tilbakemeldinger. I de to andre latterreplikkene er latter knyttet til *egen* foregående replikk. Et par av de 24 kan muligens også være det, men det er vanskelig å si på grunn av flere replikkforskyvinger og fordi de foregående replikkene ikke er særlig morsomme. Det er snakk om en kort, tørr latterkommentar – til egen eller partners tidligere ytring. Jeg har valgt å kode tvilstilfellene som kommentar til partner – en form for oppbakkende lyttemarkør. Her følger et eksempel der både Egil og Petter reagerer med latter på Rudolfs replikk i en liten metasamtale de har:

Rudolf: skal korrigere dere om dere sier noe galt, så slapp av
Egil: hehe...
Petter: he he he
Egil: Er du dommer du da liksom... .

Teksteksempel nr. 3 (Naken 213–216)

Neste samtaleutdrag handler om en intim scene i boka, der Egil ler av sine egne replikker, mens Petter ler oppbakkende.

Egil: "Like etter sto eg inne på toalettet på andre sida av koridoren, og eg måtte bøya meg langt fram for å få den stive pikken til å styra strålen ned mot skåla."
Egil: haha (egentilknyttet)
Petter: he he he he he..... (oppbakking)
Rudolf: selvopplevd?
Rudolf: eller fra boka
Egil: fra boka..og selvopplevd..
Egil: hehe (egentilknyttet)
Petter: he he (oppbakking)

Teksteksempel nr. 4 (Naken 300–307)

Hele 18 av latteroppbakkingene er i samtalen ”Naken” – en samtale mellom tre av guttene, der to av dem står for all latteren. Ellers er det tre forekomster i ”Elling”, én i ”Isslottet”, én i ”Karen” og én i ”Maur”. Det er kun tre av studentene som ler oppbakkende i de tolv samtalene totalt: Petter har femten av latteroppbakkingene, mens Egil har åtte og Siri én.⁹⁴

Det er interessant å se hvordan latter er uttrykt på enkle, verbale måter. Hadde disse samtalene vært gjennomført i dag – få år etter – hadde som sagt mulighetene, og trolig også kompetansen, til å uttrykke både latter, smil og andre følelser vært helt annerledes. Det kunne på den ene siden gitt et mer spennende og allsidig materiale. På den andre siden har mangelen

⁹⁴ I tillegg inneholder de analyserte samtalene fem replikker der latter er en del av en utvidet replikk. Da er de plassert på slutten av replikken – som latter til egen ytring – trolig som en demper. Her har latteren altså ikke oppbakkingsfunksjon.

på slike ikoner gitt meg et mer genuint verbalspråklig materiale, der ordene er det sentrale. I dagens nettsamtaler kan det bli en inflasjon av uttrykksikoner og animasjoner, der ordene iblant kan drukne.

Ettordsytringer

Prototypene av støttende tilbakemeldinger er, som nevnt flere ganger, de som i samtaleanalyse kalles *oppbakkinger*, og som i muntlig kommunikasjon gjerne består av ett ord og ofte bare én stavelse. Det er naturlig at de må være ganske korte, siden de ofte sies simultant med partneren, og fordi de ikke skal stjele for mye plass. Mitt materiale har ikke mange slike, og flere av samtalene har få eller ingen. Ettordsmarkørene i studentsamtalene er stort sett interjeksjoner (ikke minst på grunn av alle variantene av ”ja”) eller adjektiv. Men det fins også enkelte adverb og verb blant oppbakkingene. Forekomster fra materialet er presentert i skjemaet nedenfor.

Blant ettordsmarkørene har jeg også regnet *javel*, *jaja*, *åja* og *huffda* selv når de er skrevet i to ord (*ja vel – huff, da*), og dessuten de forekomstene der to ettordsmarkører kombineres (disse er markert med understreking). Jeg har også tatt med de forekomstene som står sammen med en *adressering*, navnet på personen man bakker opp. I oppføringene i skjemaet har jeg ikke markert om oppbakkingene sto med stor eller liten forbokstav, om de sto med utropstegn eller om de sto med prikker etter.⁹⁵ Der det fins mer enn en forekomst av den aktuelle ettordsoppbakkingen i materialet, angis antallet i parentes. I tillegg hadde de fleste samtalene bekræftende oppbakkinger som *ja*, *jepp*, *ok*. Her har jeg ikke oppgitt antall, fordi svært mange av dem er problematiske å kode. De grenser opp mot svarord (minimale responser), som jeg omtaler i kapittel 6.2.

95 Unntak: I et eksempel fra ”Isslottet” har jeg gjengitt alle detaljer, fordi det her var en spesiell kombinasjon av lattersignaler + prikker + markering av ” morsomt” med store bokstaver uten vokaler.

| Samtale | Ordklasse | | | |
|--------------|---|---|-------------|---------|
| | Interjeksjon | Adjektiv | Adverb | Verb |
| Herman | ok jepp | riktig | | |
| Bundet | ok | bra enig Hilde greit | | stemmer |
| Brødre | aha wow juff (= huff?) oki jepp ja | bra | nemlig Egil | stemmer |
| Karen | ja jepp | | | |
| Matheus | halleluja | | | |
| Maur | ja | enig | | |
| Naken | aha heh (2) ja vel jaja (2) dah (2) huff,da oki, ok jepp (jepps, jeppz, jupps) ja | <u>je, veldig</u> | | |
| Isslottet | jaja | nei, riktig enig greit morrro fint lovely <u>(ha-ha-ha...)MRSMT</u> | | |
| Dagene1 | | | | |
| Dagene 2 | jepps | | | |
| Ønskesneglen | wow | | | |
| Fyr | jess jepp ja | kult | | stemmer |

Figur 17: Ettordsoppbakkinger i samtalematerialet

Det går på omgang hvem det er som bakker opp hvem, og det kan veksle fort. I det følgende eksemplet er det først Hanne som støtter Egil med en kort markør, og Egil får fortsette resonnementet. Deretter kommer Ingrid med et oppfølgende innspill, som så Egil kvitterer:

Egil: JEg tenker f.eks. på den scenen der Elling skal på do

Egil: Der de spiser duppe...

Hanne: å ja..

Egil: I boka får vi presentert tankene til Elling mens han står forran "renna"...

Ingrid: det er faktisk et peripeti i filmen, et vendepunkt, det var første gangen de var ute alene

Egil: stemmer.

Teksteksempel nr. 5 (Brødre 33–38)

I skriftlig nettkommunikasjon kan det ofte være vanskelig å avgjøre hva eller hvem en ettordsmarkør bakker opp. I det følgende eksemplet har Jostein en lengre utredning om hva fuglehjertet kan symbolisere. Deretter følger både han og Sture opp med en utdyping. Til slutt kvitterer Sture med ”kult”, men det er uklart om kvitteringen er myntet på Jostein eller på ham selv – eller kanskje på deres *felles* konstruerte tolkning?

Sture: Tro hva hun mener med fuglehjertet?

Jostein: kan jo tolkes, men jeg tror de to er forelsket i hverandre, og at de to er ensomme og søker nærhet til hverandre ved å sitte på denne måten..

Jostein: Fuglehjertet er et tegn på nervøsitet (forelskelse?)

Sture: "fuglehjertet hamrer". Det er fordi det banker fort av spenning

Sture: kult

Teksteksempel nr. 6 (Fyr 85–89)

Kohesjonsproblemer i forbindelse med ”nakne” oppbakkinger i tilnærmet synkrone nettsamtaler, oppstår særlig på grunn av de sjangertypiske replikkforskyvningene og fordi oppbakkingsord som regel ikke inneholder noen kohesjonsmarkør. I kommende utdrag har Egil nettopp foreslått at de skal snakke om omslaget på boka, og han spør om de andre har boka foran seg. Rudolf følger opp med en beskrivelse av omslaget og svarer først deretter bekreftende på at han har boka foran seg. På grunn av replikkforskyvning kan det være vanskelig å se hvilke replikker det tilbakemeldes til (merkingen foran hver replikk antyder hvilke replikker som ”hører sammen”).

▫ Egil: HAR dere boka foran dere?

- Rudolf: 50talls aktig omslag...med visse grafisk modernistiske preg...med vekt på gul, som forøvrig er samme som buksa

▫ Rudolf: ja

* Egil: Kul effekt med dama som vannmerke...

- Petter: der ser du jo gutten, med en bh i bakgrunnen

* **Petter: jepp**

* Petter: der får en tak i hva gutten tenker hele tiden – damer

^ Egil: Det virker som at det er det viktigste i hans liv...

^ **Petter: ja**

Teksteksempel nr. 7 (Naken 68–76)

Det er ettordsoppbakkingene til Petter som er interessante i denne sammenhengen. Det kan i første omgang virke uklart hva de viser tilbake til, men ved nærmere øyesyn er det mulig å se en meningsfull sammenheng. Like før *jepp*-oppbakkingen har Petter hatt en fullstendig replikk, som mest sannsynlig peker tilbake til Rudolfs beskrivelse av omslaget. Derfor er *jepp* sannsynligvis en oppbakking til Egils innspill om vannmerket. Petter utdyper oppbakkingen i en full replikk rett under. Ved å sette *jepp* på egen linje (i en separat ”chat-replikk”) har han

likevel gitt Egil en *mulighet* til å fortsette resonnementet sitt. Etter enda et innspill fra Egil kommer Petter kun med en naken oppbakking: *ja*.

I materialet som helhet er det få oppbakkinger – om man sammenlikner med muntlige dialoger. Det er også interessant å se den ujevne fordelingen av klassiske oppbakkinger i de ulike samtalene. Det er flest i ”Naken” og ”Brødre” (de samme som hadde flest latterforekomster), mens ”Matheus” har én forekomst og ”Dagene 1” ikke har noen (de har imidlertid oppbakkingsord som innleder lengre replikker). I muntlig forsterker ofte intonasjon og kroppsspråk funksjonen til en ettordsytring – og kan klargjøre hva den kopler tilbake til, og kanskje også om markøren er en oppbakking eller en minimal respons. På grunn av mangelen på slik prosodisk støtte i skriftlig nettkommunikasjon, kan behovet for mer utbygde ytringer være spesielt til stede der.

6.1.2 Andre oppmerksomhetsmarkører

Ytringer med den funksjon å vise oppmerksomhet, og å bakke opp, kan etter mitt syn også inneholde flere ord enn det klassiske oppbakkinger gjør. Materialet viser at litt utbygde ytringer ikke nødvendigvis tilfører noe mer til samtalen enn en bekreftende tilbakemelding. Noen av disse utbygde variantene er bare det jeg vil kalle ”påkledde”, mens andre også kan inneholde en ny referent. Felles for påkledde varianter er at de alle kan trekkes sammen (”kles av”) til ettords uten å endre betydning. Materialet viser at slike oppmerksomhetsmarkeringer rent formelt kan opptre som *fraser*, som *setningsemner* eller som *setninger*. De kan også ha form av små, innskutte spørsmål. Jeg nevner noen foreløpige eksempler fra materialet her i forbindelse med ulike syntaktiske varianter, men kommer tilbake til flere eksempler i den funksjonelle presentasjonen etterpå. Noe av den avgrensede problematiseringen antyder jeg underveis i dette kapitlet, men jeg tar diskusjonen mer i sin helhet i kapittel 8. Jeg vil her i størst mulig utstrekning bruke begrepet ”oppmerksomhetsmarkører” om forekomstene, for dermed å forbeholde ”oppbakking” til de snevre ettordsvariantene – slik det er vanligst i samtaleforskning. Jeg vil imidlertid fra tid til annen bruke verbfrasen *bakke opp* (evt. *oppbakke*) synonymt med *å vise oppmerksomhet*, *å bekrefte*, *å støtte*, da jeg mener det er slike funksjoner *alle* disse ytringsvariantene har felles.

I muntlig, uformelt språk brukes ofte *fraser*, fordi resten av ytringen kan være underforstått. Slike er det flere forekomster av i mitt materiale, og noen av disse har tilbakemeldende

funksjon. Det fins følgende forekomster av rent tilbakemeldende fraser i de tolv samtalene (her presentert uten kontekstuell sammenheng):

Ja..... helt sikkert (Øn)
Helt sikkert (Na)
Helt klart Hilde (Bu)

Godt spørsmål du (He)
Fin avslutning (Ma)
Et godt ord⁹⁶ (Ka)

Tre av frasene inneholder gradsadverbet *helt*. Selv om bruken av gradsadverb innebærer en forsterking av et adjektiv, bidrar det ikke til å tydeliggjøre kohesjonen til partners replikk og fungerer derfor heller ikke sterkt som lyttemarkør:

Ingrid: den mann på biblioteket var nok franskmann, men islandsk bestemor

Rikke: ja..... helt sikkert

Tekstseksempel nr. 8 (Ønskesneglen 70–71)

Petter: tror han tar utg.pkt i sitt eget liv

Petter: noen erfaringer.

Engil: helt sikkert...

Tekstseksempel nr. 9 (Naken 193–195)

I de sammenhengene der *helt* er brukt, er det likevel ikke tvil om hva det refereres til. For det første er det ikke så mange andre replikker den bekreftende frasen kan være myntet på i de aktuelle tilfellene. For det andre ser jeg det slik at den relativt sterke forsikringen (*helt sikkert*) er en støtte til den litt usikre ytringen til samtalepartneren (jf. verbet *tror* og det dempende adverbet *nok*)⁹⁷, og slik sett er det en form for svak referentkopling. I den tredje forekomsten er selvsagt adresseringen (*Hilde*) med på å tydeliggjøre koplingen.

I de tre siste eksemplene, der det er brukt et substantiv sammen med et adjektiv, kommer det fram hva det er som er bra: *godt spørsmål*, *fin avslutning*, *godt ord*. Dette kan gjøre koplingen mer eksplisitt og tydelig, selv om det her fremdeles er uklar kopling. Substantivet knytter ikke an til ord i foregående replikk, men er snarere en beskrivelse av partnerens replikk som helhet. I følgende eksempel bidrar ordet ”spørsmål” til at vi forstår at tilbakemeldingen er myntet på Emilies spørsmål og ikke på Hildes synspunkt.

Emilie: Hvorfor er Ruby med i siste scene i filmen men ikke i boken?

Hilde: dette er kanskje sener som ikke trenger være med for at filmen skal gi oss riktig inntrykk. I en bok må ting forklares mye dypere for å få stemning, og dama med maurene er kanskje heller ikke så viktig i forhold til å få riktig bilde av ting

Jostein: Godt spørsmål du

Tekstseksempel nr. 10 (Herman 84–86)

⁹⁶ Denne frasen etterfølges rett nok av ”synes jeg” (”Et godt ord, synes jeg”), men jeg tar den likevel med her.

⁹⁷ Her kan det også være mulig å tolke ytringene til Petter og Ingrid som indirekte spørsmål.

Alle de nevnte frasene er samtidig *setningsemner*, da de kan utvides til en setning. Men det fins også oppmerksomhetsmarkerende setningsemner som går utover frase-enheten. Følgende eksempler er hentet fra materialet:

Ja, husker d (Na)

Pøh... frekk el' ? (Na)

Vet jeg vel (Br)

Kanskje ikke så dumt å ta med (He)

Å ja , husket ikke det jeg (He)

Ja, kanskje det (Is)

Skjønner det!! (Is)

Ja, ikke sant! (Ma)(Da 2)

Ingen av eksemplene inneholder ord som tydelig viser til en tekstreferent. Flere av dem inneholder pronomenet *det*, mens andre ikke inneholder noen konstituent i det hele tatt. Dette ville trolig ikke være et problem i muntlig kommunikasjon, men trekkes her fram som et mediespesifikt, eller sjangerspesifikt, problem. To av eksemplene er hentet fra "Herman", og nedenfor følger den tekstlige konteksten disse inngår i. De har begge et slags metaperspektiv på den faglige samtalen de er i gang med.

Jostein: En detalj ang. årstall i boka er at Herman vil ha TV, det var typisk på 60 tallet at folk hadde et sterkt ønske om det da dette mediet ikke var allemannseie.

Hilde: kanskje ikke så dumt å ta med!

Emilie: [...] ⁹⁸

Hilde: [...]

Emilie: I filmen setter jo Jacobsen tv apparatet sitt i vinduet slik at alle kan se på det

Jostein: å ja, huske tikke det jeg (*husket ikke*)

Teksteksempel nr. 11 (Herman 129–134)

Hildes reaksjon på Josteins innspill viser 1) at hun er fokusert på at dette er en mappeoppgave, 2) at de derfor må sørge for å få med seg flest mulig poeng i denne fellesanalysen, og 3) at hans innspill er et godt bidrag til det. Videre skryter Jostein indirekte av Emilie ved å opplyse at han selv ikke husket poenget med TV-apparatet. Egentlig er begge tilbakemeldingene omskrivninger av den positive kommentaren " *Godt poeng!*", men ingen av setningsemnene bidrar til bedre sammenheng enn en ettords oppbakking ville gjort. Flere av setningsemnene i materialet er utydelige på hva de kopler tilbake til. Noen har ikke referentkopling i det hele tatt, mens andre har en svært svak kopling i form av pronomenet *det*. Man kan undre seg over at studentene i en kommunikasjonsform som dette har brukt tid på å formulere såpass omstendelige ytringer, når det likevel ikke bidrar til tydeligere kohesjon – og heller ikke

⁹⁸ Jeg tar ikke alltid med alle replikker, når det er flere parallelle tematråder. På det viset blir det lettere å lese og få med seg det poenget jeg vil vise med det aktuelle eksemplet. Vil man se den hele sammenhengen, samt kontrollere at jeg har klart å skille de ulike tematrådene fra hverandre, er det mulig å lese sekvensen i sin helhet i de vedlagte samtalen.

tilfører noe substansielt nytt. I en del eksempler kan man gjette seg til sammenhengen, mens i andre kunne tydeligere referentkoplinger vært en fordel.

Til slutt skal nevnes at noen av oppmerksomhetsmarkeringene i materialet har *setningsstruktur*. Her følger noen eksempler fra materialet:

| | |
|---|--|
| <i>Ja, Egil... her er vi på samme kurs (Br)</i> | <i>Jeg er enig med deg der Petter...(Na)</i> |
| <i>Det er jeg enig i Ingrid (Br)</i> | <i>Ja, det kan du godt si (Øn)</i> |
| <i>Ja, da er jeg med 100% (Ma)</i> | <i>Jepp, det er sant (Ka)</i> |

Alle de seks setningene er varianter av ”Skjønner” eller ”Enig” – setningsstrukturen tilfører altså ikke noe mer innholdsmessig. Tre av setningene er helt uproblematisk på grunn av adresseringen, som er en sterk koplingsmekanisme både tekstuell og relasjonelt. Ellers er det ingen ord som bidrar til en tydelig referentkopling, da det i stor grad er innholdsløse ”pro-ord” (*her, der, det, da*) som brukes til å bygge ut setningen. Jeg presenterer ikke eksemplene i noen tekstuell sammenheng i denne omgang, men kommer tilbake til noen av dem under de ulike funksjonene.

En spesiell variant har materialet i Petters tilbakemeldinger til Emilie når hun fra novellen ”Karen” utleder at menn generelt utnytter damer. Petter reagerer med en sarkastisk ytring. En kan muligens hevde at dette er et nytt innspill – en utvidet respons. Jeg ser det snarere som en metakommentar – en morsom digresjon – for slik å reagere på Emilies utspill som mest sannsynlig også er morsomt og litt provoserende ment. Etterpå føyer han til en fullstendig og mer eksplisitt oppmerksomhetsmarkering, der han demper noe av sarkasmen i den foregående. Jeg vil altså hevde at begge Petters ytringer kan ha bekreftelse og tilbakemelding som hovedfunksjon.

Emilie: Menn utnytter til tide naive og uskyldige kvinner
Petter: ikke dra alle over en kam....
Petter: men, je, jeg skjønner hva du sier...

Teksteksempel nr. 12 (Karen 56–58)

Det kan se ut som om fullstendige setninger er et resultat av at man oppfatter et enslig *ja* eller *enig* som noe ufullstendig. Dette henger trolig sammen med dels at man styres av skriftspråklige konvensjoner, dels at man ønsker å være eksplisitt. Men også her – som ved fraser og setningsemner – er det altså flest eksempler på at setningen egentlig ikke tilfører noe mer eller gjør tilbakemeldingen noe tydeligere. I alle de ”påkledde oppbakkingene” ovenfor –

enten det er fraser, setningsemner eller setninger – kan man spørre seg hvorfor de ikke i større grad inneholder en leksikalsk referentkopling eller på andre måter markerer hva det er ytringen er ment å støtte opp om. Materialet viser at dette er mulig å gjøre uten at det går ut over den oppbyggende funksjonen, ved hjelp av enten repetisjonskopling, eventuelt med synonymer, eller en enkel parafrasering. Et par eksempler fra materialet gjengis nedenfor:

Egil: Hva med synsvinkelen da gutta
Egil: 1 person...
Egil: Hvordan påvirker dette historien?
Petter: jepp, personal

Teksteksempel nr. 13 (Naken 196–199)

Jostein: Men det er en åpen slutt..
Sture: Ja vi vet ikke hvordan det går

Teksteksempel nr. 14 (Fyr 45–46)

I slike ytringer er det tatt med et innholdstungt ord som lager en tydelig kohesjonskopling, og som tydelig markerer hvilket ord og hvilken replikk det tilbakemeldes til. Denne typen utbygde ytringer er det, forståelig nok, mer behov for i skriftlig nettkommunikasjon, men de brukes også i muntlig ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. Rent samtaleanalytisk er det interessant hvor man skal sette skillet for hva som kun er en tilbakemelding – og kun en oppmerksomhetsmarkør – og ikke en oppfølging. Jeg kommer tilbake til denne avgrensingsdiskusjonen i kapittel 8.

Det skal også nevnes at det fins visse *spørsmål*, utdypende og oppklarende spørsmål, som jeg vil regne inn under oppmerksomhetsmarkeringer. Slike spørsmål innebærer et slags initiativ, men det er ”mycket defensivt och begränsat till sin räckvidd” (Linell og Gustavsson 1987: 114). Det skjer på den andres vilkår, det innfører ikke noe nytt innhold, det fører ikke dialogen framover, men ”stoppar upp den genom att begära tilläggsinformation om något som motparten redan infört” (ibid.). Et innskutt spørsmål kan ha form av ett ord, en frase, et setningsemne eller en setning. Jeg kommer tilbake til mer utfyllende eksempler på slike utdypende, oppklarende spørsmål under ”Invitasjon” i funksjonsanalysen.

6.1.3 Funksjonelle egenskaper

Når det gjelder oppmerksomhetsmarkørers overordnede funksjoner, kan det innledningsvis være interessant å se dem i lys av de tre hovedfunksjonene til Halliday (Halliday &

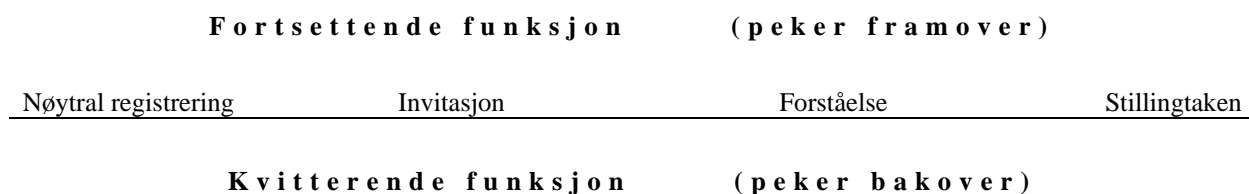
Matthiessen 2004). En oppmerksomhetsmarkør har først og fremst en *relasjonell funksjon*, da den skal bakke opp og bekrefte den som har ordet. Som vi har sett på de foregående sidene, har den ofte ikke *referensiell* funksjon⁹⁹ i det hele tatt, da det ikke antydes noe egentlig innhold – ytringen har altså ingen ekstern referent *utenfor* teksten. Den *tekstuelle* funksjonen kan også være utydelig i mange av tilfellene, da det ikke fins en entydig tekstreferent – det antydes med andre ord sjelden hvilke ord innenfor teksten oppmerksomhetsmarkøren kopler tilbake til. Termene *å bakke opp* og *å vise oppmerksomhet* uttrykker i seg selv en funksjon – man *støtter*, man *bekrefter* og man *gir oppmerksomhet*. Green-Vänttinen (2001: 156) mener at den overgripende funksjonen er å signalisere persepsjon og kontakt. Det er blant annet blitt brukt bilder som ”olje i maskineriet” (Green-Vänttinen 2001: 157) og ”grønt lys (klarsignal)” (Norrby 1996: 131) for å illustrere funksjonene til oppbakkingene. Bublitz (1988: 249) omtaler det også som et bidrag til hjelpe samtalepartneren *å bevare ansikt*. Ansiktsbevaring er en form for høflighetsstrategi der ”vi bygger opp den andres positive ansikt ved faktisk handling (for eksempel ros), mens vi viser respekt for hans territorium ved å unngå å gjøre visse ting (for eksempel å trenge oss på) (Svennevig et al. 1995: 99).

Oppbakkinger blir ofte beskrevet som *fortsettelsesmarkører* – signal til partneren om at han kan eller faktisk også forventes å fortsette (Green-Vänttinen 2001: 173): “... understanding that an extended unit of talk is underway by another, and that it is not yet, or try not yet be (even ought not to be), complete” (Schegloff 1982: 81). Som nevnt tidligere, er det flere som begrenser oppbakkingsbegrepet til de ytringer som *kun* har fortsettelsesfunksjon og intet annet. Jeg er av den oppfatning at mange oppbakkinger også kan ha andre funksjoner – være multifunksjonelle – i tillegg til en fortsettelsesfunksjon (Green-Vänttinen 2001: 45). De markeringene som kan sies å ha hovedsakelig fortsettende funksjon i materialet mitt, presenterer jeg enten under etiketten *nøytrale registreringer* (de som indirekte og på grunn av sin nøytralitet innbyr til fortsettelse) eller under etiketten *invitasjon* (de som eksplisitt inviterer til fortsettelse).

Iblant kan også kvitterende, vurderende ha den funksjon å bakke opp. De signaliserer en støtte og eventuelt en forståelse og stillingtaken, men de kan samtidig antyde en slags avrundning, fordi temaet er i ferd med å ebbe ut (Green-Vänttinen 2001: 189). Kvitteringer er først og fremst retrospektive, mens fortsettessignaler primært peker framover. Hvis den kvitterende

⁹⁹ Den *referensielle* funksjonen kalles som oftest *ideasjonell* av Halliday selv, men flere andre velger å bruke disse to begrepene om hverandre.

tilbakemeldingen ytres alene, og ikke som innledning til en oppfølgende ytring, betyr det imidlertid i praksis at samtalepartneren også her gis en mulighet til å fortsette. En del oppbakninger og andre oppmerksomhetsmarkeringer vil dermed kunne ha både en kvitterende og en fortsettende funksjon på samme tid. I tillegg vil de kunne ha andre funksjoner. Følgende figur forsøker å framstille denne multifunksjonaliteten:



Figur 18: Underfunksjoner av oppmerksomhetsmarkering

I figuren er ”nøytral registrering” og ”stillingtaken” plassert på hver sin side av linjen, fordi de per definisjon sier noe om ulik posisjon. Når det gjelder de to andre delfunksjonene, har jeg plassert ”forståelse” nærmest ”stillingtaken”, da man også ved forståelsesmarkering viser mer av sitt eget ståsted. Slike forståelsesmarkører kan imidlertid være ”kvasi-markører” – de kan *postulere* at man forstår, men de *beviser* det ikke. Jeg vil derfor hevde at det her er snakk om en klar kontinuumslinje, der det i mange tilfeller ikke er mulig å si hvilke markørtyper som viser mest stillingtaken, ei heller hvilke som best markerer lytting – at man virkelig har fulgt med. Den fortsettende og den kvitterende funksjonen er plassert som overordnet de andre, fordi alle fire delfunksjoner kan fungere som fortsettelsesmarkører eller kvitteringer.

Jeg vil i det følgende presentere eksempler fra materialet under kategoriene *nøytral registrering*, *invitasjon*, *forståelse* og *stillingtaken*.¹⁰⁰ Der det er interessant, og mulig, kommenterer jeg også om ytringen primært fungerer fortsettende eller kvitterende (avrundende).

6.1.3.1 Nøytral registrering

Noen oppmerksomhetsmarkører er relativt nøytrale og har kun en registrerende funksjon. Flere av de klassiske oppbakningene – *ja*, *ok*, *ja vel* (og særlig de muntlige hm, uh-huh og

¹⁰⁰ Det fins mange måter å dele inn oppbakningkategorier på (jf. bl.a. Green-Vänttinen 2001, Bublitz 1988). Jeg har laget en egen inndeling med utgangspunkt i disse. Forekomstene i materialet har avgjort hvilke hovedkategorier jeg presenterer dem i.

liknende) – vil kunne høre med under de med nøytralt registrerende funksjon. Bublitz kaller disse for *hørersignaler* (*hearer signals*), da de rett og slett anvendes ”to confirm that he is the hearer” (Bublitz 1988: 169). Han sier at de er blant de markører som har *noterende* funksjon (”taking note”) i motsetning til stillingtaken av forskjellig art (”stating a position”). Nøytrale registreringer har intet semantisk innhold, men i muntlig kommunikasjon kan iblant intonasjonen antyde noe mer enn det nøytralt registrerende. Markørene kan også tolkes som et signal på forståelse i enkelte sammenhenger, men hovedsakelig har de kun en støttefunksjon og er et signal om at man har hørt; at man er med. De kan dessuten fungere både som fortsettende og som kvitterende signaler.

Om slike nøytrale markører ytres fordi man bevisst vil bakke opp eller fordi man ikke har noe annet å bidra med, er ikke mulig å avgjøre. Det er med andre ord vanskelig å tolke så vel *intensjonen med* som *effekten av* disse. Det er slike markører som også kan misbrukes av samtaledeltakere (jf. ”Faking” kap. 5), fordi de ikke inneholder eksplisitte ”bevis” på at man har fulgt med. Jeg tror imidlertid det er mindre trolig at de i samme grad er bløff i nettkommunikasjon – man har ikke en like automatisert og ubevisst bruk av slike markører i skriftlig som i muntlig kommunikasjon, men tar snarere et aktivt valg om å *skrive* et oppbakkende signal.

Det er få klare nøytrale registreringer i mitt materiale, blant annet på grunn av fraværet av nøytrale oppbakkingslyder. De forekomstene som er mest nøytrale, er varianter av ”ja” (evt. ”nei”). De tre følgende eksemplene er hentet fra ”Naken”:

Rudolf: vet ikke hva man har før man mister det
Petter: d er sant - og tror d er bedre på den andre siden, men d er d vel sjeldent.....
Egil: I alle fall ikke i Arne Bu's tilfelle.-.
Petter: niks
Egil: Han havner jo på sykehus den stakkars nakne guten
Teksteksempel nr. 15 (Naken 149–153)

Egil: Han virker veldig snill...
Egil: eller dumsnill...
Rudolf: blååøyd stakkar... (reaksjon 1)
Petter: jepp (reaksjon 2)
Egil: vasker opp, lager midDagosv. for de to andre på brakka...
Teksteksempel nr. 16 (Naken 160–164)

Rudolf: nei...men jeg tror chattsjekking er tingen for ham
Petter: jepp (reaksjon1)
Egil: det tror jeg også...han er opptat av dei mjuke ting... (reaksjon 2)
Rudolf: kan han logge seg inn på chattkanalen til høyskolen i borre, og skaffe seg blind dates med sjukepleiera der
Teksteksempel nr. 17 (Naken 277–280)

I alle tre eksemplene kan muligens oppbakkingene også tolkes som stillingtaken (enighet), men de er noe svake, og jeg mener derfor de primært fungerer nøytralt. Alle oppfattes i alle fall som fortsettelsesmarkører av den som oppbakkes, for han fortsetter med sitt resonnement. I de to siste samtaleutdragene er det faktisk to reaksjoner på samme replikk, og i begge samtaleutdragene er Petters ytring mer nøytralt registrerende, mens de andre er mer påkledde eller utbygde.

Varianter av *jepp* kan synes å fungere mer nøytralt registrerende enn en del andre småord. Ofte er de også kvitterende og avrundende: Vi ser det også i andre samtaler:

Ingrid: "Show it, don't tell ut"
Hanne: jepp

Teksteksempel nr. 18 (Brødre 113–114)

Emilie: skal vi si oss ferdige da?
Petter: ja, vi har jo fått med en god del, syns jeg..
Emilie: ja, for en liten chat å være
Petter: jepp.

Teksteksempel nr. 19 (Karen 91–94)

Egil: Chatten går på valgt mål..
Petter: på chatte-målet..
Egil: juppz...

Teksteksempel nr. 20 (Naken 14–16)

Men *jepp* kan også fungere som invitasjon til å fortsette:

Josten: Mye å ta tak i her dere
Hilde: jeg tror vi skal prøve å samle tankene litt nå blir det mye på en gang
Jostein: jepp
Hilde: det viktigste å få frem er hvordan boka er bygd opp i forhold til filmen, altså anslag osv

Teksteksempel nr. 21 (Herman 58–61)

Materialet viser også at *ok* brukes nøytralt registrerende – og gjerne som *kvittering*. I begge de følgende tilfellene brukes *ok* som avslutning på en oppklaringsrunde – som en bekreftelse på at man har godtatt det oppklarende svaret.

Siri: Ikkje i filmen, men i boka gjer det det. Ho har tilmed ei lita stund åleine med guten, og det gnistrar bittelitt
Jan: Gnistrar det?
Siri: Så mykje det kan gnistra av ei elleve-åring, da
Jan: ok

Teksteksempel nr. 22 (Isslottet 234–237)

Emilie: men de siste linjene er de knyttet direkte til historien?

Petter: Ja, jeg tror d. D står jo at gamle folk skulle gi ungdommen en riktig alvorlig advarsel, og fortalte en historie som begynte med ei som het Karen på Krarup Kro.....

Emilie: ok

Teksteksempel nr. 23 (Karen 76–78)

Grensen mellom nøytral registrering og mer ladete markører (stillingtaken) kan være vanskelig å trekke. I muntlig kommunikasjon er gjerne intonasjonen med på å avgjøre funksjonen. I all kommunikasjon er situasjonskonteksten avgjørende, og ikke minst er den tekstuelle konteksten – både foran og bak den aktuelle replikken – viktig for å forstå den funksjon en oppmerksomhetsmarkør kan ha.

6.1.3.2 Invitasjon

Med *inviterende* funksjon mener jeg at tilbakemeldingen helt eksplisitt inviterer til fortsettelse. Den er et forsøk på å få partneren til å gå en runde til: *to "pull" more talk from the other person* (Stewart & Logan 1999: 221). En utdypende invitasjon er det Linell og Gustavsson kaller "eliciterande initiativ" (Linell & Gustavsson 1987: 26), der B ber om kompletterende informasjon fra A "utan att själv tillföra något nytt innehåll utöver vad som är aktuellt i dialogen eller den omedelbara situationen" (ibid.).

Invitasjoner kan gjøres i form av spørsmål eller oppfordringer, og de kan primært ha to funksjoner: *utdypende* eller *oppklarende*. Jeg tar først med noen klare eksempler på invitasjon til utdyping.

Hilde: i boka er ikke slutten først

Jostein: riktig

Jostein: mer...

Jostein: ?

Teksteksempel nr. 24 (Herman 17–20)

I dette første eksemplet er det en klar invitasjon: en tydelig oppfordring om å si *mer* om hva som kommer først i boka. Den første invitasjonen fra Rudolf nedenfor er også tydelig, der det er et direkte imperativ: *fortell*. I tillegg kommer han med utdypende spørsmål om hvorvidt dette er selvopplevd.

Egil: Jeg ler av et avsnitt i boka her...alle mannfolk kan sikkert kjenne seg igjen...:

Egil: Hør her:

Rudolf: fortell

Egil: "Like etter sto eg inne på toalettet på andre sida av koridoren, og eg måtte bøya meg langt fram for å få den stive pikken til å styra strålen ned mot skåla."

Egil: haha

Petter: he he he he he.....

Rudolf: selvopplevd?

Rudolf: eller fra boka

Egil: fra boka..og selvopplevd...
Egil: hehe
Petter: he he

Teksteksempel nr. 25 (Naken 297–307)

De neste samtaleutdragene viser også utdypende spørsmål, invitasjoner til å si mer om et spesielt aspekt, og Jan gjentar i begge tilfeller det aspektet fra partnerens replikk som han vil ha henne til å utdype.

Jan: Gryande interesse for gutar, det kjem ikkje så godt fram
Jan: Ja, det er jo ingen solskinnshistorie?
Siri: Ikkje i filmen, men i boka gjer det det. Ho har tilmed ei lita stund åleine med guten, og det gnistrar bittelitt
Jan: Gnistrar det?
Siri: Så mykje det kan gnistra av ei elleve-åring, da
Jan: ok

Teksteksempel nr. 26 (Isslottet 232–237)

Siri: Enten usikkerhet, eller at hun trodde hun ikke fortjente det?
Jan: Fortjente det?

Teksteksempel nr. 27 (Isslottet 175–176)

Slike spørsmål er svært eksplisitte og effektive, da de er korte og inneholder en repetisjonskopling. Men invitasjonen til utdyping kan også fremmes ved mer åpne spørsmål:

Gry: Sier forfatteren noe senere i novella om hvorfor han forlater tua, eller er det en historie om at gresset er grønnere på andre sida
Egil: HAn sier noe om dette helt i starten...
Gry: Hva da?
Egil: "Lufta inne i tuva var stram og sur - denne her i graset var reint for mild. Barnemat."
Teksteksempel nr. 28 (Maur 92–95)

Lisa: Rasisme mener jeg er et tema, men det handler vel litt om skinnhellighet også?
Rudolf: hvordan da, mener du?
Lisa: Jeg tenker på den setningen fra bibelen som blir sittert i begynnelsen, matt 18.20, og hentydninger til at den dødsdømte faktisk var Jesus.
Teksteksempel nr. 29 (Matteus 17–19)

Rudolfs spørsmål ovenfor kan også være en form for oppklarende spørsmål. Det er uvisst om han spør primært for å høre mer eller fordi han ikke forstår. Invitasjoner til oppklaringer skjer også via spørsmål, enten ved spørreord eller ved gjentakelse av ord/uttrykk det knytter seg uklarhet til, og de innleder såkalte *reparasjoner*. Linell og Gustavsson (1987: 56) kaller dem ”uppskjutande spørsmål” og begrenser dem til det som omfatter tydeliggjøring, repetisjon av noe som allerede er innført. Både Clark (1996) og Schegloff (1982) ser slike reparasjoner som viktige signal som bekrefter at man vil være med på det felles prosjektet samtalepartneren har foreslått. Jeg mener man kan tilføye at det er en tydelig lyttemarkering. I materialet mitt knytter noen slike oppklaringer seg til faglige, innholdsmessige uklarheter – for eksempel at man ikke kjenner begrepet som blir brukt.

Jostein: I filmen så er det også brukt virkemiddel som "planting"

Emilie: Planting?

Jostein: eks. kaffe koppen han tisset i som faren drakk av senere.

Teksteksempel nr. 30 (Herman 103–105)

Hilde: kom plutselig på at formen boka er bygd opp på heter aristotelisk dramaturgi

Emilie: hæ?

Emilie: det vil si...

Jostein: forklar det er du snill

Teksteksempel nr. 31 (Herman 151–154)

Her kommer det egentlig flere invitasjoner på rekke og rad til Hildes utspill om aristotelisk dramaturgi. Emilie følger opp sitt eget oppklarings spørsmål ("hæ?") med en oppfordring om forklaring ("det vil si ..."), og Jostein ber helt eksplisitt om forklaring av begrepet.

Oppklarende spørsmål kan videre brukes når man rett og slett ikke forstår hvor partneren vil hen, eller er litt uenig i det som sies.

Ingrid: og det er et pluss....at språket er tatt fra boka, kanskje det er en av tingene som gjør filmen god

Egil: Det er igrunn ikke det...

Hanne: ikke?

Egil: JEg leste boka i ettetid.

Teksteksempel nr. 32 (Brødre 86–89)

Egil: JEg tror grunnen til at bøkene til Ambjørnsen blir filmatisert.

Ingrid: [...]

Hanne: [...]

Ingrid: [...]

Egil: er at de er enkle å filmatisere....

Ingrid: er de det???????????

Teksteksempel nr. 33 (Brødre 139–144)

Et litt morsomt eksempel på slike reparasjoner er avslutningen på samtalen om "Brødre i blodet", der Egil ikke helt skjønner jentenes spøk og hentydning til underbuksescenen i boka.

Han får heller aldri svar på sitt oppklarings spørsmål – i alle fall ikke i denne samtalen.

Samtalen ellers tyder på at han har lest boka og sett filmen, men likevel tok han ikke denne intertekstuelle spøken.

Ingrid: nå er det helg snart, husk å ta på rene underbukser

Egil: [...]

Hanne: og sokker

Egil: hva?

Hanne: ha det

Ingrid: hade

Teksteksempel nr. 34 (Brødre 187–193)

Noen oppklarings spørsmål grunner seg i dårlige formuleringer hos en av samtaledeltakerne og medfører en reparasjonsrunde og metasamtale. I alle fall tyder et slikt spørsmål på at

samtalepartneren gjerne vil skjønne. Det er utvilsomt kronglete, tvetydige formuleringer som er grunnen, og ikke uoppmerksomhet fra lytteren:

Emilie: Svik er vel også et tema. Postføreren holder Karen for narr. Han utnytter hennes kjærlighet for han. Men han har vel en pike på hver en kro

- Petter sier: Ja. Men jeg syns d er litt rart at Karen lot seg lure utifra teksten i begynnelsen...

- **Emilie: Hva mener du?**

Petter: D står jo at hun ikke var en "selskapsdame" for handelsreisende...

Teksteksempel nr. 35 (Karen 28–31)

I en diskusjon om synsvinkel og fortellerposisjon i samtalen om novellen "Bundet til et tre i skogen" er det mye uenighet og flere responsspørsmål av ulike slag. Studentene er uenige, og alle tre kommer med kjappe og krevende motspørsmål for å få oppklart – og belegg for – partnerens synspunkt. Utdraget nedenfor viser at de ikke blir enige, men at de følger opp hverandres synspunkt.

| | Replikker | Oppmerksomhetsmarkering (underfunksjon) | Merknader |
|---------|--|--|---|
| Hanne: | Synsvinkelen | | |
| Hanne: | her er det vel en 3 person som forteller , altså aural | | |
| Hilde: | ja hva er synsvinkelen hanne | (Invitasjon) | Utdypende spørsmål til Hannes forslag til temaskifte ("synsvinkel"). I mellomtiden har Hanne fulgt opp på eget initiativ. Vil også kunne registreres som et nytt initiativ. |
| Hilde: | Stemmer | Stillingtaken | Vurdering. Kvittring |
| Malene: | Kronologisk Oppbygging på novellen, med 3. person forteller, en personal synsvinkel. | | |
| Hanne: | personal?? | Invitasjon | Oppklarende spørsmål. Hanne er her litt mistroisk – hun har jo nettopp selv foreslått at synsvinkelen er aural. |
| Malene: | HAn og Hun er personale ja.. | | |
| Hilde: | Ellers kan det vel sies at det er en enkel oppbygning, den er kronologisk og har vel egentlig en lite overraskende slutt | | |
| Malene: | OkHilde. | Nøytral registrering | Kvittring |
| Hilde: | Fortelleren er aural! | | |
| Malene: | Ok Hilde, hvorfor? | Registrering (og forståelse?) + Invitasjon | Kvittring på Hildes påstand + oppklarende spørsmål |
| Malene: | Er han kun utenfor personene? | (Invitasjon) | Utdyping av eget oppklarende spørsmål i forrige replikk. Vil også kunne registreres som et nytt initiativ. |
| Hilde: | fortelleren prater ikke om seg selv men om to andre personer det står ikke jeg noe sted | | |
| Malene: | Jeg ser antydninger til å si noe | | |

| | | | |
|---------|---|------------|--------------------|
| | om følelser.. | | |
| Hanne: | Hvor? | Invitasjon | Utdypende spørsmål |
| Malene: | Trenger ikke å være førsteperson før det (*fordi om det*) er personal synsvinkel. | | |
| Hilde: | en autorial forteller kan gå inn i enkeltpersoner å si noe om følelser men er ikke selv med i historien | | |

Teksteksempel nr. 36 (Bundet 75–91)

Dette samtaleutdraget viser at oppklarende og utdypende spørsmål kan være gode oppmerksomhetsmarkører og dokumentasjon på lytting. De kan vise forståelse, interesse og engasjement og slik bidra til at partneren fortsetter. Det at studentene inviterer hverandre til å utdype og forklare, kan tyde på at de selv ønsker å lære om synsvinkelbegrepet og *å forstå faget sitt*, men også at de vil *forstå sine samtalepartnere*.

6.1.3.3 Forståelse

Som nevnt i kapittel 5.3.3, er det noe uenighet knyttet til om en forståelsesdimensjon er til stede i oppbakkinger (Linell & Gustavsson 1987). Nøytralt registrerende oppbakkinger viser for eksempel ingen, eller liten, eksplisitt forståelse. I muntlig kommunikasjon kan intonasjon bidra til å antyde forståelse ved semantisk tomme ord, mens i ”chat” kan det være nødvendig med noen støttende innholdsord for å vise forståelse. Full forståelse og oppfølging viser seg imidlertid først når samtalepartnere kommer med egne oppfølgninger (jf. kap. 7) og slik går skikkelig inn i stoffet. Likevel fins det oppmerksomhetsmarkører som i alle fall antyder en viss forståelse. Med en forståelsesmarkør viser man primært at man er oppmerksom og har fått med seg det som er sagt – den trenger altså ikke implisere dypere forståelse.

Forståelsesmarkører kan peke både bakover og forover. De er multifunksjonelle og innebærer både en slags tolkning av det som er ytret og eventuelt et signal til den andre om å fortsette. Mest eksplisitt blir kommunikativ forståelse uttrykt ved ord som *skjønner*, *forstår* etc. eller omformuleringer av disse. Mitt materiale inneholder også enkelte ytringer som viser eksplisitt oppmerksomhet og forståelse, som i neste eksempel. Etter en spøkefull oppbakking korrigerer Petter seg selv og sier han forstår:

Emilie: Menn utnytter til tide naive og uskyldige kvinner

Petter: ikke dra alle over en kam....

Petter: men, je, jeg skjønner hva du sier...

Teksteksempel nr. 37 (Karen 56–58)

I et annet utdrag fins en annen forståelsesmarkering. Etter en oppklaringsrunde kvitterer Rudolf ved å opplyse at han nå ”er med”:

Lisa: Ja, det er tydelig stor avstand mellom forteller og aktører. Her vil jeg anta at fortellerstemmen er temmelig nært opptill forfatterens, antagelig mener forfatteren det vi som lesere sitter ighen med, selv om det ikke er mulig å vite.

Rudolf: [...]

Rudolf: hva mener du med at det er stor avstand mellom forteller og aktører?

Lisa: [...]

Lisa: Jeg mener at fortelleren er moralen i novella, vi aner selvsagt ikke hva fortelleren mener, men det er så stor avstand mellom det aktørene står for og det inntrykket vi får av fortelleren. Fortelleren involverer seg ikke i historien, det trengs ikke historien taler for seg selv.

Rudolf: ja, da er jeg med 100%...

Teksteksempel nr. 38 (Matteus 51–56)

Repetisjoner eller parafraseringer kan også vise forståelse. Man gjentar eller omformulerer det den andre har sagt – eventuelt kommer med et ørlite supplement. Parafraseringen fungerer som et slags bekreftende ekko. Den signaliserer at man forstår.

Rudolf: jeg lo av de mange beskrivelsene av mennesketyper.,, hvordan de oppfører seg og ...

Rudolf: hans refleksjoner.

Egil: Arne Bu's refleksjoner ja...

Teksteksempel nr. 39 (Naken 222–224)

Forståelse kan med andre ord framstå på flere måter, men trenger ikke vise enighet. Ellers vil ulike former for stillingtaken også kunne vise forståelse.

6.1.3.4 Stillingtaken

Tilbakemeldende, støttende ytringer – det jeg kaller oppmerksomhetsmarkører – kan inneholde ulike grader av semantisk innhold og posisjonering, ulike grader av involvering. Det er med andre ord noen oppmerksomhetsmarkører som kan markere stilling eller uttrykke holdninger og følelser. I motsetning til de nøytralt registrerende som bare fungerer bekreftende, er slike delvis kommenterende, og Bublitz (1988) opererer her med en todeling som kan være nyttig: *Take a note vs state a position*. Jeg ser det som problematisk å behandle de ulike formene for stillingtaken atskilt, fordi disse funksjonene glir over i hverandre. For eksempel kan mange markeringer være vurderende samtidig som de viser enighet eller uenighet. De kan vise overraskelse eller følelser samtidig som de viser enighet og/eller vurdering osv. Jeg viser derfor eksempler fra materialet under den felles etiketten ”stillingtaken”. Det de har felles, er et visst anstrøk av meningsytring, av emosjon eller vurdering i ytringen. Den som bidrar med ytringen, har også måttet gjøre et visst tolkingsarbeid.

Et unntak fra slikt tolkingsarbeid utgjør såkalte *nyhetsmarkører* (også kalt *overraskelsemarkører*, Green-Vänttinen 2001) Da signaliserer man at dette er nytt, overraskende, kanskje interessant, men ikke nødvendigvis om man forstår eller er enig. De kan gi uttrykk for ”plötslig innsikt eller erinran” (Op.cit.: 133). Her følger et par eksempler på slike:

Egil: Trodde de kom med toget fra Brøyenes jeg
Ingrid sier: nei... filmen begynner lenge før det
Hanne: Nei det er en intro om hans fortid
Egil: aha...

Teksteksempel nr. 40 (Brødre 66–69)

Egil: Det kommer med flere ting i boka enn det som er i filmen...
Egil: De får blandt annet en katt...
Hanne: og vaskinga av utstyret i vannet. Dødsbra
Ingrid: wow.....

Teksteksempel nr. 41 (Brødre 94–97)

Lisa: Jeg synes denne novella er almenngyldig, historien minner om kordfestelsen av Jesus, jødeforfølgelsene, negerhatet, undertrykking av alle minoriteter til alle tider. Ikke minst det som foregår i Israel i Dag. Det handler om å korsfeste Jesus om og om igjen.
Rudolf: Halleluja!
Rudolf: Fin avslutning.
Lisa: Er du ironisk, eller hva?
Rudolf: nei, jeg mente det

Teksteksempel nr. 42 (Matteus 65–69)

Egils utbrudd i det første eksemplet er et klart eksempel på en såkalt ”aha”-opplevelse; først nå skjønner han innledningen til filmen. Ingrids utbrudd (*wow*) er mer uklart – blant annet når det gjelder hva hun reagerer på: Er det all kunnskapen Egil og Hanne har om forskjell på bok og film (altså en *nyhetsmarkør*), eller er det Hannes snakk om den litt intime vaskescenen? I eksemplet fra Matheus blir Rudolfs utbrudd (*Halleluja*) oppfattet av Lisa som en ironisk kommentar. I mellomtiden har Rudolf fått tilføyd en mer saklig kommentar om at han syntes det var en fin avslutning fra Lisa, og til slutt kvitterer han med at han virkelig mente det.¹⁰¹

Når det gjelder markering av *enighet*, fins det mange eksplisitte eksempler i materialet. Det fins ”nakne” og ”påkledde” varianter, og det fins også noen mer omskrevne indirekte varianter. Det sies relativt ofte i mitt materiale at man er enig, og ofte i en omstendelig ”påkledde” form. Dette vil jeg tro gjøres sjeldnere i muntlig, der det snarere gjøres ved hjelp av lyder og kroppsspråk eller nakne enighetsmarkører. I mitt materiale forteller man altså ofte i

¹⁰¹ Slike følelsesutbrudd – emotive uttrykk – markeres i dag ofte med hjelp av ulike uttrykksikoner (”emoticons”). Slike er fraværende i mitt materiale (jf. avsnittet om latter i 6.1.1).

klartekst – med en slags metasetning – hva slags holdning eller oppfatning man har, i stedet for å vise det.

| | Enkle varianter | Utbygde varianter |
|---|---|--|
| Eksplisitte, direkte enighetsmarkører | <ul style="list-style-type: none"> • <i>enig Hilde</i> • <i>enig</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Helt klart Hilde (Bu)</i> • <i>Helt sikkert (Na)</i> • <i>Det er jeg enig i Ingrid (Br)</i> • <i>Ja..... helt sikkert (Øn)</i> • <i>Jeg er enig med deg der Petter... (Na)</i> • <i>Det er sant (Br)</i> • <i>Ja, d er jeg enig i...(Ka)</i> • <i>Jepp, det er sant (Ka)</i> • <i>Nei det er sant (Mo)</i> • <i>Ja, det er det ikke tvil om (Øn)</i> |
| Indirekte (omskrevne) enighetsmarkører | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nemlig, Egil</i> • <i>Stemmer</i> • <i>Riktig</i> • <i>Je, veldig</i> • <i>Greit</i> • <i>Bra</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vet jeg vel (Br)</i> • <i>Ja, Egil... her er vi på samme kurs (Br)</i> • <i>Jepp for det er en viktig detalj mener jeg (Br)</i> • <i>Ja, ikke sant! (Ma)(Da 2)</i> • <i>Det er nok noe i det ja (Na)</i> • <i>Sånn er det vel ofte (NA)</i> • <i>Ja, det kan du godt si (Øn)</i> • <i>Kanskje ikke så dumt å ta med (He)</i> • <i>Ja, kanskje det (Is)</i> • <i>Et godt ord, synes jeg (Ka)</i> |

Figur 19: Varianter av enighetsmarkering i materialet

Flere av de påkledde enighetsmarkørene inneholder adressering og dermed en tydelig koplingsmekanisme. Særlig er dette en funksjonell og adekvat måte å kople tilbake på i nettkommunikasjon, når oppmerksomhetsmarkører kommer flere replikker etter utgangsreplikken:

Egil: Vi får jo en objektiv beskrivelse av KB i boka og i filmen, mens Elling er subjektivt presentert..

Ingrid: [...]

Hanne: [...]

Hanne: [...]

Ingrid: [...]

Ingrid: nemlig Egil,

Teksteksempel nr. 43 (Brødre 104–109)

Andre eksempler har uklar kopligng og mangler en konstituent. I det første tilfellet nedenfor løser Rudolf dette med å følge opp sin egen oppbakking med en utvidet, oppfølgende respons – et utsagn om egen erfaring:

Rudolf: når leste du novella.

Lisa: I dag, for noen minutter siden, den var veldig gripende.

Rudolf: ja, ikke sant!

Rudolf: jeg leste den første gang på videregående, en av de få novellene jeg husker derifra

Teksteksempel nr. 44 (Matteus 2-5)

I det neste utdraget er det to personer som kommenter et utspill (Ingrids), og begge velger pronomen (*det, dette*) som konstituent. Sammenhengen er ikke svært eksplisitt, kommunikasjonssituasjonen tatt i betraktning, men den må likevel sies å være forståelig. Ytringene signaliserer i alle fall klart engasjement og støtte, og at man lytter.

Ingrid: ja, det er fint at ressigøren gjør det, da får alle som ikke har lest med seg alle detaljer

Ingrid: samtidig som han er trofast mot forfatteren

Hanne: Jepp for det er en viktig detalj mener jeg

Egil: Sant nok...jeg la ikke merke til dette før dere sier det nå jeg..

Teksteksempel nr. 45 (Brødre 73–76)

Noen av enighetsmarkørene er kanskje noe reserverte og dempede. De som ytrer dem, er muligens ikke helt overbeviste, eller kanskje vet de ikke om de er helt enige, men vil likevel vise forståelse i første omgang. Her er noen eksempler der modale adverb eller hjelpeverb bidrar til å dempe: *Det er nok noe i det ja* (Na), *Sånn er det vel ofte* (NA), *Ja, det kan du godt si* (Øn), *Kanskje ikke så dumt å ta med* (He). Materialet inneholder i det hele tatt svært få eksplisitt negative markører eller uenighetsmarkører. De er dempede i formen, og skepsisen – eller overraskelsen – uttrykkes ved hjelp av undrelyder, latter, ironiske kommentarer eller modale ord:

Eksempel på undrelyd:

Egil: Er Rudolf med eller?

Rudolf: jeg lytter

Egil: hmmm...

Egil: Kom med noe du også da..

Teksteksempel nr. 46 (Naken 207–210)

Eksempler på skeptisk latter eller sarkastisk kommentar:

Rudolf: eg føler meg som ein naken gut i samlag med mobbarane

Egil: [...]

Petter: he he he

Teksteksempel nr. 47 (Naken 63–65)

Egil: Ein naken gut...

Egil: Kunne vel like gjerne vært: Ei naken jente...

Rudolf: morroklumpen...

Teksteksempel nr. 48 (Naken 84–86)

Emilie: Menn utnytter til tide naive og uskyldige kvinner

Petter: ikke dra alle over en kam....

Teksteksempel nr. 49 (Karen 56–57)

Eksempler på modale adverb (dempere):

Egil: Det kan virke som han er i en slags krise også...går fra kjæresten, for så å finne ut at han elsker henne likevel...hmm...merkelig skruer denne Arne Bu...

Petter: jepp

Rudolf: sånn er det vel ofte

Teksteksempel nr. 50 (Naken 145–147)

Siri: Unn har eit problem ja, men det ligg djupt i ho

Siri: Ho er aleine i verda, forutan moster, det vil gjere noko med dei fleste

Jan: Ein sar person som var i sin egen sphaere

Siri: Ja, kanskje det

Teksteksempel nr. 51 (Isslottet 158–161)

Rikke: kanskje forfatteren vil si noe om hvor fort gjort det er at det klikker for over en overarbeidet kvinne

Ingrid: muligens.....

Ingrid: jeg vet ikke om hun er så overarbeidet at det gjør noe.,

Teksteksempel nr. 52 (Ønskesneglen 27–29)

Skepsis eller uenighet kan også ytres via et overrasket mistroisk spørsmål (her med ti spørsmålstegn):

Egil: JEg tror grunnen til at bøkene til Ambjørnsen blir filmatisert.

Ingrid: [...]

Hanne: [...]

Ingrid: [...]

Egil: er at de er enkle å filmatisere.,.,.

Ingrid: er de det???????????

Teksteksempel nr. 53 (Brødre 139–144)

Slike skeptiske kommentarer ligger i grenselandet mellom uenighet og overraskelse, men uansett markerer de at man har fulgt med. De inneholder også et vurderende element. Svært mange stillingstakende markører viser en form for *vurdering eller evaluering (assessment, Gardner 2001)*.

Jostein: Vi vet ikke når på året eller tid på døgnet dette skjer, eller hvor i landet...

Sture: Det er riktig

Sture: det kan skje hvor sm helst.

Jostein: Ja

Jostein: Vi vet ikke hva de arbeider med... om de har noen familie o.l.

Teksteksempel nr. 54 (Fyr 76–80)

Sture: Novella er skrevet i Presens(nåtid)

Jostein: Stemmer

Sture: Det gjør handlingen mer intens

Teksteksempel nr. 55 (Fyr 48–50)

Ingrid: det er faktisk et peripeti i filmen, et vendepunkt, det var første gangen de var ute alene

Egil: stemmer.

Ingrid: ja, men i filmen kan vi tenke oss tankene hans

Teksteksempel nr. 56 (Brødre 37–39)

Jan: Kanskje fordi som ho sa "Eg kjem ikkje til himmelem#"

Slike vurderende markeringer kan være en *rett-galt* vurdering, og fra materialet kan her nevnes: *riktig* (He), *korrekt...* (Na), *stemmer* (Bu, Fy, Br). Svært ofte inneholder de en mer *kvalitativ* vurdering, for eksempel *bra* (Bu), *kult* (Fy), *lovely* (Is), *fin avslutning* (Ma), *godt spørsmål..* (He). Studentsamtalene viser at vurderende tilbakemeldinger kan fungere både som fortsettingssignaler og som kvittering og avrundning. Man signaliserer i alle fall at man har fulgt med, men det er ikke nødvendigvis slik at man forventer – eller oppfordrer til – videre utredning.

6.1.4 Oppmerksomhetsmarkørers dynamikk

Jeg har i det foregående vist eksempler på ulike delfunksjoner oppmerksomhetsmarkører kan ha, og jeg har presentert utvalgte forekomster i materialet i en tekstuell kontekst. I en del av eksemplene er imidlertid bare en svært liten del av konteksten tatt med, og som regel det som sies *forut* for tilbakemeldingen. Det kan imidlertid også være interessant å studere det som skjer *etter* den, og om markøren inngår i en serie av flere støttringer – for slik å få en mer helhetlig beskrivelse av dynamikken, koherensen og den lyttende holdningen i større samtalesekvenser.

6.1.4.1 Ulike modeller

Det er flere muligheter for utvikling av samtalen etter en oppmerksomhetsmarkør, både når det gjelder *hvem* som fortsetter og *hvilket tema* de fortsetter med. Det fins først og fremst følgende fire modeller i materialet (den støttende ytringen er merket med senket bokstav):

- 1) A fortsetter (med samme tema) $A_B A$
- 2) A fortsetter (med nytt tema) $A_B A$
- 3) B fortsetter (med samme tema) $A_B B$
- 4) B fortsetter (med nytt tema) $A_B B$

Videre vil det i samtaler med flere deltakere være flere muligheter, blant annet at C fortsetter etter Bs markering, enten ved selv å vise oppmerksomhet til A, eller med et nytt innspill. Jeg vil presentere eksempler fra materialet på noen av disse modellene, selv om det i enkelte

tilfeller, på grunn av replikkforskyvninger, kan være vanskelig å illustrere denne dynamikken med et chat-materiale.

Et interessant spørsmål er om en oppmerksomhetsmarkør reelt fungerer som en fortsettelsesmarkør – altså om A *virkelig* går videre etterpå. Skulle dette vært et kriterium for kategoriseringen, ville mange av mine forekomster måtte elimineres. I flere av samtalen er det svært raske temaskift og for korte resonnement til at studenten går videre på ethvert moment som bakkes opp. Tvert imot skjer det ganske ofte at oppmerksomhetsytringer etterfølges av et helt nytt moment – ytret av enten A eller B (eventuelt C). I et lytteperspektiv er det etter mitt syn ikke avgjørende å kartlegge om A fortsetter eller ei. Det sentrale er at B gir henne sjansen.

I følgende eksempel får Egil snakke ufortrødent om nakenhetens rolle i romanen "Ein naken gut" – kun akkompagnert av et sarkastisk tilrop fra Rudolf ("morroklumpen..") som signaliserer at han tror Egil prøver være morsom (A_BA).

| | |
|------------------|---|
| A A | Egil: Ein naken gut... Egil: Kunne vel like gjerne vært: Ei naken jente... |
| B | Rudolf: morroklumpen... |
| A A A A | Egil: Tuller ikke...hans tanker spiller jo på det hele tiden... Egil: nakenhet er viktig i boka... Egil: Han ser jo for seg alle jentene nakne... Egil: Gjør han ikke? |

Teksteksempel nr. 58 (Naken 84–90)

Som man kan se, har Egil ganske mange replikker – blant annet på grunn av hans tendens til å fordele et poeng/resonnement over flere replikker – noe som gir andre mulighet til å smette inn med en ytring. Om det her er slik at partnerne tror Egil har mer på hjertet og forholder seg rolig for å ta hensyn,¹⁰² eller om de ikke har noen mening om emnet, vites ikke. Men det kan nesten virke som om Egil blir litt stresset av mangelen på tilbakemelding. Han kommer med flere "begrunnelser" for sitt forslag til endring av boktittel ("Ei naken jente") og bruker blant annet "jo" som forsterkende adverb i to av ytringene. Til slutt etterlyser han rett og slett oppmerksomhet: "Gjør han ikke?"

¹⁰² Blant annet prikkene på slutten av hver replikk kan tilsi at han ønsker å fortsette, men det trenger absolutt ikke tolkes bare slik (se mer om prikkers funksjon under 6.1.4.2)

Litt senere i samtalen snakker de fremdeles om nakenbegrepet, her i en enklere variant av A_BA-modellen.

| | |
|---|---|
| A | Rudolf: jeg mente at "naken" henviste til blottleggelse, ikke en seksuell hentydning. |
| B | Egil: Det er nok noe i det ja. |
| A | Rudolf: som adam og eva liksom... |

Teksteksempel nr. 59 (Naken 127–129)

Vi kan imidlertid ikke si helt sikker i etterkant om Rudolfs andre replikk ble ytret etter han hadde lest Egils replikk. Rudolf kan ha delt resonnementet sitt i to tekniske chat-replikker og faktisk skrevet del 2 samtidig med Egils tilbakemelding. Dette er mediespesifikke trekk som gjør at analysen av synkron nettkommunikasjon i noen tilfeller vil bli annerledes, og mer usikker, enn analyse av muntlig kommunikasjon. Men konklusjonen kan bli den samme: Egils ytring viser at han følger med og gir mulighet for fortsettelse.

I det følgende eksemplet fra samtalen om "Karen" er det eksempler på flere av de skisserte modellene. Jeg bruker imidlertid samtaleutdraget her til å vise to eksempler på A_BB.

Emilie: Vinden bringer Karen og postføreren sammen, men også fra hverandre. Vinden er også det naturlige bindeleddet mellom de to historiene

Petter: Knall. Har ikke tenkt på det slik før.

Petter: kjærlighet og svik er to temaer. Syns du d er noe mer der?

Emilie: Naivitet kanskje. Karen er litt naiv når det gjelder postføreren. Kvinner har det ofte med å være naive når det gjelder menn som kan sine ting

Emilie: Menn utnytter til tider naive og uskyldige kvinner

Petter: ikke dra alle over en kam....¹⁰³

Petter: men, je, jeg skjønner hva du sier...

Emilie: nei, gjør ikke det. Men slik var det den gang og slikt skjer den dag i dag

Petter: jepp, d er sant

Petter: Et budskap blir da kanskje at du ikke skal stole blindt på kjærligheten - du kan bli brent...?

Emilie: ja, det kan vi si

Petter: Men hva med sammenligningen mellom karen og haren, postføreren og reven? reven er jo slutt som få. haren er et mer koselig dyr. D gir ganske klare beskrivelser av de to, syns du ikke?

Emilie: Det er sant. I tillegg rimer karen og haren. Haren er uskyldig

Petter: ja, en uskyldig naiv sjel

Teksteksempel nr. 60 (Karen 52–66)

I begge eksemplene på A_BB er det Petter som følger opp selv etter at han har bakket opp Emilie. I det første eksemplet lanserer han et *nytt* emne etter sin vurdering. Fra å snakke om virkemidler og parallellhistorier går han over til å snakke om novellens tema:

¹⁰³ Se argumentasjon for at dette kan regnes som en oppbakking tidligere i kapitlet (teksteksempel nr. 12).

| | |
|---|--|
| A | Emilie: Vinden bringer Karen og postføreren sammen, men også fra hverandre. Vinden er også det naturlige bindeleddet mellom de to historiene |
| B | Petter: Knall. Har ikke tenkt på det slik før. |
| B | Petter: kjærlighet og svik er to temaer. Syns du d er noe mer der? |

Teksteksempel nr. 61 (Karen 52–54)

I det andre eksemplet følger han opp *samme* emne etter oppmerksomhetsmarkøren, nemlig budskapet i novellen:

| | |
|---|--|
| A | Emilie: nei, gjør ikke det. Men slik var det den gang og slikt skjer den dag i dag |
| B | Petter: jepp, d er sant |
| B | Petter: Et budskap blir da kanskje at du ikke skal stole blindt på kjærligheten - du kan bli brent...? |

Teksteksempel nr. 62 (Karen 59–61)

I begge eksemplene er tilbakemeldingene en slags vurderinger og fungerer også som kvitteringer. Det er heller ingen ting som tilsier at Emilie har tenkt å si mer om emnet i første omgang, og Petter kan forlate lytter- og oppbakterrollen et øyeblikk. I det ene eksemplet har Petter rett og slett valgt å avrunde og gå videre med et nytt aspekt ved novellen, mens han i det andre prøver seg med en forsiktig og spørrende oppsummering av deres siste samtalesekvens.

I samtaler med flere deltakere kan dynamikken bli noe mer innviklet og omstokket. Man styrer ikke så lett selv om man vil bakke opp en partner i den hensikt å la denne fortsette. En tredjeperson kan komme imellom. Hvis også dette er en oppmerksomhetsmarkør – og B og C er i samme ærend – er dette uproblematisk og forsterker bare den støttende intensjonen.

| | |
|---|---|
| A | Egil: Han virker veldig snill... Egil: eller dumsnill... |
| B | Rudolf: blååygd stakkar... |
| C | Petter: jepp |
| A | Egil: vasker opp, lager midDagosv. for de to andre på brakka.,... |

Teksteksempel nr. 63 (Naken 160–164)

Hvis C derimot følger opp med nye moment, kan dette komplisere bildet. Green-Vänttinen (2001) sier følgende om denne varianten:

I gruppsamtal kompliceras mönstret. Vid en turbytesplats kan en lyssnare låta turen ”passera” genom att komma in med en uppbackning. Detta leder dock inte automatisk till att föregående talare fortsätter – det kan finnas andra lyssnare som vill bli nästa talare (op.cit.: 160).

Det trenger imidlertid ikke være problematisk hvis C følger opp med et innspill som følger samme tematråd. Selv om Egil i neste eksempel avslutter replikken sin med prikker, er det ikke sikkert han tenker fortsette. Prikkene kan like gjerne signalisere usikkerhet og en spørrende tone som ønske om å fortsette, og derfor er det sannsynligvis ikke upassende at Rudolf tar ordet her. Rudolf stiller faktisk her et utdypende spørsmål, som i utgangspunktet er en oppmerksomhetsmarkør, men som nok må oppfattes retorisk. Han svarer i alle fall på det selv.

| | |
|---|--|
| A | Egil: Det virker som at det er det viktigste i hans liv... |
| B | Petter: ja |
| C | Rudolf: ja...men hvorfor er det viktig...det er jo ikke det før han mister Grete Eik,... |
| C | Rudolf: først da triller det for ham... |

Teksteksempel nr. 64 (Naken 76–78)

I synkrone nettsamtaler kan det på grunn av replikkforskyvninger være to eller flere tematråder som går parallelt. Deltakerne må følge godt med, og det er en kommunikativ utfordring å klare å spinne videre på flere tråder samtidig. I følgende eksempel er det tre tilbakemeldinger (en fra Hanne og to fra Ingrid) til tre utspill (to fra Egil og ett fra Ingrid).

Egil: Viktige ting for han...
 Egil: hehe
 Egil: Jeg tror grunnen til at bøkene til Ambjørnsen blir filmatisert.
 Ingrid: hva er det filmen egentlig vil fortelle
Hanne: ja hva er temaet
Ingrid: ja egil..... her er vi på samme kurs
 Egil: er at de er enkle å filmatisere, ...
Ingrid: er de det???????????

Teksteksempel nr. 65 (Brødre 137–144)

To av tilbakemeldingene kommer rett etter replikken det støttes opp om (tema 2 og 3), mens i ett tilfelle er det tre replikker imellom (tema 1). Det er særlig Ingrid som har flere baller i lufta her – som hun klarer å ta ned, da hun rett etter sitt eget spørsmål (tema 3) klarer å vise begge Egils utspill oppmerksomhet (tema 1 og 2). Dette kan illustreres slik:

| | Tema 1 | Tema 2 | Tema 3 |
|---|--|---|-----------------|
| | Avslutning av delsamtale om hva som er viktig for Bjarne | Om Ambjørnsens bøker er enkle å filmatisere | Temaet i filmen |
| 1 | Egil: Viktige ting for han... | | |
| 2 | Egil: hehe | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | | Egil: JEg tror grunnen til at bøkene til Ambjørnsen blir filmatisert. | |
| 4 | | | Ingrid: hva er det filmen egentlig vil fortelle |
| 5 | | | Hanne: ja hva er temaet |
| 6 | Ingrid: ja egil..... her er vi på samme kurs | | |
| 7 | | Egil: er at de er enkle å filmatisere.... | |
| 8 | | Ingrid: er de det??????????? | |

Figur 20: Tre parallelle tematråder

6.1.4.2 Serier med oppmerksomhetsmarkering

Flere av oppbakkingsmarkørene opptrer også i serier eller kjeder, slik at en deltaker i samtalen får beholde ordet over lengre tid. Schegloff (1982) kaller det en *multi-unit turn* når en person får snakke sammenhengende – som om det er en eneste lang tur – kun støttet opp av partnerens fortsettelsessignaler. Iblant kan også taleren selv legge føringer for en slik flerleddet replikk: ”to project a multi unit turn” (op.cit.: 75). Nedenfor følger flere eksempler på slike serier.

| "Multi-unit turn" | Oppmerksomhetsmarkering | |
|---|-------------------------------|--------|
| | Petter | Rudolf |
| Egil | | |
| Tror nok det jeg også...den er flott å bruke i forbindelse med sidemålsundervisningen her på østlandet... | | |
| | Ja | |
| den har jo et enkelt nynorskspråk... | | |
| | enig jeg oxo | |
| Det er lett å fatte sammenhengen, og Belsvik bruker ikke de mest infløkte nynorsk ordene... | | |
| Folkelig nynorsk! | | |
| | jepp, d er en god ting | |
| Det er det som gjør boka så lettlest. | | |
| Enig Rudolf? | | |

Teksteksempel nr. 66 (Naken 239–248)

Her får Egil snakke sammenhengende, bare med innsmett av tre støttende tilbakemeldinger fra Petter. Det er bare Petter som bakker opp Egil, og Egil lurer til slutt på hvor Rudolf har blitt av. Replikkene til Egil kunne her faktisk danne et sammenhengende hele:

Tror nok det jeg også...den er flott å bruke i forbindelse med sidemålsundervisningen her på østlandet... den har jo et enkelt nynorskspråk... Det er lett å fatte sammenhengen, og

Belsvik bruker ikke de mest infløkte nynorsk ordene... Folkelig nynorsk! Det er det som gjør boka så lettlest. Enig Rudolf?

Egil fortsetter her over flere replikker (jf. ”doing continuing” Schegloff 1982: 85). Egil legger delvis til rette for dette selv ved å bruke noen markører for at han vil fortsette. Slike markører kaller Schegloff ”list initiating markers” (op.cit: 75), og det kan for eksempel være ”For det første”, eller ”Jeg ser tre poeng” osv. I eksemplet ovenfor bruker Egil prikker på slutten av ytringen for å signalisere at han vil fortsette.¹⁰⁴ I eksemplet nedenfor bruker han også prikker, men enda tydeligere fungerer det at han bruker *kolon*. Som om ikke dette er nok, følger han opp med en kjapp, ny replikk (for å være sikker på at de andre to er avventende mens han skriver ned sitatet) og skriver: ”Hør her”.

| "Multi-unit turn" | | Oppmerksomhets- markering | |
|-------------------|--|------------------------------|----------------------------|
| Egil | | Rudolf | Petter |
| 1a | Jeg ler av et avsnitt i boka her...alle mannfolk kan sikkert kjenne seg igjen...: | | |
| 1b | Hør her: | | |
| 2 | | Fortell | |
| 3a | "Like etter sto eg inne på toalettet på andre sida av koridoren, og eg måtte bøya meg langt fram for å få den stive pikken til å styra strålen ned mot skåla." | | |
| 3b | haha | | |
| 4 | | | he he he he he |
| 5 | | selvopplevd? | |
| 6 | | eller fra boka | |
| 7a | fra boka..og selvopplevd... | | |
| 7b | hehe | | |
| 8 | | | he he |
| 9 | s.53 ¹⁰⁵ | | |

Teksteksempel nr. 67 (Naken 297–308)

Skrevet sammenhengende ville Egils replikker blitt slik:

Jeg ler av et avsnitt i boka her...alle mannfolk kan sikkert kjenne seg igjen...: Hør her:
"Like etter sto eg inne på toalettet på andre sida av koridoren, og eg måtte bøya meg langt fram for å få den stive pikken til å styra strålen ned mot skåla." Haha . Fra boka..og selvopplevd... hehe s.53

Egil får faktisk bruke sju replikker på innlegget sitt. Tre av disse skyldes hans egen strategi å dele en tur over to ”tekniske” replikker. Men ellers skyldes det også en grundig oppbakking fra de to andre. I dette eksemplet var guttene noe personlige og humoristiske. Men det er

¹⁰⁴ Prikker kan altså fungere som ”list initiating”. Men de kan like gjerne illustrere pause (at den andre kan overta) eller usikkerhet (en indirekte oppfordring om bekreftelse/svar). Prikker er svært utbredt både i ”sms” og i ”chat”, men de er multifunksjonelle og ikke alltid enkle å tolke.

¹⁰⁵ Egil oppgir her sidetallet i boka der sitatet er hentet fra.

interessant å se at oppmerksomhetsmarkeringen i flere av tilfellene også støtter opp om et faglig resonnement, utvikling av fagterminologi og faglig forståelse. Neste serie viser et eksempel på det:

| "Multi-unit turn" | Oppmerksomhetsmarkering |
|---|--|
| Emilie | Petter |
| Det er sant. Men den slutter også nesten likt som den begynte | |
| Vi er tilbake til utgangspunktet | |
| | ja, den går som en sirkel... |
| sirkelkomposisjon | |
| | et godt ord, syns jeg.... |
| komposisjonen går i ring, eller...historien gjentar seg. Tragedien med akren er ikke enestående, den har gyldighet overalt og til alle tider | |
| takk, men det er ikke mitt ord | |
| | jepp, historien er aktuell den dagi dag.... |
| glad jeg ikke er naiv. | |
| | he he he |

Teksteksempel nr. 68 (Karen 81–90)

Variasjon av markører er viktig (Schegloff 1982: 85), og eksemplene ovenfor viser at det brukes både vurderinger, enighetsmarkører, latter, utdypingsspørsmål og parafraseringer. Bublitz (1988: 248) snakker om *sekundering*¹⁰⁶ i forbindelse med slik verbalspråklig støtte av samtalepartners utspill: "The secondary speaker 'seconds' the primary speaker by acting in the latter's interest." Sekunderingsbegrepet brukes blant annet på idrettsarenaen, der sekundanten assisterer og bistår idrettsutøveren. Sekundanten inntar en tilbaketrukket birolle, men er svært viktig for resultatet. Han kan komme med både informative og ekspressive sekunderinger for hver runde og slik legge til rette for gode prestasjoner. Metaforen passer godt i forbindelse med serier av oppmerksomhetsmarkører der A ("utøveren") får flere replikker ("runder"), og der B (og eventuelt C) tar rollen som sekundant.

Jeg har nå presentert noen eksempler på hvordan studentene i mitt materiale markere lytting ved å bruke ulike former for oppmerksomhetsmarkører. Jeg har vist noen trekk som jeg mener er generelle, og noen mediespesifikke ufordringer og strategier. I neste kapittel skal en annen type tilbakemeldinger presenteres, nærmere bestemt *minimale responser*.

¹⁰⁶ Fra Kunnskapsforlagets fremmedordbok på Ordnett.no: 1) hjelpe, understøtte, ledsage, 2) (mus.) spille el. synge annenstemmen.

6.2 Minimal respons

I dette delkapitlet skal jeg ta for meg den andre varianten jeg regner blant tilbakemeldingene, nærmere bestemt *minimale responser*. Jeg tillater meg å bruke samme begrep som Linell og Gustavsson (1987), selv om jeg også i denne kategorien kommer til å regne med visse utbygde former. Minimale responser er primært reaksjoner på *sterke* initiativ (op.cit.: 23), spørsmål og oppfordringer, men de kan også være reaksjoner på *svake* initiativ (ibid.), det vil si opplysninger, påstander, løfter etc.¹⁰⁷ Dessuten er det slik at *minimale* responser primært svarer på det de blir oppfordret til, i motsetning til *utvidete* responser som også kan inneholde et eget initiativ – noe substansielt nytt (op.cit.: 58). Minimale svar er med andre ord svar på såkalte *lukkede* spørsmål, mens utvidete svar hovedsakelig er svar på *åpne* spørsmål. Det er ikke alltid innlysende for en samtaledeltaker når det er passende med et minimalt svar i motsetning til et utvidet.

I et lytteperspektiv er det naturlig, og forventet, at man går inn for å fange opp spørsmål og svare på dem. Det handler om å lytte oppmerksomt og svare adekvat. Spørsmål utgjør med andre ord initiativ til kommunikative samarbeidsprosjekt som krever en fullføring fra partnerens side, og det oppleves svært uhøflig, og ansiktstruende, om man ikke svarer. Å ignorere et spørsmål blir nok likevel ikke opplevd like frekt eller fornærmende i nettkommunikasjon som i muntlige ansikt-til-ansikt-samtaler. Man må i synkron nettsamtaler akseptere at partneren overser, glemmer eller ikke rekker å følge opp alle replikker – selv de direkte initiativene – fordi det til tider er replikkforskyvninger, hurtig tempo og konsentrasjon om tastatur i stedet for skjerm. Men selv i denne samtaleformen er det visse grenser for akseptable ”forglemmelser”, selv her er det visse forventninger om samarbeidsvilje, oppmerksomhet, lyttende holdning – og svar.

Jeg vil i det følgende presentere noen *formelle* og *funksjonelle* egenskaper ved minimale responser, og relatere det til eksempler i studentsamtalene. Hensikten med en slik analyse er primært å studere 1) hvordan minimale responser kan markere lytting, og 2) om det fins spesifikke strategier for minimal respons i synkron nettkommunikasjon.

¹⁰⁷ Det er verdt å merke seg at enkelte bruker begrepet ”minimal respons” om det andre kaller ”oppbakking” (Fishman 1978 og McLaughlin 1984 i Linell & Gustavsson 1987)

6.2.1 Formelle egenskaper

Minimale responser kan være svar på flere typer spørsmål, og det er relativt automatisert hos et menneske hvordan man svarer på de ulike spørsmåltypene. Likevel kreves det et minimum av oppmerksomhet og kommunikativ bevissthet, av lytteevne og -vilje, for å gi et svar tilpasset situasjonen og spørsmålet.¹⁰⁸ Minimale responser er en reaksjon på to hovedtyper av lukkede spørsmål:

1. *Fokuserte spørsmål* (Linell & Gustavsson 1987: 38) der det er krav om spesifikk informasjon (saksopplysning) eller presisering. Disse er såkalte spørreordsspørsmål (men minimale responser er sjelden svar på *hvordan* eller *hvorfor*-spørsmål). Det forventede svaret *kan* gis i en konstituent, nærmere bestemt det ordet eller den frasen det spørres etter med spørreordet. Det kalles derfor også *leddspørsmål* (Faarlund et al. 1997: 936). Spørreordet står for den ukjente delen av setningsinnholdet: *Hva er en serk?* (Svar: *En kjole.*)
2. *Ja-/nei-spørsmål*, der det er krav om bekreftelse på, eller stillingtaken til, en spesifikk informasjon. De innledes som regel med et finitt verbal. Det forventede svaret er enten *ja* eller *nei* (evt. *vet ikke*), men det kan også være aktuelt med fyldigere responser. Dette kalles også et *setningsspørsmål*, fordi svaret relateres til hele spørsmålet, ikke bare et ledd: *Er serk en kjole?* (Svar: *Ja.*)

Vanligvis kan svar – både minimale og utvidete – være svar på ytringer både *med* og *uten* spørresyntaks. I samtaler trenger ikke spørsmålene ha setningsstruktur i det hele tatt – flere av spørsmålene i mitt materiale er setningsemner. I muntlig kommunikasjon kan spørsmål uten spørresyntaks støttes av intonasjon (spørrende tonefall), mens de i skrift kan støttes av tegnsetting (spørsmålstegn). Det er langt fra alltid at studentene i mitt materiale har husket, eller rukket, å ta med spørsmålstegn. I stedet er det punktum, prikker eller totalt fravær av tegn. Det er imidlertid ikke vanskelig å lytte seg fram til at det er et spørsmål når det er spørresyntaks:

- *Sier ikke betefaren at han skal dø når det blir vinter. (Herman)*
- *er det forresten noe humor i boka da... (Naken)*
- *var det dillilos (Brødre)*
- *når begynner vi (Isslottet)*

¹⁰⁸ Jf. ”avpassede par” (adjacency pairs)

Vanskeligere å avkode blir det når spørsmål uten spørresyntaks ikke markeres med spørsmålsteget. Slike indirekte spørsmål er svakt responsframkallende initiativ, og en samtalepartner må være observant og lyttende, skal han ”lese” ut spørsmålene. De kan for eksempel vise seg i form av usikre ord – modale adverb – som signaliserer usikkerhet og et ønske om svar. I muntlig ville dette kommet fram via nølende toneleie eller spørrende intonasjon. I nettkommunikasjon kan det noen ganger signaliseres ved hjelp av prikker (men prikker er som nevnt svært multifunksjonelle, jf. kap. 6.1). Visse responser på slike svake initiativ har jeg også behandlet under oppbakkinger, da de er et grensetilfelle. Noen konstruerte eksempler kan illustrere et utvalg av formrikkdommen blant indirekte spørsmål:

- *En serk er en kjole?*
- *En serk er en kjole, tror jeg...*
- *En serk er en kjole. Eller...*
- *En serk er visst en kjole...*
- *En serk er vel en kjole...*

Indirekte spørsmål kan oppfattes som så vel ja-/nei-spørsmål som fokuserte spørsmål. Jeg kommer tilbake til eksempler fra mitt materiale under de ulike funksjonene.

Videre kan minimale responser være enkle *ettordsyttringer*, eller de kan være *flerordsfraser*, *setningsemner* eller *setninger*. Minimale responser kan med andre ord – på samme vis som oppmerksomhetsmarkeringer – framstå både som ”nakne”, ”påklede” og med utfyllinger. Siden grensene mellom disse kategoriene er omtalt i 6.1, tar jeg ikke diskusjonen opp igjen her. Jeg kan imidlertid nevne at Linell og Gustavsson (1987) sier om minimale responser – i pakt med det de sier om oppbakkinger – at det er vanskelig å gi klare regler for hvor mye som skal kreves av referensielt nytt innhold for at man skal kunne benevne det en utvidet respons: ”Det är omöjligt att i generella termer ange när den som berättar överskrider gränsen för minimal respons och expanderar” (op.cit.: 165). Visse svar er, slik Linell og Gustavsson ser det, så innholdsløse og også så konvensjonaliserte, at de kan regnes som minimale. ”Påkledningen” og utfyllingen av de minimale responsene i mitt materiale kan skje med relativt innholdstomme ord eller med mer eksplisitte ord som sier noe referensielt og som knytter tydeligere til spørsmålet. Materialet viser dessuten eksempler på omskrivninger av *ja* og *nei*, slik at svarordene ikke engang er til stede i svaret. Jeg vil ha en fleksibel tilnærming i mine analyser, og jeg lar igjen funksjon og kontekst avgjøre i det enkelte tilfellet.

Linell og Gustavsson (1987: 163) opererer med et eget begrepspar når det gjelder noen helt spesifikke varianter av det jeg har omtalt som nakne versus påklede svar. De bruker begrepet

reduisert svar når svaret bare inneholder det etterspurte ordet eller frasen, og *ikke-reduisert svar* når man i svaret gjentar hele eller deler av spørsmålet.¹⁰⁹

| | <i>Redusert svar</i> | <i>Ikke-reduisert svar</i> |
|---|----------------------|----------------------------|
| Fokusert spørsmål <i>Hva er en serk?</i> | en kjole | (En) serk er en kjole |
| Ja-/nei-spørsmål <i>Er serk en kjole?</i> | ja | (Ja) serk er en kjole |

6.2.2 Funksjonelle egenskaper

Å *svare* er i seg selv en funksjon. Det er en handling som er forventet – som regel krevd ganske direkte – av motparten. Å svare *minimalt* er en måte å svare på. Noen ganger svarer man med en minimal respons fordi man ikke har mer å bidra med. Andre ganger har man kanskje mer på lager, men vurderer situasjonen slik at partneren kun ønsker en minimal respons og vil fortsette. Her handler det atter en gang om en evne til å lytte på flere nivå og handle adekvat ut fra sine observasjoner og tolkninger.

Hvis jeg også her skal anvende Hallidays tre hovedfunksjoner (jf 6.1.3), kan minimale responser – i motsetning til oppbakninger og mange oppmerksomhetsmarkører – beskrives som *referensielle*. De viser til en referent utenfor teksten – en sak, et spørsmål. En minimal respons har også en *tekstuell* funksjon, da den er en eksplisitt reaksjon på en henstilling tidligere i samtalen. Koplingen er likevel ikke alltid like tydelig, hvis den ikke har en konstituent som peker tilbake til en tekstreferent i spørsmålet. Sist, men ikke minst, kan en slå fast at minimale responser, akkurat som andre tilbakemeldinger, er *relasjonelle* – de relaterer seg per definisjon til partnerens replikk og ytres i stor grad på partnerens premisser.

Jeg har valgt å operere med fire underfunksjoner av det ”å svare minimalt”: *bekreftelse*, *avkreftelse*, *saksopplysning* og *tvil*.

¹⁰⁹ Det kalles også ellipse når deler av en ytring er ”strøket” på denne måten. Det som er strøket må være identisk eller tilnærmet identisk med det foregående for at det kan strykes, og det må la seg reskonstruere ut fra sammenhengen (Vagle et al. 1993: 155). ”Vi har altså et ’hull’ som korrelerer med noe foregående [...]” (ibid.).

6.2.2.1 Bekreftelse

1) Kun bekreftende svarord

Bekreftende svar er hovedsakelig svar på ja-/nei-spørsmål. I mitt materiale fins det flere måter å svare minimalt og bekreftende på. For det første fins det nakne, bekreftende svar som *ja*, *jepp* og *ok*. Noen av disse kan også tolkes som oppbakkinger. Følgende eksempel er imidlertid et klart bekreftende svar.

Malene: Skal vi bli enige om hvordan dette skal foregå?

Hanne: jepp

Teksteksempel nr. 69 (Bundet 4–5)

Også i neste eksempel er det et bekreftende svar, hvis det har seg slik at Hildes *ja* her er svar på Malenes spørsmål om udramatisert forteller. Imidlertid kommer Malene samtidig med en ytring om at hun gjerne vil avslutte samtalen snart. Dermed kan Hildes *ja* like gjerne være en oppbakking (enighetsmarkør) til Malenes forslag om avslutning, eventuelt fungere som en minimal respons, hvis vi anser Malenes forslag som et indirekte spørsmål.

Malene: Har noen hørt om udramatisert forteller?

Malene: Nå er jeg klar til å avslutte snart.

Hilde: ja!

Teksteksempel nr. 70 (Bundet 100–102)

Følgende samtaleutdrag har først et todelt spørsmål fra Egil (*) som Petter svarer et minimalt *ok* på, mens Rudolf har en utvidet respons. Innimellom har Egil ytterligere et spørsmål (^) som Rudolf svarer *ja* på – men først etter sin utvidete respons på det første spørsmålet:

* Egil: Hvor skal vi begynne?

Petter: [...]

* Egil: Forside/omslag?

*** Petter: ok**

^ Egil: HAR dere boka forran dere?

* Rudolf: 50talls aktig omslag...med visse grafisk modernistiske preg... med vekt på gul, som forøvrig er samme som buksa

^ **Rudolf: ja**

Teksteksempel nr. 71 (Naken 64–70)

Rudolf har tydeligvis sett at det har blitt en replikkforskyvning, tar dermed opp igjen tråden og svarer når Egil spør om de har boka foran seg. Rudolf synliggjør en generell vilje til å følge med, parere flere spørsmål og skape sammenheng.

Et bekreftende svarord kan også være *jo*, hvis spørsmålet er negerende. Slik sett er *jo* en mer eksplisitt konstituent enn *ja*, fordi den viser til tekstreferenten *ikke*. Både Hanne og Ingrid svarer med *jo* i eksemplet nedenfor:

Egil: Men kommer ikke stemmen hans også i bakgrunnen på flere av scenene?

Hanne: jo det gjør den (påkledde)
Ingrid: jo..... (naken)

Teksteksempel nr. 72 (Brødre 42–44)

Hannes svar er en påkledde variant. Påkledningen er muligens ikke nødvendig for forståelsen her, men både pronomenet ”den” og proverbet ”gjør” understreker både den kohesive koplingen og en oppmerksom innstilling. Nakne svar (reduerte svar; ellipser) der svarordet alene representerer hele svaret, fungerer ikke alltid kohesivt godt i en synkron nettsamtale. Bekreftende svar med ”påkledning” eller ”utfylling” kan ofte fungere bedre.

2) Omskrevne, påkledde og utfylte bekræftelser

Et bekreftende minimalt svar kan som nevnt gis på andre måter enn med et nakent *ja*. Det kan omskrives på ulike vis, og selve svarordet kan tas med som et tillegg eller være helt utelatt. I mitt materiale er det flere eksempler på både omskrevne erstatninger for *ja* og påkledde og utfylte bekræftelser. For eksempel brukes den omskrevne varianten ”grei(t)” (i naken eller påkledde form) flere ganger som svar på forslag eller oppfordringsliknende spørsmål i mitt materiale. Alle eksemplene nedenfor er fra metasekvenser i samtalen, der det tas organisatoriske initiativ. Det kan være snakk om lagring av dokument, organisering av replikkrekkefølge, avsluttende manøver eller forslag om emneskifte. Nedenfor følger noen eksempler, både i naken og i påkledde form.

Jan: Musa mi har streika, kan du lagre dokumentet

Siri: [...]

Siri: Greit (naken)

Teksteksempel nr. 73 (Isslottet 168–170)

Hilde: først Malene så Hanne så Hilde??????

Malene: [...]

Malene: Ok Hilde jeg går for din

Hanne: den er grei (påkledde)

Teksteksempel nr. 74 (Bundet 9–12)

Petter: Vi kan jo si litt om selve handling og litt tema og budskap....? eller?

Emilie: Den er grei (påkledde)

Teksteksempel nr. 75 (Karen 3–4)

Et bekreftende svar kan også være svar på imperativ, men det fins svært få forekomster i materialet. I forbindelse med teknisk organisering, er det imidlertid enkelte forekomster av direkte oppfordringer og påminnelser. De følgende eksemplene handler om hvem som skal lagre samtalen. I begge svares det bekreftende, men i det siste sies det samtidig at handlingen allerede er utført.

Jostein: husk å lagre da

Hilde: jepp

(naken)

Teksteksempel nr. 76 (Herman 191–192)

Jan: husk å lagre alt jeg trekker meg nå ut av denne multimedia verden

Siri: Den er fiks i orden! (påkledd)

Teksteksempel nr. 77 (Isslottet 253–255)

I en annen samtale er Egil opptatt med å organisere hvilken font og skriftstørrelse de skal bruke, og foreslår dessuten at de skal bruke ulik farge, slik at de lettere kan se hvem det er som sier noe. Han ytrer en utsagnssetning – med et spørsmålstegn etter – og demper med *kanskje*. Likevel fungerer det faktisk som en indirekte ordre, og slik oppfatter Rudolf det også. Han svarer *ja vel* – et typisk svarord når man har oppfattet og går med på et forslag; et alternativ til ”ordre mottatt”.¹¹⁰

Egil: Kanskje en av dere skal velge en annen farge også?

Rudolf: ja vel

Teksteksempel nr. 78 (Naken 44–45)

Noen av de bekreftende svarene er slik at de gjentar store deler av spørsmålet. Slike *ikke-reduerte* former (jf. Linell & Gustavsson 1987: 163) forekommer også i muntlig kommunikasjon, men kan der iblant virke unødvendige og unaturlige. I en synkron nettsamtale, derimot, kan et slikt svar fungere godt. Dette er en spesiell form for påkledd svar, inneholdende en eller flere koplinger til referenter i spørsmålet, stort sett repetisjonskoplinger. Konstituentene i de følgende replikkparene er understreket:

Jostein: Jeg tror mappekravet kun er å legge ut denne chaten...?

Emilie: det trodde jeg også

Teksteksempel nr. 79 (Herman 184–185)

Petter: legger du den snart ut - redigert og fin....?

Egil: Den ligger ute allerede..

Teksteksempel nr. 80 (Naken 375–376)

¹¹⁰ Kunnskapsforlagets ordbok på nettet: *ja vel* interj. adv., brukt som svarord for å uttrykke samtykke, 'ordre mottatt' e.l.

Petter: men når d sies helt på slutten av teksten at de skremmer unge piker med denne historien, så må vel noen vite d?

Emilie: Anders postkar viste det, og postføreren da¹¹¹

Tekstseksempel nr. 81 (Karen 74–75)

I noen av eksemplene er det en replikk mellom spørsmålet og svaret, og dette kan være forklaringen på at det gis såpass omstendelige, ikke-reducerte svar. Dermed blir det en kohesjonsmarkør med den tilleggsfunksjon å vise at man har oppfattet spørsmålet:

Jostein: Men vi vet som sakt ingen ting om hva mannen vet om henne.. Tror du han vet om at hun ser så mye på han?

Jostein: [...]

Sture: [...]

Sture: ja han vet det.

Tekstseksempel nr. 82 (Fyr 34–37)

Hilde: en serk er det en kjole?

Malene: [...]

Malene: Serk er en kjole.

Tekstseksempel nr. 83 (Bundet 58–60)

Rudolf: Ja, den er enkel og grei i sin ytre form, men veldig klar i budskapet, skarp...jeg har lest en lignende tegneserie faktisk. Vil du høre om den?

Lisa: [...].

Lisa: jeg vil gjerne høre om denne tegneserien.

Tekstseksempel nr. 84 (Matteus 35–37)

De nevnte eksemplene har alle referentkoplinger bygd på repetisjonsprinsippet (repetisjon av samme ord, evt. med ulik bøyingsform) (*tror–trodde, legge–ligger, han vet–han vet, vite–visste, serk/kjole–serk/kjole, høre/tegneserie–høre/tegneserien*). Også i de tre neste eksemplene er det referentkoplinger, men her bygger ikke referentkoplingene på full identitet, men på tilnærmet identitet (for eksempel synonymi) eller semantisk slektskap:

Jan: Kom det til uttrykk i filmen?

Siri: Det tror eg at eg såg, faktisk

Tekstseksempel nr. 85 (Isslottet 40–42)

Jostein: Skal vi si det er ok, nå?

Sture: Da takker vi av

Tekstseksempel nr. 86 (Fyr 98–99)

Rudolf: det var en spøk, er det forresten noe humor i boka da...

Petter: masse

Petter: lo store deler

Tekstseksempel nr. 87 (Naken 217–219)

¹¹¹ Petters spørsmål har form av et ja-/nei-spørsmål, men Emilie har lyttet seg fram til et *hvem*-spørsmål.

I Siris svar er det brukt verbet *se* (såg) som har en svak kopling til det visuelle *film*-mediet. Sture bruker *takke av* som et slags synonym til å *si det er ok* (altså: avslutte). Petter svarer bekræftende på spørsmålet om det er humor i boka, ved kun å bruke ordet *masse*, som har en sammenliknende kopling til *noe*. Siden han verken tar med svarord (*ja, masse*) eller en leksikalsk konstituent (*masse humor*), blir det en relativt utydelig tilbakekopling. Det ser ut til at han også føler dette selv, for i neste replikk føyer han til ”lo store deler”, der *lo* refererer til tekstreferenten *humor*. Dette er muligens ment som en kort tilbakemelding, men vil nok i en analyse måtte regnes som en utvidet respons. Svarene ovenfor viser i alle fall at Siri, Sture og Petter har lyttet til, og også oppfattet, spørsmålene. Ved å formulere svar med ganske klare referentkoplinger bidrar studentene til bedre flyt og færre misforståelser, men også til klarere markering av lytting og verdsetting.

Andre bekræftende svar i materialet inneholder en liten utfylling som muligens signaliserer en reservasjon eller nyansering. Disse utfyllingene bidrar imidlertid ikke med noen eksplisitt kohesjonsmarkør. To av dem inkluderer svarord:

Petter: Et budskap blir da kanskje at du ikke skal stole blindt på kjærligheten - du kan bli brent...?

Emilie: ja, det kan vi si

Teksteksempel nr. 88 (Karen 61–62)

Jan: Ja, du er klar?

Siri: så godt som, vil jeg vel kalle det...

Teksteksempel nr. 89 (Isslottet 2–3)

Petter: En Don Juan, altså

Emilie: Ja, noe sånt.

Teksteksempel nr. 90 (Karen 36–37)

Egil: Kjenner du deg igjen i Arne Bu i denne boka Petter?

Egil: [...]

Petter: he he he, ja, til tider....

Teksteksempel nr. 91 (Naken 184–186)

Jeg tolker disse små tilleggene mer som hyggelig fyllstoff enn som en seriøs reservasjon. Jeg ser det snarere som et virkemiddel for å unngå et nakent **ja** og for å markere fellesskap. I et par av svarene kan man også ane et ”smil”.

3) Bekreftende svar på indirekte spørsmål

I de følgende to eksemplene har henholdsvis Emilie og Ingrid lyttet seg fram til at de skal bidra med et svar, selv om det ikke er tydelig spørsmålsstruktur. I det ene har Petter et halehengsspørsmål, trolig fordi han synes han har uttrykt seg klossete. I det andre gir Sissel fra seg stafettpinnen med et usikkert ”eller”.

Petter: Men historiene er *jo* en historie, samtidig som d er to, hvis du skjønner hva jeg mener.....

Emilie: Ja..

Teksteksempel nr. 92 (Karen 24–25)

Sissel: hun må *jo* ha en mening med det hun skriver

Sissel: eller.....

Ingrid: det har hun helt sikkert.....

Ingrid: jeg får bare ikke helt tak i det overliggende tema her, annet enn ammetåke og husmortvangstanker, mulig dama trenger en hobby

Teksteksempel nr. 93 (Ønskesneglen 30–33)

I begge inviteres det, etter mitt syn, til en mulig utvidet respons, men jentene nøyer seg i første omgang med å respondere minimalt og støttende. I det andre eksemplet følger Ingrid opp sitt eget minimale svar med en utdyping og videreføring av temaet i neste replikk¹¹². Slike ”halehengsspørsmål” kommer gjerne etter en vanlig fortellende setning, ofte inneholdende et modaladverb, og sammen med ”halehenget” kan det fungere som et spørsmål. I de to foregående eksemplene var det *jo* som var usikkerhetsmarkøren, mens det i det neste er adverbet *vel*:

Hanne: komposisjonen er *vel* ganske lik, husker jeg riktig

Egil: I filmen og boka mener du Hanne?

Egil: Den er lik!

Teksteksempel nr. 94 (Brødre 115–117)

Egil tolker her Hannes ytring som et spørsmål og følger også opp med et utdypingsspørsmål før han svarer. Han lager en form for ikke-redusert svar (med repetisjonskopling) i stedet for å svare direkte ja. Adverbet *vel* kan signalisere usikkerhet og appell (Lind 1994: 166), og det kan være reelle eller høflighetsstrategiske grunner til at adverbet blir brukt. Når usikkerheten er reell, er appellen til mottakeren relativt sterk (ibid.).

Oppsummerende, sammenfattende setninger kan også fungere som spørsmål, i muntlig som oftest støttet av spørreintonasjon, i skriftlig støttet av tegn (spørsmålstegn eller prikker):

Rikke: Og da ble du skuffa da du så filmen.....

¹¹² Jeg minner om at jeg med *replikk* mener den tekniske replikken i synkron nettkommunikasjon, den som framstår på skjermen når man trykker på ”retur”-tasten (jf. kap. 4).

Et indirekte spørsmål kan både i muntlig og skriftlig kommunikasjon støttes av det oppsummerende adverbet *altså*:

Petter: En Don Juan, altså

Emilie: Ja, noe sånt.

Teksteksempel nr. 96 (Karen 36–37)

Flere av disse formene er konvensjonaliserte strukturer som vi erfaringsmessig vet blir brukt i spørrende funksjon i muntlig kommunikasjon. I nettkommunikasjon kan det være vanskeligere å gjenkjenne slike spørsmål, og her ligger det derfor utfordringer for en som vil lytte og følge opp partnerens initiativ. I kapittel 5 ble en empatisk lytter beskrevet som en som klarer å se ting i den andres perspektiv. Dette betyr, slik jeg ser det, at man iblant skal kunne ”høre” også de spørsmål som ikke blir stilt direkte. Dette er særlig aktuelt i asymmetriske samtaler, der den ene parten skal veiledes eller hjelpes, for eksempel i terapisaamtaler eller i lærer-elev-samtaler. Det er ikke like aktuelt i samtalene i mitt materiale, men selv her kan det være usikkerhet og nøling til stede, blant annet i forbindelse med faglige spørsmål.

6.2.2.2 Avkreftelse

Det er atskillig færre avkreftende svar enn bekreftende svar i materialet. Det kan skyldes et generelt ønske om enighet, eller muligens faglig usikkerhet. Det er en tendens til at man heller stiller seg tvilende enn direkte avkreftende, og man ”pakker inn” (”kler på”) uenighet, uvillighet eller manglende kunnskap. Det er ingen forekomster av nakne nei-svar, og det er også oftest slik at *nei* er utelatt i påkledde svar. Det er generelt lite uenighet og få store diskusjoner i materialet, og de avkreftende svarene dempes ofte med adverb. Her følger noen eksempler:

Hanne: eller hvordan kan denne novella benyttes i skolesammenheng/undervisning. Det kan vi si litt om??

Malene: Helst ikke for min del.

Teksteksempel nr. 97 (Bundet 70–71)

Ingrid: og det er et pluss....at språket er tatt fra boka, kanskje det er en av tingene som gjør filmen god

Egil: Det er igrunn ikke det...

Teksteksempel nr. 98 (Brødre 86–87)

I de to eksemplene ovenfor er *nei* utelatt helt. Er det et nei med i svaret, kan det alternativt dempes rett etterpå, slik Petter gjør her:

Egil: Tror dere Arne Bu er interessert i data?

Rudolf: [...]

Petter: nei, egentlig ikke

Teksteksempel nr. 99 (Naken 274–276)

I så vel Egils som Petters svar ligger det et ”men” i luften. Egil (eks. 98) kan tolkes som at han vil utdype reservasjonen sin selv (noe også de tre prikkene kan antyde), og det får han også (jf. vedlegg 6). Petter (eks. 99) kaster ballen tilbake til spørsmålsstilleren, da han trolig skjønner at spørsmålet var en slags innledning til et poeng.

Tidligere samtalestudier (bl.a. Heritage 1984) har vist at bekreftelser gjerne blir ytret direkte, enkelt og umiddelbart, mens avkreftelser – særlig når de fungerer som uønskede avslag – gjerne pakkes inn med dempere, begrunnelser og forklaringer av ulike slag. I de fleste situasjoner vil en samtaledeltaker ”package her refusal using the ’standard’ components for a dispreferred action – delay, mitigation, accounting, etc.” (op.cit.: 267). Mitt materiale viser ingen eksempler på *forsinkelse* (delay) i de avkreftende svarene, men det har eksempler på både *demping* (mitigation) og *forklaring* (account). I det følgende utdraget må for eksempel Lisa vedgå at hun ikke har fått lest noen av analysene på nettet. Hun virker noe unnskyldende (”denne gang”), trolig fordi det er Rudolf som har forsynt henne med nettadressene, og hun antyder at hun skal få lest dem en annen gang:

Rudolf: Har du lest noen av novelleanalysene på nettet, ikke det at vi ikke skal tenke selv, men greit å få flere synspunkter...eller?

Rudolf: [...]

Lisa: Nei, det har jeg ikke gjort denne gang, kommentar til din forrige replikk.

Teksteksempel nr. 100 (Matteus 10–12)

Lisas svar er relativt langt, men egentlig er det bare en omskriving av et *nei* – en påkledd og forklarende avkreftelse. Ytringen blir spesielt lang fordi Lisa også har en metakommentar for å si hvilken replikk hun responderer på. Påkledningen bidrar i alle fall til en referentkopling (*har lest – har gjort*), som i tillegg til metakommentaren sørger for tydelig kohesjon og lyttemarkering.

6.2.2.3 Saksopplysning

Saksopplysende svar er primært svar på direkte og fokuserte spørsmål. Slike spørsmål kan også få ikke-reduserte svar, såvel i samtaler generelt som i mitt materiale. Her følger først noen eksempler på reduserte svar – i form av ett-ords-svar eller en frase:

Hanne: Hva er en mogop?
Hilde: en blomst (reduisert)
Malene: [...]
Malene: Vårblomst (reduisert)

Teksteksempel nr. 101 (Bundet 48–51)

Jan: når begynner vi
Siri: Halv ni, sharp!! (reduisert)

Teksteksempel nr. 102 (Isslottet 247–249)

Enkelte ytringer er underforståtte, indirekte saksopplysningsspørsmål. I det første eksemplet nedenfor antyder både ”husker ikke” og ikke minst ”hjelp” at dette bør tolkes som et spørsmål, eller en anmodning om saksopplysning. Jostein følger også opp med et svar som må sies å være både minimalt og redusert.

Hilde: husker ikke hva en adaptasjon er, hjelp
Jostein: overføring fra bok til film

Teksteksempel nr. 103 (Herman 34–35)

Videre er det enkelte spørsmål som har form av ja-/nei-spørsmål, men som likevel kan invitere til saksopplysende svar. I følgende eksempler har Jostein en enkel, svært knapp variant av et svar, der han for det første indirekte svarer *nei* og for det andre får gitt en minimal variant av en saksopplysning.

Emilie: Hva med fargene i filmen. Er det alltid farger?
Jostein: ikke i begynnelsen..

Teksteksempel nr. 104 (Herman 139–140)

Her er det også en form for referentkopling, da ”ikke i begynnelsen” er en spesifisering av ”alltid”, og det er et *reduisert* svar (det gjentar *ikke* hele spørsmålet). Det må kunne sies at denne replikken er svært effektiv og tydelig, og at den fungerer godt i en chat-kontekst. Den er svar på et ja-/nei-spørsmål, men den kan virke som svar på et fokusert spørsmål. Svaret er nærmest formet som et saksopplysende svar på ”Hvor er det ikke farger?”. Blant både de bekræftende og de avkrefteende svarene har materialet vist eksempler på at de har inneholdt saksopplysninger, selv om de egentlig er respons på ja-/nei-spørsmål. I dette delkapitlet blir

det imidlertid presentert eksempler fra materialet som er ”eksplisitt krevde saksopplysningssvar”.

I det neste eksemplet signaliserer spørsmålstegnet at det er et spørsmål, og strukturen ellers inviterer i utgangspunktet til et *ja-* eller *nei-*svar. Likevel er det ikke unaturlig at Malene svarer saksopplysende, rett og slett ved å si hva hun ser som temaet i novellen. Hun svarer til og med to ganger. Hanne oppsummerer til slutt:

Hanne: Vi er vel enig om tema i teksten?

Malene: ikke mobb!

Malene: Det er fælt å mobbe.

Hanne: mobbing

(Tema = ikke mobb!)

(Tema = det er fælt å mobbe)

(Tema = mobbing)

Teksteksempel nr. 105 (Bundet 63–66)

Begge Malenes svaralternativer er i en redusert form, da de ikke gjentar at det er temaet det er snakk om. De inneholder innholdstunge ord, men ordene (”mobb”, ”mobbe”) har ingen tekstreferent i spørsmålet. Det er snarere snakk om en inferenskopling her – man må ha lest novellen for å oppfatte koplingen.

En egen variant av spørsmål er der det gis valg mellom to eller flere *lanserte alternativ* (Linell 1998: 176). I det følgende eksemplet stiller Ingrid flere spørsmål på en gang, først et fokusert *hva*-spørsmål, deretter tre alternative *ja-/nei*-spørsmål (i form av setningsemner). Sissel svarer først *ja* (kanskje til alle spørsmålene?), og velger så ett av alternativene. I stedet for å svare *liten* velger imidlertid Sissel en omskrevet, adversativ variant:

Ingrid: hva symboliserer sneglen, slim?, treg? LITEN?

Sissel: ja, men den blir stor

Teksteksempel nr. 106 (Ønskesneglen 58–59)

I samtaleutdraget nedenfor har Rudolf framstilt alternativene som to atskilte *ja-/nei*-spørsmål.

Rudolf: selvopplevd?

Rudolf: eller fra boka

Egil: fra boka..og selvopplevd...

Teksteksempel nr. 107 (Naken 303–305)

Egil velger først alternativ to, men forter seg så å legge til alternativ én også. Dette er muligens for å følge opp Rudolfs litt spydige spørsmål om den intime opplevelsen i boka også er selvopplevd. Dette spørsmålet brukte jeg også som eksempel på inviterende oppmerksomhetsmarkering i kapittel 6.1. Uansett hvordan man velger å kategorisere det, viser spørsmålet engasjement. I et lytteperspektiv er spørsmålet her like interessant som svaret. Det

viser støtte og interesse, og humor. Det samme gjør Egils svar. Replikkvekslingen er eksempel på et godt samarbeid, god lytting og oppfølging.

6.2.2.4 Tvil/usikkerhet

Det fins også enkelte forekomster av tvil og usikkerhet i materialet. Noen signaliserer klarere tvil enn de andre. Det første eksemplet nedenfor er respons på et spørreordsspørsmål som egentlig krever saksopplysende svar. Det andre er respons på et ja-/nei-spørsmål.

Petter: jepp. men anders, hvem er egentlig han?

Emilie: hmmm

Emilie: er ikke helt sikker

Teksteksempel nr. 108 (Karen 44–46)

Jan: Ja, men er alle Vesaas verk dystre da?

Siri: [...]

Siri: Vet ikke

Teksteksempel nr. 109 (Isslottet 142–145)

Andre ytringer i materialet er også tvilende, men peker likevel mot enten *ja* eller *nei*. De er dempede varianter av bekreftende eller avkreftende svar:

| Usikkert Ja | Usikkert Nei |
|--|--|
| <p>Petter: <u>ble</u> vi ferdig med tema/budskap? Rudolf: [...] Petter: [...] Rudolf: ja...vi <u>ble</u> vel det.</p> <p>Teksteksempel nr. 110 (Naken 258–261)</p> <p>Jan: når begynner vi Siri: Halv ni, sharp Jan: Da <u>er</u> du her ca 7.50? gjesp!! Siri: Hæ? Ja, jo, det må jeg vel <u>være</u>...</p> <p>Teksteksempel nr. 111 (Isslottet 247–250)</p> <p>Egil: Er vi ferdige eller? Petter: ja, tror d</p> <p>Teksteksempel nr. 112 (Naken 249–250)</p> | <p>Hanne: Skjelden? Malene: Tror ikke det. Teksteksempel nr. 113 (Bundet 52–53)</p> <p>Emilie: <u>Sier</u> ikke <u>betefaren</u> at han skal dø når det blir vinter. Panten er inne hele vinteren Hilde: [...] Jostein: vet ikke om <u>han sa</u> akkurat det men..</p> <p>Teksteksempel nr. 114 (Herman 161–163)</p> <p>Petter: er han med i bi-fortellingen? Emilie: tror ikke d</p> <p>Teksteksempel nr. 115 (Karen 47–48)</p> |

Disse eksemplene viser, som tidligere nevnt, at bekreftende svar ofte inneholder svarord, mens avkreftende svar ikke gjør det. Ellers har noen av tvil-responsene kohesjonsmarkør (jf. understreking av konstituent), mens vel så mange *ikke* har det. Selv om disse responsene ikke gir det spørsmålsstilleren ber om, vitner de likevel om høflighet, kommunikativ vilje og lytting.

6.2.3 Spørsmål-svar-sekvensers dynamikk

En spørsmål-svar-sekvens er blant de mest markante typer av replikk-par ("avpassede svar"; "adjacency pairs", jf. kap. 5), da den består av et sterkt initiativ som eksplisitt krever en respons. Særlig er partypen spørsmål/*minimal* respons en markant variant, der svaret i stor grad tilpasses og underordnes spørsmålet. Ifølge Linell og Gustavsson (1987: 41) er spørsmål og svar et middel i et slags maktspill mellom deltakerne i en kommunikasjon. De sier følgende:

Att fråga är ofta också att dominera (eller försöka dominera), och att bara svara på den andres frågor blir till ett sätt att underordna sig. Men inte alla frågor är offensiva, dominanta beteenden. Man kan använda frågor offensivt (begära att den andre lämnar ifrån sig information av olika slag) eller defensivt/submissivt (be den andre att ta över ansvaret för sakfrågan, artig eller hänsynsfullt förfråga sig om den andres inställning etc. (ibid.).

Når man skal analysere spørsmål-svar-sekvenser i et lytteperspektiv, blir det dermed viktig å avgjøre om svareren er underdanig og "styrt" eller om han er oppfølgende og hjelpelig. I mitt materiale er det hovedsakelig eksempler på det siste.

I samtaler er det ikke bare forventet at man svarer på et spørsmål, men også at man svarer *adekvat* (Linell & Gustavsson 1987). Det er flere aspekter en samtalepartner må ta stilling til når han får et spørsmål og skal vurdere hva som er etterspurt og forventet:

1. Forventes det et svar?
2. Forventes det et avkrefte/bekreftende eller et saksopplysende svar?
3. Forventes det et minimalt eller et utvidet svar?

Slike spørsmål stiller en potensiell respondør seg sjelden eksplisitt og bevisst. Spørsmålene er som regel automatiserte og del av en internalisert kompetanse. Den språklige handlingen å *svare* handler i et lytteperspektiv om å lytte seg fram til hva som er forventet, til hva som er et adekvat og tydelig svar – til hva som er det kommunikative prosjektet. Men det er også nødvendig å lytte etter om det *ikke* kreves svar – fordi det for eksempel er et retorisk spørsmål, eller fordi svaret gir seg selv.

Det fins flere potensielle svar på et spørsmål, og alle bidrag foranlediger en ny mikrosituasjon med spesielle forutsetninger for relevante fortsettelser (Linell 1998: 83). Med andre ord henger dynamikken i en samtale blant annet sammen med hvor adekvat et svar fungerer i

sammenhengen (Linell & Gustavsson 1987: 49). Her kan ofte *fortsettelsen* – replikken(e) etter svaret – si noe om hvorvidt sekvensen er vellykket, om den kan regnes som avsluttet og om et felles forståelsesrom er funnet. Linell og Gustavsson (ibid.) presiserer at ”adekvansen blir beroende av initiativtagarens sätt att ta upp responsen”. Jeg skal se nærmere på noen slike sekvenser etter hvert.

Jeg vil organisere dette delkapitlet om spørsmål-svar-dynamikk i tråd med Linell og Gustavssons begrep: 1) *adekvate* responser, 2) *partielle* responser og 3) *inadekvate* responser og *fravær av svar*.¹¹³

6.2.3.1 Adekvate svar

Adekvate svar handler ikke om å svare proposjonelt slik spørsmålsstilleren foretrekker, men om hvorvidt det fungerer i kommunikasjonssituasjonen. Jeg vurderer det slik at adekvansdimensjonen har nær tilknytning til lyttedimensjonen. Å lytte empatisk handler ikke om å gi *foretrukne* svar til enhver tid, men å svare adekvat. Adekvate svar handler heller ikke om å gi *objektivt korrekte* svar. Et svar er adekvat om det ”fungerar så att dialogens parter genom responsen och dess accepterande lämnar det tidigare initiativet ” (ibid.). Man kunne derfor alternativt brukt termen *akseptert respons* om dette fenomenet (Linell & Gustavsson 1987). Når spørsmålsstilleren ikke protesterer på svaret, er det en slags stilltiende overenskomst (Heritage 1984: 258), og ”both interactants are somewhat committed to this interpretation” (Linell 1998: 84). Dermed kan et adekvat svar også fungere som en form for fortsettelsessignal – spørsmålsstilleren eller andre kan gå videre med resonnementet sitt, eller med et nytt tema, om ønsket.

Materialet viser likevel også eksempler på at deltakerne lytter seg fram til foretrukne svar. Noen spørsmål er mer responsstyrende enn andre, og det kan være mer ansiktstruende enn ellers å ikke besvare disse i tråd med det foretrukne og antydete. Ved slike ”ledende spørsmål” blir det som om man ignorerer et eksplisitt ønske hvis man ikke svarer eller svarer innholdsmessig annerledes enn spørsmålsstilleren antydete. Her er det først en utfordring å lytte seg fram til denne preferensen, og dernest er det en kommunikativ utfordring å vurdere hvordan man skal fremme et eventuelt ikke-foretrukket svar. I mitt materiale er det flere ledende spørsmål, og de fleste får akseptable, adekvate svar – og trolig også foretrukne svar.

¹¹³ Jeg slår sammen presentasjonen av inadekvate og fraværende responser.

Malene: Skal vi bli enige om hvordan dette skal foregå?

Hanne: jepp

Tekstseksempel nr. 116 (Bundet 4–5)

Egil: Hvor skal vi begynne?

Petter: [...]

Egil: Forside/omslag?

Petter: ok

Tekstseksempel nr. 117 (Naken 64–67)

Jan: Musa mi har streika, kan du lagre dokumentet

Siri: [...]

Siri: Greit

Tekstseksempel nr. 118 (Isslottet 168 – 170)

Petter: Vi kan jo si litt om selve handling og litt tema og budskap....? eller?

Emilie: Den er grei

Tekstseksempel nr. 119 (Karen 3–4)

Rudolf: Ja, den er enkel og grei i sin ytre form, men veldig klar i budskapet, skarp...jeg har lest en lignende tegneserie faktisk. Vil du høre om den?

Lisa: [...]

Lisa: jeg vil gjerne høre om denne tegneserien.

Tekstseksempel nr. 120 (Matteus 35–37)

Det skal sterke grunner til for å la være å svare i disse tilfellene, og også for å svare avkrefte. Det ville fungert særlig ansiktstruende i den dialogiske og harmonisøkende klasseromskonteksten disse studentene er en del av. Det handler trolig om en blanding av høflighet og latskap; det å lage et ikke-foretrukket svar krever arbeid (Linell & Gustavsson 1987).

Om man skal svare minimalt eller utvidet på et spørsmål, er etter mitt syn også et relevant moment i forbindelse med adekvate svar. På en del spørsmål er det passende, kanskje nødvendig, å svare noe mer. Et minimalt svar ville virke kort og avvisende der ”det normala för en sosialt kompetent person” (Linell & Gustavsson 1987: 164) ville være å svare noe mer. Dessuten må man vurdere om man kan tillate seg å fortsette med en utvidet respons etter å ha avgitt et minimalt svar. Den spesielle varianten i synkrone nettsamtaler med at man kan dele et innlegg over to replikker, gjør at man kan komme med det minimale svaret først, og deretter en utdyping i neste replikk. Materialet har flere eksempler på dette:

Hilde: altså er de paralleller samtidig som de er kontraster?????????

Jostein: jepp

(minimal respons)

Jostein: Panten fungerer som en slags forsterker på Herman sitt humor og form i

filmen/boka

(utvidet respons)

Tekstseksempel nr. 121 (Herman 92–94)

Jan: Kom det til uttrykk i filmen?

Siri: Det tror eg at eg såg, faktisk (minimal respons)

Siri: Dei såg mykje på kvarandre, i smug, heile tida (utvidet respons)

Teksteksempel nr. 122 (Isslottet 40–42)

Hanne: var det dillilos

Ingrid: det var det.. (minimal respons)

Ingrid: lars lillo stenberg har komponert all musikken, sa Egil her istad
(utvidet respons)

Teksteksempel nr. 123 (Brødre 153–155)

I mitt materiale er mange av de bekræftende svarene adekvate, og da særlig de som knytter seg til et ledende spørsmål. Det er blant de avkrefteende og de tvilende svarene jeg finner noen forekomster av partielle, og til dels inadekvate, responser.

6.2.3.2 Partielle svar

Når svar ikke er adekvate, regner Linell og Gustavsson dem som enten *partielle* eller *inadekvate* responser. De partielle og de inadekvate responsene oppleves og behandles som utilstrekkelige av motparten (op.cit.: 53), og de kan skyldes at respondøren mangler kommunikativ vilje eller evne til å gi passende svar, eventuelt mangler kunnskap til å svare tilfredsstillende. Det er vanskelig å dra skillet mellom adekvate og partielle svar (Linell & Gustavsson 1987: 54). De partielle kan sies å være *delvis* adekvate, de viser forsøk på å svare, men de er ikke tilstrekkelige i situasjonen og hindrer kommunikasjonsflyten og framdriften av samtalen. Med det fokuset jeg har i mitt prosjekt vil jeg hevde at en del slike svar kan markere lytting, men at de på grunn av manglende kunnskap ikke gir adekvate eller foretrukne svar.

Partielle svar som skyldes *manglende kunnskap*, er de enkleste å kategorisere, og disse har jeg vist eksempler på blant annet under ”tvil/usikkerhet”. Respondøren (B) har ofte gjort så godt han kan – han har prøvd, men klarer ikke. Det skjer derfor også at spørsmålsstilleren (A) finner det tilstrekkelig ”att få veta att B inte vet” (op.cit.: 55). Men ofte finner B selv sitt svar utilfredsstillende, som for eksempel i følgende sekvens:

Jan: Ja, men er alle Vesaas verk dystre da?
Siri: [...]
Siri: Vet ikke
Siri: Antar det?
Jan: Ja, da er vi jo nærmare ein løsning

Teksteksempel nr. 124 (Isslottet 142–146)

Her føler tydeligvis Siri selv at hun ikke fulgte godt nok opp i sitt første svar, og fortsetter med en nølende, men litt mer bekræftende respons. Den har imidlertid en spørrende form: ”Antar det?” Jan tolker tydeligvis Siris svar som et tilnærmet *ja*, og det kan virke som om han finner svaret tilnærmet adekvat – om han da ikke er litt ironisk når han sier de nå er nærmere en løsning?

I det neste eksemplet er det Emilies tur til å vise at hun ønsker å finne svar på Petters spørsmål. Hun tenker (tenkelyd), men må gi opp. Selv etter Petters oppfølgingsspørsmål må hun melde pass. Og Petter velger å gå videre med et annet tema:

Petter: jepp. men anders, hvem er egentlig han?

Emilie: hmmm

Emilie: er ikke helt sikker

Petter: er han med i bi-fortellingen?

Emilie: tror ikke d

Petter: vi hører jo mye om vinden der. vinden får jo med seg alt over slettene.....

Teksteksempel nr. 125 (Karen 44–49)

Både Siri og Emilie signaliserer egentlig at de gjerne vil kommunisere – de har bare intet å bidra med. Ett alternativ hadde vært ikke å svare, men de prioriterer å holde kommunikasjonen gående. Begge samtalene er dyader, og det hadde derfor vært svært oppsiktsvekkende å la være å svare. Det kunne tyde på enten at man ikke fulgte med, eller at man rett og slett ignorerte partneren.

Manglende kommunikatív vilje innebærer at man ikke føler noen plikt til å besvare spørsmål på akseptabelt vis og ”undviker att engagera sig i dialogen på A:s premisser” (Linell & Gustavsson 1987: 53). Dette er det få klare eksempler på i materialet. *Manglende kommunikatív evne* innebærer at man ikke helt forstår hva som kreves i situasjonen, og derfor ikke svarer i pakt med spørsmålet. Begge disse aspektene er sentrale i et lytteperspektiv. Det handler om manglende vilje og evne til å lytte, til å tolke hva som er forventet i kommunikasjonssituasjonen, eventuelt manglende vilje og evne til å respondere på det man har hørt. I det følgende presenteres noen eksempler som muligens kan tolkes som partielle sett fra spørsmålsstillerens side.

Følgende eksempel har vært omtalt tidligere i forbindelse med bekreftende svar. De to svarene på Egils spørsmål er adekvate på det viset at både Hanne og Ingrid svarer *jo* på Egils negerende spørsmål. Men muligens ønsket Egil noe mer enn minimale svar her?

Egil: Men kommer ikke stemmen hans også i bakgrunnen på flere av scenene?

Hanne: jo det gjør den

Ingrid: jo.....

Egil: Det er det jeg mener...

Ingrid: og den stemmen er jo morsom i seg selv

Egil: Tankene til Elling blir presentert ved at vi ser ulike bildeutsnitt mens stemmen til Elling forteller hva han tenker...

Teksteksempel nr. 126 (Brødre 42–47)

Egil følger først opp med en understreking av innholdet i spørsmålet ("Det er det jeg mener...") med prikker. Først da kommer Ingrid med en form for utvidet respons. Men heller ikke dette er tydeligvis i tråd med hva Egil er ute etter, i alle fall følger Egil opp selv etterpå. Vi kan altså her hevde at jentenes *jo*-svar ikke var helt tilstrekkelige, men snarere partielle. Det skyldes muligens at de ikke hadde tenkt over spørsmålet og ikke hadde noe å bidra med (jf. prikkene bak Ingrids "jo"). Da var det trolig passende – og høflig? – å i det minste svare minimalt. Kanskje skyldes det også at de tolket spørsmålet som bokstavelig, som et ja-/nei-spørsmål, og ikke som et spørsmål som krevde saksopplysning og eventuelt en oppfølging. Det er mulig å tolke dette som manglende vilje og evne hos jentene til å lytte seg fram til et potensielt underliggende åpent spørsmål hos Egil, men det kan neppe sies å være et svært ansiktstruende tilfelle.

Det fins flere eksempler på at ja-/nei-svar på lukkede spørsmål ikke synes tilfredsstillende for spørsmålsstilleren. Det virker med andre ord som at spørsmålet egentlig var ment som et spørreordsspørsmål som forventet en saksopplysning eller et synspunkt. Og i flere av tilfellene burde nok respondøren muligens også ha tolket det slik – lyttet seg fram til det. I flere slike forekomster i materialet kommer spørsmålsstilleren gjerne med et oppfølgende og utfyllende spørreordsspørsmål:

Jostein: Men vi vet som sakt ingen ting om hva mannen vet om henne.. Tror du han vet om at hun ser så mye på han?

Jostein: [...]

Sture: [...]

Sture: ja han vet det.

Jostein: Hvordan kan du si det?

Sture sier: Han er kald og rolig, og venter til hun skal ta kontakt

Teksteksempel nr. 127 (Fyr 34–39)

Rudolf: det var en spøk, er det forresten noe humor i boka da...

Petter: masse

Petter: Io store deler

Rudolf: ja...men hva slags virkemidler.

Petter: beskrivelser av ting han føler og gjør, er vel noe av d som gjør d morsomt....

Teksteksempel nr. 128 (Naken 217–221)

Det å svare minimalt når det forventes et utvidet svar, eller å svare bekreftende/avkreftende når det forventes saksopplysning, kan altså oppfattes som partielle svar av spørsmålsstilleren. Mitt materiale har vist noen eksempler på dette, og i enkelte tilfeller skulle respondøren muligens ha skjønt det.

6.2.3.3 Inadekvate og fraværende svar

Om en taler unnlater å respondere direkte eller på annet vis avviker, mener Linell og Gustavsson (1987: 200) at vi kan se dette som et slags sykdomstegn. Avvikene er dysfunksjonelle eller utgjør symptom på for eksempel mangelfull oppmerksomhet, uvilje til å svare og sviktende koherens (op.cit.: 201.). En minimal respons som behandles av spørsmålsstilleren som ”otillräcklig eller icke-existerande” (Linell & Gustavsson 1987: 170), regnes som inadekvat. I synkron nettkommunikasjon kan det virke inadekvat å svare forsinket eller ikke-lokalt. Jeg synes imidlertid ikke det er relevant å regne slike svar som inadekvate. Det er en del av kjennetegnene ved – og etter hvert også konvensjonene ved – synkron nettkommunikasjon. Et annet poeng er at det på grunn av replikkforskyvninger og/eller manglende referentkoplinger kan bli noen misforståelser som *i neste omgang* fører til partielle eller inadekvate svar. Til tross for utfordringer knyttet til kohesjon og replikk-kopling i nettsamtaler, er det overraskende få inadekvate svar i materialet. Det fins imidlertid enkelte spørsmål i materialet som ikke får svar. Men det er langt fra alltid at det påpekes eller at spørsmålet gjentas. Spørsmålsstilleren godtar tydeligvis den manglende oppmerksomheten og oppfølgingen og går videre på andre temaer som er i gang. Det er likevel enkelte eksempler på at det kommenteres, og at det etterlyses, noe som ikke er uvanlig i ”chat” (og som nok heller ikke oppleves så ansiktstruende eller provoserende). I det følgende utdraget blir ikke Ingrids spørsmål besvart, fordi det blir presentert parallelt med et annet, konkurrerende initiativ fra Egil – noe som heller ikke er uvanlig i ”chat”.

Egil: JEg tror grunnen til at bøkene til Ambjørnsen blir filmatisert.

Ingrid sier: hva er det filmen egentlig vil fortelle

Hanne: ja hva er temaet

Ingrid: [...]

Egil: er at de er enkle å filmatisere,...

Ingrid: er de det???????????

Det litt spesielle her er at Hanne faktisk hekter seg på med et ekko av Ingrids spørsmål. Slik viser hun interesse, men hun svarer ikke. Trass i denne ekko-varianten, går Egils initiativ om filmatiseringen av Ambjørnsens bøker av med seieren, og temaet i romanen tas faktisk ikke opp igjen i resten av samtalen.

I samtalen om ”Herman” har også Jostein problemer med å trenge gjennom med spørsmålet sitt, men han gir seg ikke:

Jostein: Hva er tema i bok/film da?

Hilde: er planting det samme som frampek

Emilie: Da skjønner jeg hva planting er

Jostein: ja på en måte er det jo det, men det kan brukes til å utløse humor (eks: kaffekoppen hos legen)

Jostein: Hva er tema i bok/film da?

Emilie: Vi lærer av både medgang og motgang kan være et tema

Hilde: tema må da gå på hvordan et barn kan takle sine egne problemer, mobbing og barns "forelskelse"

Jostein stiller et spørsmål, et helt nytt initiativ, men får ikke svar fordi Hilde og Emilie fremdeles er opptatt av forrige problemstilling (begrepet ”planting”). Jostein følger selv opp jentenes innspill, før han så gjentar spørsmålet sitt. Da svarer jentene ham – begge lanserer et forslag til tema for romanen. En slik parallellkjøring krever kommunikativ evne og vilje, en lyttende holdning samt tålmodighet.

6.2.3.4 Adekvans, lytting og kohesjon

Å svare minimalt og adekvat har med både *lytting* og *kohesjon* å gjøre. Man hører etter hva det blir spurt om, og man prøver å svare. Det er viktig at man er oppmerksom og *lytter* etter indirekte spørsmål, etter hva slags respons som er forventet. Adekvate svar henger ikke sammen med enighetsdimensjonen eller med aksept av proporsjonelt innhold. Adekvate svar handler om hva som er passende i kommunikasjonssituasjonen. Det har med det sekvensielle å gjøre og å samarbeide om et kommunikativt prosjekt. Her mener jeg sammenhengen med *kohesjon* er tydelig. Å lage relevante oppbakkinger og avpassede, adekvate svar kan i en del sammenhenger bety å lage tydelige koplinger og å unngå misforståelse. Her blir evnen og viljen til å knytte formelt korrekt, funksjonelt og effektivt an til samtalepartnerne av sentral betydning. Det er en større utfordring i skriftlig nettkommunikasjon enn i muntlige samtaler å

vise at tilbakemeldinger er adekvate. Dette gjøres i mitt materiale for eksempel ved hjelp av metakommentarer, ved hjelp av eksplisitte kohesjonskoplinger eller ved hjelp av en egen oppfølgingsreplikk (jf. todelte replikker), der man utdyper eller omformulerer. Jeg mener altså at det i synkrone nettsamtaler er aktuelt å knytte særskilte *formelle* krav til et adekvat svar.

Jeg finner særlig de partielle svarene interessante i et lytteperspektiv. De viser at selv om de ikke er adekvate, kan de være relevante og funksjonelle sett fra responsgiverens og andre deltakende personers side (Linell & Gustavsson 1987: 51). Det er i et lytteperspektiv like interessant å se om Bs responser er relevante i situasjonen – og dokumenterer lytting – som å se om A finner dem adekvate eller ei. Et partielt svar er i alle fall en markering av at B har *hørt* og har prøvd å følge opp. I tillegg har materialet vist eksempler på at det ikke bare handler om å svare adekvat. Høflighetsdimensjonen og samarbeidsviljen gjør at studentene også lytter seg fram til spørsmålsstillerens ønsker, for eksempel i ledende spørsmål og eksplisitte forslag. Eksemplene har vist at de ofte svarer i pakt med hva som er foretrukket, eventuelt ”pakker inn” et *nei* som inngår i et avslag eller andre ikke-foretrukne svar. Selv om lytting ikke innebærer alltid å underordne seg den andres ønsker og initiativ, kan det bety å vurdere når man skal innordne seg (gi et foretrukket svar) og når man skal pakke inn et avslag (gi et ikke-foretrukket svar) slik at det fungerer minst mulig ansiktstruende og uhøflig.

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg forekomster av tilbakemeldinger i materialet.

Hovedhensikten har vært å presentere mangfoldet av støttende og adekvate tilbakemeldinger. Det har vist seg at grensen mellom tilbakemeldinger og oppfølginger er flytende og dessuten at grensen mellom oppbakkinger og minimale responser kan være uklar – særlig når det gjelder bekreftende ord. De tilbakemeldingene med klar konstituent, eksplisitt kohesjonskopling, har ofte vist seg å fungere som de tydeligste oppbakkingene og mest adekvate svarene. Dette skyldes særlig den særegne kommunikasjonsformen.

Tilbakemeldinger er umiddelbare, spontane, underordnet den andres premisser. En som tilbakemelder, utsetter sin egen agenda og reflekterer (speiler) heller det samtalepartneren har ytret. Dette skiller tilbakemeldinger fra oppfølginger, da disse kan ha et større omfang og kan inneholde en egen agenda.

7 Oppfølging

I dette kapitlet analyseres to av de tolv samtalene med fokus på *oppfølging*. Med oppfølginger kan man vise interesse og engasjement – både ved å dokumentere hva man har fått med seg, og ved å komme med egne bidrag til det kommunikative samarbeidsprosjektet. Ytringene kan utvide eller utdype perspektivet, nyansere begrep og videreutvikle temaet. Slike oppfølginger vil, som nevnt i kapittel 5, i stor grad være identiske med Linell og Gustavssons *utvidete tilbakekoplinger*, ytringer som inneholder både et responselement og et initiativlement (Linell & Gustavsson 1987). Det handler altså om å respondere ved å tilføre noe substansielt nytt og dermed ta et initiativ som bygger på det man nettopp har lyttet til.

I analysene i dette kapitlet har jeg valgt å benytte meg av tekstlingvistikkens redskap for kohesjonsanalyse, først og fremst *referentkoplinger*, men også *konnektiver* (Halliday & Hasan 1976, Vagle et al. 1993, Nyström 2001, Tanskanen 2004, 2006) (jf. kap. 5). Jeg har i et av forskningsspørsmålene mine spurt om hvordan lytting kan markeres eksplisitt i en samtale, og i hvilken grad ulike kohesjonsmekanismer kan fungere som lyttemarkører. Jeg har allerede omtalt referentkoplinger i forbindelse med tilbakemeldinger i det foregående kapitlet, men vil her utforske ulike referentkoplingers funksjon mer systematisk i forbindelse med oppfølging av en samtalepartners replikker. I et lytteperspektiv er det ikke bare interessant å se på hvordan slike koplingstyper utvider samtalen innholdsmessig. Det er også relevant å se i hvilken grad koplingen speiler samtalepartnerens replikk, om den er en markering av at man har fulgt med og lyttet. De tilbakekoplende elementene kan være av ulik art og styrke. De kan med andre ord være mer eller mindre effektive i jobben som kohesjons- og lyttemarkører.

Vanligvis er det relativt betydningstunge ord og fraser som utgjør *konstituent*er (jf. kap. 5) i referentkoplinger, og det er oftere innholdsord enn formord. Felles for de fleste analysemodeller for referentkoplinger er at de presenterer konstituenten i teksten som parvis forbundet (Nyström 2001: 35), men det er også vanlig at koplingene inngår i kjeder. Kjedene kan være korte eller lange, grove eller finmaskede, og med mer eller mindre tydelige

knutepunkt. Noen kjeder konstrueres av referenter som er gjennomgående i store deler av teksten, men som kan aktualiseres med visse mellomrom. De er en del av selve rammen for samtalen, og består av referenter som er kjente og selvsagte for alle deltakerne. De har sammenheng med bakgrunnen for samtalen, de ligger i de kontekstuelle rammefaktorene. I slike kjeder er det ikke alltid like tydelige koplinger, og jeg har spurt meg hva dette har av betydning for lyttemarkering. I de to samtalene som skal analyseres i dette kapitlet, har jeg markert noen av de ordene jeg mener kan anses som slike ”bakgrunnsord” eller ”rammeord”.¹¹⁴ Jeg har funnet det nyttig å kartlegge om en konstituent inngår i en lokal kopling i en avgrenset kjede, eller om koplingen er av mer global, gjennomgående art. Dette er relevant når det gjelder så vel markering av kohesjon som markering av lytting.

Jeg har valgt ut samtalene ”Matteus” og ”Herman” for denne kohesjonsanalysen. Hver samtale analyseres separat. Jeg presenterer først de koplingene der bestanddelene – *konstituentene* (jf. kap. 5) – har felles ekstern referent¹¹⁵, deretter de koplingene som bygger på semantisk slektskap. Presentasjonen tar utgangspunkt i *funksjoner*, og bruker lingvistiske begrep for å beskrive disse. Jeg følger her begrunnelsen til Tanskanen:

Consequently, instead of using terms from lexical semantics (e.g. synonymy, hyponymy and antonymy), the categories are referred to by terms such as equivalence and generalisation, which makes it clearer that we are talking about relations that are discourse specific, which means that a writer or speaker may, for instance choose to use an item as equivalent with another item, although the items might not be classifiable as absolute synonymous (Tanskanen 1995: 533).

I den første delen av hver analyse er det koplingstypen *repetisjon* – enten med gjentakelse av samme ord/fraser eller med et ”pro-ord”¹¹⁶ – som eksemplifiseres fra samtalen. Deretter presenteres koplinger mellom synonymiliknende ord eller fraser under overskriften *konnotasjon og nyansering*, etterfulgt av kontrasterende og parallelliserende koplinger som jeg samler under overskriften *sammenlikning*. Den fjerde kategorien som analyseres er hyponymirelasjoner – koplinger som kan ha funksjon som *kategorisering*, *generalisering* og i visse fall *abstrahering*. I en oppsummering av referentkopplingsanalysene vil enkelte koplinger og kjeder ses i sammenheng i delkapitlene kalt ”kjedesamspill” (7.1.5 og 7.2.5).

¹¹⁴ Nyström (2001: 70–75) opererer med tre hovedkategorier av kjeder, der hun kaller en av dem for *bakgrunnskjeder*. Jeg har valgt å bruke denne ene termen sporadisk, men bruker ellers ikke hennes tre kjedetyper i analysene.

¹¹⁵ Der det er usikkerhet, bruker jeg ”*ekstern referent*” om referenter utenfor teksten og ”*intern referent*” om referenter innenfor teksten. Der det kommer mer klart fram fra sammenhengen, bruker jeg bare ”referent”.

¹¹⁶ Her har jeg forenklet noe, da de fleste tekstlingvister forbeholder repetisjonsbegrepet for ren repetisjon. Nyström samler imidlertid repetisjoner og pronominaliseringer (”pro-ord”) så i en felleskategori ”identitetskoplinger”. Jeg kaller altså alle disse formene for repetisjoner.

Avslutningsvis i hver av samtaleanalysene kommenterer jeg noen konnektiver (og diskurspartikler) som lyttemarkører.

7.1 Matteus

”Matteus” (Ma) er en dyadisk samtale, en samtale mellom de to studentene Lisa og Rudolf, der de snakker om novellen ”Matteus 18.20” av Tor Åge Bringsværd. De har brukt MSN som kommunikasjonsverktøy. Samtalen er på 75 replikker¹¹⁷, der Lisa har 27 replikker og Rudolf 48. Trass i stor forskjell på antallet replikker ytrer de nesten like mange ord – Lisa 707 ord og Rudolf 760 ord. Rudolf kan ha flere – gjerne korte – replikker etter hverandre, mens Lisa har færre og lengre. Det fins ett tilfelle der Rudolf har 7 replikker etter hverandre (44–50). Rudolf er en rask og erfaren ”chatter” (jf. ”selv har jeg chatta siden 1995”, replikk 72), mens Lisa er mindre kjent med mediet og har lengre og mer skriftspråkspregede replikker. Som sagt (kap. 4), er det ikke tidsmarkering ved replikkene, men det kunne utvilsomt vært interessant å vite hvor lang tid Lisa bruker på å formulere resonnementene sine. Det hadde med andre ord vært relevant å få klarlagt om Rudolfs aktivitet og replikkmylder primært skyldes utålmodighet og venting, eller om det generelt er hans måte å kommunisere på. Slike opplysninger har jeg dessverre ikke. I metareplikkene på slutten av samtalen får vi imidlertid et lite innblikk i studentenes eget syn på forskjellene mellom dem som chattere:

Lisa: Bra, jeg ser litt av bakdelene med å Chatte at spørsmål og svar kommer litt hulter til bulter, men jeg syb\nes jeg har fått mye ut av dette!

Rudolf: jeg også...chatt er litt krevende i bygnelsen, selv har jeg chatta siden 1995 og vet at enkelte av svar/spørs henger igjen, men så får man jo litt tid til å tenke , mens den andre chatter

Rudolf: og så blir man aldri avbrudd,..en fordel.

Rudolf: avbrutt...hehe

Lisa: Jeg har lagret det vi har skrevet til nå. Den var litt artig passet bra til meg!

Teksteksempel nr. 131 (Matteus 71–75)

Lisa er tydeligvis uvant med – og kanskje litt frustrert over – at replikker kan bli forskjøvet og replikkpar bli atskilt. Rudolf ser faktisk noen fordeler ved dette særtrekket. Han ser ut til å ha brukt ventetiden til ”å tenke”. Det at han ser det som fordel ikke å bli avbrutt, synes Lisa å ta

¹¹⁷ Jeg mener her tekniske ”chat”-replikker, slik de framstår på skjermen. En reell replikk kan som kjent gjerne fordeles over flere slike ”tekniske replikker” (jf. kap. 4).

til seg ("passet bra til meg") – hun er kan hende redd for at hun kan være for pratsom og dominerende. Alt i alt virker det som de synes de har fått noe ut av samtalen.

1. **Lisa:** Hvor begynner vi?
2. **Rudolf:** når leste du **novella**.
3. **Lisa:** I dag, for noen minutter siden, den var veldig gripende.
4. **Rudolf:** ja, ikke sant!
5. **Rudolf:** jeg leste den første gang på videregående, en av de få **novellene** jeg husker derifra
6. **Lisa:** Den ser temmelig enkel ut hva virkemidler angår, uten at jeg skal si det for sikkert, men den var sjeldent bra.
7. **Rudolf:** har sansen for Tor Åge, spesielt det han skriver innenfor Science Fiction sjangeren.
8. **Rudolf:** Ja, og kort...
9. **Lisa:** Jeg har foreløpig ikke lest noen romaner av ham, har bare sett i noen av barnebøkene han har laget
10. **Rudolf:** Har du lest noen av **novelle**analysene på nettet, ikke det at vi ikke skal tenke selv, men greit å få flere synspunkter...eller?
11. **Rudolf:** Ja, de har jeg lest mange av når jeg jobbet i barnehagen...
12. **Lisa:** Nei, det har jeg ikke gjort denne gang, kommentar til din forrige replikk.
13. **Rudolf:** ok...jeg fant et par, på nettet, som jeg har skummlest...kan gi deg lenkene etterpå...men tilbake til **novella**, den handler om en neger som blir dømt til døden for å ha gått inn i en hvit kirke, men tema må vel sies å være rasisme...?
14. **Rudolf:** husker ikke når den ble skrevet, la meg sjekke.
15. **Lisa:** Har du noen tanker om **forfatteren** i forhold til **novellas** innhold, eller er det vanskelig å se noen sammenheng?
16. **Rudolf:** Boka er skrevet i 1967, utgitt i **novellesamlinga** "Rundt solen i ring", den har jeg ikke lest, men Apartheid regime var jo enda ikke avskaffet.
17. **Lisa:** Rasisme mener jeg er et tema, men det handler vel litt om skinnhellighet også?
18. **Rudolf:** hvordan da, mener du?
19. **Lisa:** Jeg tenker på den setningen fra bibelen som blir sittert i begynnelsen, matt 18.20, og hentydninger til at den dødsdømte faktisk var Jesus. D
20. **Rudolf:** matt 18.20:For hvor to eller tre er samlet i mitt navn, der er jeg midt iblant dem
21. **Rudolf:** Det er vel hentydninger til Jesus her og når det gjelder naglene og det faktum at han holdt seg taus under rettsaken
22. **Rudolf:** 3 viktige momenter som peker i retning av intertekstualitet for å bruke en faglig term.
23. **Lisa:** Jeg tenker på at folkene var i kirken , presten snakker om at der to eller fler er samlet i mitt navn, der er jeg mitt i blant dere, her i form av negeren. Presten sier dette, men det trenger ikke inn. Det er kun på overflaten disse ordene gjelde
24. **Rudolf:** ja...jeg skjønner , rasismen er altså et uttrykk for skinnhelligheten
25. **Rudolf:** eller bare et symptom, kanskje?
26. **Lisa:** Ja, jeg mener det mer er et middel **forfatteren** bruker for å avsløre disse menneskene. Det hadde ikke behøvd være en mørk person i historien for å avsløre dette, det kunne ha vært noe annet også. Hva du gjør mot mine minste, gjør du også mot meg, hvis du skjønner hva jeg mener. Her ble rasismen brukt, **forfatteren** er sannsynligvis opptatt av rasespørsmålet også.
27. **Rudolf:** ok...interessant, så du mener at det først og fremst er en kritikk av manglende utøvelse kristentro og kristen liv, dernest rasisme, jeg mener vel at rasisme er hovedtema og at bibelen i hovedsak blir brukt som en intertekst da den er god og kjent, kjenner forøvrig ikke til **forfatterens** livssyn.
28. **Lisa:** Jeg mener ikke at **forfatteren** er kristen, det tviler jeg på, men jeg tenker at rasisme er nærmest motivet og at dobbeltmoral/skinnhellighet er det som ligger en smule dypere i teksten.
29. **Lisa:** Jeg tenker her at tittel og avslutning binder historien sammen og er rammen rundt, og at det er her selve kjernen ligger.
30. **Rudolf:** Javel, jeg ser poenget ditt. Sjekk akkurat med litteraturnettet og det viser seg at **novellesamlinga** var den første utgivelsen hans.
31. **Rudolf:** <http://www.litteraturnettet.no/b/bing.jon.asp?type=prod>
32. **Lisa:** Hva tenker du om det **novelle**tekniske?
33. **Rudolf:** Ja den om slutter seg, det har du rett i. Den starter `in media res`, midt i en handling, og er kronologisk frem til bøddelens refleksjon, hvor han snakker om fortid.
34. **Lisa:** Det er en vellkomponert **novelle**, men ikke av de mest avanserte, da tenker jeg i Vesaas stil. Heldigvis. Den sier alt den skal på en tydelig måte.
35. **Rudolf:** Ja, den er enkel og grei i sin ytre form, men veldig klar i budskapet, skarp...jeg har lest en lignende tegneserie faktisk. Vil du høre om den?
36. **Lisa:** I forhold til resolusjonen, avsnittet med bøddelen, der er det direkte tale. Her får vi vite direkte hva denne bøddelen har tenkt om henrettelsen. **Forfatteren** lar leseren vite at bøddelen har reflektert over denne merkelige negeren, men at han likevil ingenting har forstått. Jeg tenker at dette ikke bare er rettet mot endel kristne, men mot menneskeheten totalt.

37. **Lisa:** jeg vil gjerne høre om denne tegneserien.
38. **Rudolf:** fra nettsida til **Tor Åge** : "Jeg liker å skrive både for voksne og barn - og helst for alle på én gang."
39. **Rudolf:** Tegneserien begynner med at noen astronauter i nær/fjern fremtid har funnet en annen planet, de blir med på omvisning, det viser seg at planeten er bebodd av roboter, etterhvert i omvisningen blir det gjort klart at det er en type roboter som tar seg av alt arbeidet, og en annen type roboter som styrer og steller, tilslutt ser du astronauten som flyr av gårde , og i siste rubrikk tar han av seg...
40. **Rudolf:** hjelmen og gråter, han er neger.
41. **Lisa:** Var det en vits?
42. **Rudolf:** Nei, det var en kort tegnserie i Iskald grøss tror jeg, leste den for mange mange år siden.
43. **Lisa:** Hva med forteller og synsvinkel?
44. **Rudolf:** aural, 3 person, med en del dialog, og så er det bøddelen på slutten da
45. **Rudolf:** refererende? er det det man kaller det
46. **Rudolf:** (merk setning med 3 det'er)
47. **Rudolf:** Det du sa om bøddelen er jeg enig i, og det sier også noe om persongalleriet, at de ikke viser tegne til fremgang eller vekst, noe som gir **novelle** en ekstra kraft som oppvekker.
48. **Rudolf:** tror eij
49. **Rudolf:** http://www.propaganda.net/skoleside/sjanger_3.shtml
50. **Rudolf:** <http://home.sol.no/lindega/norsk.htm>
51. **Lisa:** Ja, det er tydelig stor avstand mellom forteller og aktører. Her vil jeg anta at fortellerstemmen er temmelig nært opptill **forfatterens**, antagelig mener **forfatteren** det vi som lesere sitter ighen med, selv om det ikke er mulig å vite.
52. **Rudolf:** legger ved et par lenker til analyser, tenkte kanskje du ville kikke på dem før vi avslutter chatte. , den siste er best, av de jeg har sett på.
53. **Rudolf:** hva mener du med at det er stor avstant mellom forteller og aktører?
54. **Lisa:** Enig dette understrekes med fortellerens posisjon. Ved å bruke den refererende fremstillingen, får vi følelsen av at dette nærmest er en dokumentar. vi får stor tiltro til at ikke fortelleren lurer oss på noen måte. Det vi oppfatter er faktisk det som skjer. Fortalt på en objektiv måte.
55. **Lisa:** Jeg mener at fortelleren er moralen i **novella**, vi aner selvsagt ikke hva fortelleren mener, men det er så stor avstand mellom det aktørene står for og det inntrykket vi får av fortelleren. Fortelleren innvolverer seg ikke i historien, det trengs ikke historien taler for seg selv.
56. **Rudolf:** ja, da er jeg med 100%...
57. **Rudolf:** Er det andre virkemidler i bruk som vi ikke har tatt med?
58. **Rudolf:** hva med alle de som skjeller ut negeren , den gamle dama som spytter ham i ansiktet...den ene verre enn den andre
59. **Rudolf:** kan dette være et forsøk på å bygge opp spenningen?
60. **Lisa:** Tilbake til årstallet **novella** er skrevet, 1967 er jo midt i den verste anti krigs bølgen som den vestlige verden har sett, i forhold til ungdommen. Jeg går litt tilbake på det jeg sa i stad. Rasisme er selvsagt en viktig bit av temaet, og det minner om KKK, USA
61. **Rudolf:** Ja, det er noe det, hadde vært morsomt å interjuvet **Tor Åge**, fått litt av hans bakgrunn for å skrive **novella**.
62. **Lisa:** Ja, jeg tror at **forfatteren** her ønsker å få frem det irrasjonelle i mennesker. Det er ingen tilfeldighet at dette foregår i en kirke. Kontrasten er stor mellom kirkebygget og de handlingene vi ser utspiller seg.
63. **Rudolf:** ja , det er har du rett i , kirken er et veldig fint sted for en slik historie og referansene til Jesus er knallbra, ikke rart denne **novella** er pensum fra grunnskole til lærerutd.
64. **Rudolf:** skal vi skrive den om, palestineren som kommer inn i synagogen...publisere på hebraisk og gi ut i Isreal?
65. **Lisa:** Jeg synes denne **novella** er almenngyldig, historien minner om kordfestelsen av Jesus, jødeforfølgelsene, negerhatet, undertrykking av alle minoriteter til alle tider. Ikke minst det som foregår i Israel i dag. Det handler om å korsfeste Jesus om og om igjen.
66. **Rudolf:** Halleluja!
67. **Rudolf:** Fin avslutning.
68. **Lisa:** Er du ironisk, eller hva?
69. **Rudolf:** nei, jeg mente det
70. **Rudolf:** Almengyldigheten er absolutt på plass.
71. **Lisa:** Bra, jeg ser litt av bakdelene med å Chatte at spørsmål og svar kommer litt hulter til bulter, men jeg syb'nes jeg har fått mye ut av dette!
72. **Rudolf:** jeg også...chatt er litt krevende i bygnelsen, selv har jeg chatta siden 1995 og vet at enkelte av svar/spørs henger igjen, men så får man jo litt tid til å tenke , mens den andre chatter
73. **Rudolf:** og så blir man aldri avbrudd,..en fordel.
74. **Rudolf:** avbrutt...hehe
75. **Lisa:** Jeg har lagret det vi har skrevet til nå. Den var litt artig passet bra til meg!

Samtalen må sies å være ganske koherent. Den inneholder relativt få emner, og disse dveles det ved over flere replikker. Det er dessuten lite snakk utenom det faglige. De holder seg til å snakke om novellen, og både ”novelle” og ”forfatter” er viktige ”rammeord” som danner tydelige, gjennomgående kjeder i samtalen.¹¹⁸ Samtalen har noen forskyvninger av replikker, blant annet fordi Rudolf har mange innspill, og fordi Lisa virker svært opptatt av sine refleksjonsskriverier; kanskje ser hun til tider mer på tastaturet enn på skjermen? Det trenger likevel ikke være slik at deltakerne følte det som noe hinder for framdriften. Rudolf beskriver samtalen slik i sin analyse av den:

Vi førte en spontan, men strukturert samtale rundt et bestemt tema, novella, som varte i ca. en time og forløp uten at noen av oss dominerte, det kan også nevnes at vi har samarbeidet en rekke ganger i studietiden og kjenner hverandre godt som faglige samarbeidspartnere.

(Rudolfs samtaleanalyse)

Grovt sett kan samtalen deles inn i seks hovedsekvenser:

- Sekvens 1 (replikk 1–12): Innledende manøvrer
- Sekvens 2 (replikk 13–31): Novellens tema
- Sekvens 3 (replikk 32–42): Novellens struktur (+ sammenlikning med en spesiell tegneserie)
- Sekvens 4 (replikk 43–56): Synsvinkel i novellen
- Sekvens 5 (replikk 57–70): Virkemidler/tema i novellen
- Sekvens 6 (replikk 71–75): Avsluttende manøvrer

Det er interessant å merke seg at så godt som alle emneskiftene gjøres ved hjelp av et spørsmål. Visse emner holder de seg til gjennom relativt mange replikker, og dette gjelder særlig novellens tema. Ellers kan det være noe vanskelig å sette opp en slik grov oversikt for en synkron nettsamtale, da deltakerne tidvis har flere temaer gående parallelt (se derfor vedlegg nr.13 for en mer detaljert skjematisk oversikt over emner i samtalen).

7.1.1 Repetisjon

Det fins flere forekomster av ren *repetisjon* av samme ord (eller frase) i denne samtalen. For eksempel går ordet ”rasisme” igjen åtte ganger, og utgjør en sentral kjede i samtalen. I tillegg er det flere andre beslektede ord (apartheid, KKK, rasespørsmålet, negerhat) som inngår i det jeg kaller ”rasisme-kjeden”. En annen kjede som går gjennom store deler av samtalen, er knyttet til selve begrepet ”tema”. Begge disse ordene lanseres av Rudolf i replikk 13 og blir

¹¹⁸ ”Novelle-kjeden” (15 forekomster) samt ”forfatter-kjeden” (7 ”forfatter” + 3 ”Tor Åge”) er avmerket med henholdsvis rødt og blått i samtalen ovenfor.

sentrale for store deler av samtalen. Lisa velger å følge opp ved å repetere både ”tema” og ”rasisme” i sin respons (17), og formulerer slik et ikke-reduisert svar (jf. 6.2). Hun gjør det trolig såpass omstendelig fordi responsen hennes er forskjøvet (tre replikkers forsinkelse) i forhold til Rudolfs spørsmål – hun sikrer slik at kohesjonen blir tydelig.

Rudolf: [...] men tilbake til novella, den handler om en neger som blir dømt til døden for å ha gått inn i en hvit kirke, men tema må vel sies å være **rasisme**...?

Rudolf: [...]

Lisa: [...]

Rudolf: [...]

Lisa: **Rasisme** mener jeg er et **tema**, men det handler vel litt om skinnhellighet også?

Teksteksempel nr. 132 (Matteus 13–17)

Lisa knytter her svært eksplisitt an til Rudolf; hun har hørt hva han sier og er til dels enig med ham. Replikken hennes inneholder imidlertid et ”men” og en nyansering av svaret. Hun bruker også mye av samtalen ellers på å argumentere for at rasisme *ikke* er et tema, snarere et motiv.

Det er flere eksempler på at ord repeteres av samtalepartneren. Det gjelder både kjente *gjennomgangsord* (som dem jeg har nevnt ovenfor) og *nyord* (Nyström 2001). Nye ord eller fraser kan være enten nye eksterne referenter som er ført inn i teksten eller nye benevnelser på allerede innførte fenomen. Lisa lanserer blant annet to sentrale nye begrep i løpet av sine lengre resonnement – *skinnhellighet* (17) og *allmenngyldig* (65). I begge tilfellene repeterer Rudolf ordet og viser på den måten både at han har lyttet og at han har vilje til anerkjennelse og oppfølging. Han sier til og med at han har forstått.

Lisa: **Rasisme** mener jeg er et tema, men det handler vel litt om skinnhellighet også?

Rudolf: hvordan da, mener du?

Lisa: [...]

Rudolf: [...]

Rudolf: [...]

Rudolf: [...]

Lisa: [...]

Rudolf: ja... jeg skjønner, **rasismen** er altså et uttrykk for skinnhelligheten

Teksteksempel nr. 133 (Matteus 17–24)

Her tar Rudolf i siste replikk opp ordene ”rasisme” og ”skinnhellighet” og knytter slik opp til Lisas begrep – både et kjent og et nytt. Han gjentar dem i bestemt form og anvender dermed begge som kjente ord. Mellom disse to replikkene har det vært en oppklaringsrunde, og Lisa har utdypet sitt poeng. Det fungerer dermed godt både på kohesjons- og på lytteplanet at Rudolf her gjentar begge begrepene i en oppsummerende replikk.

Utdraget nedenfor er hentet fra en sekvens senere i samtalen, og det viser at Lisa finner oppbakkingen fra Rudolf (”Halleluja!”) noe overdrevet og ironisk. Han prøver derfor å

kvittere mer saklig ved å repetere Lisas lanserte referent, i en substantivert¹¹⁹ variant og i bestemt form:

Lisa: Jeg synes denne novella er **almengyldig**, historien minner om kordfestelsen av Jesus, jødeforfølgelsene, negerhatet, undertrykking av alle minoriteter til alle tider. Ikke minst det som foregår i Israel i dag. Det handler om å korsfeste Jesus om og om igjen.

Rudolf: Halleluja!

Rudolf: Fin avslutning.

Lisa: Er du ironisk, eller hva?

Rudolf: nei, jeg mente det

Rudolf: **Almengyldigheten** er absolutt på plass.

Teksteksempel nr. 134 (Matteus 65–70)

Særlig når en replikk følger opp noe som er sagt flere replikker tidligere, kan rene repetisjoner av innholdstunge ord – og gjerne i bestemt form av ordet – fungere som funksjonelle og tydelige markeringer av at det er noe tidligere omtalt som følges opp og vurderes som sentralt. Repetisjon kan ha både en tekstuell og en relasjonell funksjon, og den kan være en tydelig kohesjonsmarkør samtidig som den markerer støtte. Ved å ta opp et ord eller en formulering den andre har sagt, altså ved å gjøre et konkret ”opptak” (Nystrand 1997), kan man slik verdsette den andres bidrag og dokumentere lytting. Repetisjonen bidrar imidlertid i liten grad til en oppfølging alene. *Hvor mye* samtalepartnerens replikk utvider, og hvor sterkt den følger opp, avhenger av andre faktorer i ytringen.

Av andre ord som repeteres flere ganger, er ”kirke” og ”neger”. Disse referentene tilhører sentrale kjeder som tas opp igjen flere ganger i løpet av samtalen. I flere replikker (for eksempel Lisas replikk 23) viser ikke ”neger” og ”kirke” til en spesifikk replikk. Det er altså ingen oppfølging av samtalepartneren, men snarere en kopling til kjente trekk i novellen. Disse sentrale ordene kan imidlertid inngå i enkeltkoplinger – og som lyttemarkører – fra tid til annen, som i følgende utdrag:

Lisa: Ja, jeg tror at forfatteren her ønsker å få frem det irrasjonelle i mennesker. Det er ingen tilfeldighet at dette foregår i en **kirke**. Kontrasten er stor mellom **kirkebygget** og de handlingene vi ser utspiller seg.

Rudolf: ja, det er har du rett i, **kirken** er et veldig fint sted for en slik historie og referansene til Jesus er knallbra, ikke rart denne novella er pensum fra grunnskole til lærerutd.

Teksteksempel nr. 135 (Matteus 62–63)

Her tar Lisa opp fenomenet kirke mer eksplisitt og framhever at det ikke er tilfeldig at handlingen er lagt til en kirke. Hun re-lanserer og framhever referenten. Rudolf følger dette

¹¹⁹ I dette ordparet er det bare delvis gjentakelse – det Nyström (2001) kaller *modifisert identitet* – da det er ordklasseveksling (fra adjektiv til substantiv).

opp på en svært tydelig måte ved å gjenta ordet i bestemt form – som en kjent størrelse – samt at han understreker at kirken er ”et veldig fint sted for en slik historie”. I tillegg sier han eksplisitt at hun har ”rett i” sine påstander om kirkens funksjon. Her er det mange støttende erklæringer; lyttemarkører som virker både sammenbindende og bekreftende overfor Lisa.

Alternativt til å gjenta selve ordet, frasen eller setningen er det mulig å bruke ”erstatteord” – *pro-ord* – først og fremst ulike pronomen, men også enkelte adverb.¹²⁰ Erstatteordene kan vise tilbake til et ord, en frase eller til en hel ytring. En referentkopling – også kalt *pronominalisering* (Nyström 2001)¹²¹ – kan i mange sammenhenger fungere mer effektivt og være mer naturlig å bruke enn å gjenta selve ordet. Dette gjelder særlig i muntlige samtaler, der pro-ordet får støtte av intonasjon og kroppsspråk. Slike koplinger viser seg i flere tilfeller å fungere tilfredsstillende også i mitt materiale. I mer kompliserte kontekster, for eksempel med flere deltakere, eller ved replikkforskyvninger kan imidlertid slik pronominalisering oppleves forvirrende i synkron nettkommunikasjon. Nedenfor vises to samtaleutdrag med pronomenbruk. I det første eksemplet nedenfor har replikkene forskjøvet seg. Den tredje replikken er respons på den første, og den fjerde replikken respons på den andre.

Lisa: Jeg har foreløpig ikke lest noen romaner av ham, har bare sett i noen av barnebøkene han har laget

Rudolf: Har du lest noen av novelleanalysene på nettet, ikke det at vi ikke skal tenke selv, men greit å få flere synspunkter...eller?

Rudolf: Ja, **de** har jeg lest mange av når jeg jobbet i barnehagen...

Lisa: Nei, **det** har jeg ikke gjort denne gang, kommentar til din forrige replikk.

Teksteksempel nr. 136 (Matteus 9–12)

Begge replikkene med pronomen viser oppfølging, men de pronominale kohesjonsmarkørene kan i seg selv være noe uklare. Pronomenet ”de” kunne i og for seg vise tilbake på både romaner og barnebøker, men siden Rudolf tilføyer opplysningen om at bøkene ble lest i *barnehagen*, synes koplingen til *barnebøker* grei. Pronominaliseringen støttes altså av en annen repetisjon (”barne-”). Lisa løser det ved å bruke pro-verbet ”gjøre” (”har gjort ” viser til ”har lest”), og det burde egentlig ikke være tvil om hvilken ytring ”det” viser tilbake til. Lisa vil likevel være sikker på at hun blir forstått, og føyer til en forklarende metakommentar. Det

¹²⁰ *Pro-ord* er en helt spesiell form for identitetskopling som skiller seg fra de andre ved at den ikke er direkte semantisk gjenkjennelig når den ikke kan knyttes til felles kontekst. Det er pronomen eller adverb som erstatter leksikalske gjenkjennelige innholdsord.

¹²¹ Nyström (2001) bruker *pronominalisering* om alle tilfeller der et pronomen (eller annet pro-ord) erstatter enten et ord, en frase eller en setning, mens Vagle et al. bruker det kun om når det erstatter en hel setning/ytring. De bruker da ”grammatisk referentkopling” om de andre tilfellene.

er altså andre element i ytringen som understreker kohesjons- og oppfølgingsfunksjonen, mer enn pronomenene selv.

I det neste utdraget blir kommunikasjonen og forståelsen vanskeliggjort av blant annet flere parallelle tematråder, samt svært mange innspill fra Rudolf:

- 43 Lisa: Hva med forteller og synsvinkel?
- 44 Rudolf: aural, 3 person, med en del dialog, og så er det bøddelen på slutten da
- 45 Rudolf: refererende? er det det man kaller det
- 46 Rudolf: (merk setning med 3 det'er)
- 47 Rudolf: Det du sa om bøddelen er jeg enig i, og det sier også noe om persongalleriet, at de ikke viser tegne til fremgang eller vekst, noe som gir novelle en ekstra kraft som oppvekker.¹²²
- 48 Rudolf: tror ejg
- 49 Rudolf: http://www.propaganda.net/skoleside/sjanger_3.shtml
- 50 Rudolf: <http://home.sol.no/lindega/norsk.htm>
- 51 Lisa: Ja, det er tydelig stor avstand mellom forteller og aktører. Her vil jeg anta at fortellerstemmen er temmelig nært opptill forfatterens, antagelig mener forfatteren det vi som lesere sitter ighen med, selv om det ikke er mulig å vite.
- 52 Rudolf: legger ved et par lenker til analyser, tenkte kanskje du ville kikke på dem før vi avslutter chatte. , den siste er best, av de jeg har sett på.
- 53 Rudolf: hva mener du med at det er stor avstand mellom forteller og aktører?
- 54 Lisa: Enig **dette** understrekes med fortellerens posisjon. Ved å bruke den refererende fremstillingen, får vi følelsen av at dette nærmest er en dokumentar. vi får stor tiltro til at ikke fortelleren lurar oss på noen måte. Det vi oppfatter er faktisk det som skjer. Fortalt på en objektiv måte.

Teksteksempel nr. 137 (Matteus 43–54)

Rudolf har i denne sekvensen sju replikker rett etter hverandre, og hvilken av Rudolfs replikker Lisas enighet – og pronomenet ”dette” – viser tilbake til, er ikke umiddelbart lett å se. Det kan ikke vise tilbake til den siste (53), for svaret på Rudolfs spørsmål kommer først etter dette utdraget. Det viser heller ikke tilbake til noen av replikkene om nettstedreferanser, for Lisas replikk handler om synsvinkel. I mellomtiden har Lisa hatt et annet innlegg (51), trolig en kommentar til Rudolfs første utspill om fortellerposisjon (44). Det er ikke uten videre mulig å se hvilken ytring Lisas pronomen ”dette” viser til, og den eneste tydelige kohesjonsmarkøren i ytringen hennes ellers er ”refererende”, som peker helt tilbake til spørsmålet i replikk 45. Videre virker ikke Lisas replikk som svar på et spørsmål, da den innledes med ”Enig”, en typisk kommentar til en påstand. Trolig må den vise tilbake til det siste Rudolf sa om synsvinkel, sju replikker tilbake (47), men den har i tillegg tatt med et begrep fra det tidligere spørsmålet hans. Lisas replikk refererer altså til to av Rudolfs replikker. Dette er en av de få sekvensene i samtalen hvor det kan sies å være kommunikasjonsforstyrrelser og en noe sviktende koherens. Her kan man spørre seg: Hvem er det som ikke er oppmerksom? Hvem er det som ikke følger opp på en adekvat, funksjonell

¹²² Replikken kopler tilbake til en replikk før dette utdraget.

måte? Jeg mener det her er et eksempel på at særegenhetene ved Lisas og Rudolfs kommunikasjonsform er på kollisjonskurs. Rudolfs tendens til å kaste ut flere tematråder, samtidig som han svarer sin samtalepartner, kommer med oppfølgingsspørsmål etc., passer ikke inn i Lisas grundige refleksjoner, der hun til tider trolig er for opptatt til å følge med på skjermen. Lytte- og samarbeidsviljen er nok til stede hos begge, men de makter ikke helt å relatere ytringene sine optimalt til sjangerkonteksten eller til den andres kommunikasjonsform.

Repetisjonskoplinger kan vise at man lytter, ønsker å følge hverandre opp og vil utforske samme tema. De er også tydelige kohesjonsmarkører (med unntak av pronominaliseringer, som ikke er like tydelige bestandig), noe som er særlig viktig i synkron nettkommunikasjon. Repetisjonskoplinger kan bekrefte og understreke begrep, men er i seg selv ikke særlig utdypende. Det er snarere de ordene som omgir det repeterte ordet, som eventuelt utvider og tilfører nye aspekt og nyanser. Nyström (2001: 40) sier det slik: ”identitetsbindingarna bevarar textens innehållsliga linje medan de övriga bindingarna utvecklar den”. Det er slike koplinger jeg skal ta for meg i det følgende.

7.1.2 Konnotering og nyansering

I det følgende vil jeg se nærmere på replikker der det knyttes an til samtalepartnerens replikk ved hjelp av beslektede ord eller fraser. I slike referentkoplinger tas et ord eller et uttrykk opp i form av et erstatteord, som betyr mer eller mindre det samme som ordet det vises til. Ofte er det snakk om synonymer eller synonymiliknende ord (jf. *ekvivalens*, Tanskanen 2004¹²³). Identitetskoplinger mellom *ulike* ord eller fraser som viser til *samme* referent, kan bidra til utdyping i større grad enn ved ren repetisjon. I en analyse av samtaler er det naturlig å tolke slike koplinger ganske vidt, slik at en viss betydningsforskjell mellom ordene aksepteres – blant annet konnotasjoner av ulike slag (Nyström 2001: 44). Det er altså snarere snakk om semantisk beslektede ord. Særlig når det gjelder abstrakte fenomen, er det stort sett konteksten som avgjør om to uttrykk kan betraktes som synonyme (ibid.), og derfor er det nødvendig å ha en vid og kontekstbasert tilnærming til kohesjonsmekanismene i materialet. Det viktigste er samtaledeltakernes egen forståelse av hva slags begrep som er synonymiliknende.¹²⁴ Flere av

¹²³ Tanskanen bruker ekvivalensbegrepet noe annerledes enn for eksempel Halliday. Det kan se ut til at Tanskanen primært bruker ekvivalens om likhet i innhold, mens Halliday bruker det om likhet i form.

¹²⁴ Jf. begrunnelse for bruk av slike funksjonelle kategorier i introduksjonen til dette kapitlet.

forekomstene i studentsamtalene viser for eksempel at de beslektede ordene innebærer forsøk på nyansering og videreutvikling av litterære begrep.

I eksemplet nedenfor gjentar Rudolf først Lisas formulering ”hentydninger til (Jesus)” (*repetisjon*) og nevner også andre eksempler på slike ”hentydninger” (jf. 7.1.4). I en replikk umiddelbart etter lanserer han så fagbegrepet ”intertekstualitet” som en synonymliknende, konnoterende kopling til ”hentydninger til”. Han lager en kopling fra Lisas hverdagsbegrep til et litteraturanalytisk fagbegrep – eller fra et *hverdagsdomene* til et *spesifisert domene* (Halliday i Maagerø 2006).

Lisa: Jeg tenker på den setningen fra bibelen som blir sittert i begynnelsen, matt 18.20, og **hentydninger til** at den dødsdømte faktisk var **Jesus**. D

Rudolf: [...]

Rudolf: Det er vel **hentydninger til Jesus** her og når det gjelder naglene og det faktum at han holdt seg taus under rettsaken

Rudolf: 3 viktige momenter som peker i retning av **intertekstualitet** for å bruke en faglig term.

Teksteksempel nr. 138 (Matteus 19–22)

I samme sekvens snakkes det om skriftstedet fra Bibelen som har gitt novellen navn, og her er det ytterligere et eksempel på en kjede med ord, fraser og setninger som omfatter omtrent det samme referensielle innholdet.

Lisa: Jeg tenker på **den setningen** fra bibelen som blir sittert i begynnelsen, **matt 18.20**, og hentydninger til at den dødsdømte faktisk var Jesus.

Rudolf: **matt 18.20:For hvor to eller tre er samlet i mitt navn, der er jeg midt iblant dem**

Rudolf: Det er vel hentydninger til Jesus her og når det gjelder naglene og det faktum at han holdt seg taus under rettsaken

Rudolf: 3 viktige momenter som peker i retning av intertekstualitet for å bruke en faglig term.

Lisa: Jeg tenker på at folkene var i kirken , presten snakker om at **der to eller fler er samlet i mitt navn, der er jeg mitt i blant dere**, her i form av negeren. Presten sier dette, men det trenger ikke inn. Det er kun på overflaten **disse ordene** gjelder.

Teksteksempel nr. 139 (Matteus 19–23)

Rudolf følger opp Lisa ved å repetere ”matt 18.20”, gir henne deretter sitatet uoppfordret, og kommenterer dessuten tolkningen hennes. Ved hjelp av repetisjon pluss eksempler gir han en nyansering og spesifisering av Lisas replikk. Det kan imidlertid tyde på at Lisas siste replikk ikke er en oppfølging av Rudolf, men av henne selv. Det hadde ellers ikke vært nødvendig å gjenta hele bibelsitatet. Hun innleder dessuten begge innleggene sine (19 og 23) med ”Jeg tenker på ...”, og det virker dermed som om de henger sammen. Hun har trolig begynt å skrive den andre replikken med en gang den første var ”publisert”, og hun har ikke sett Rudolfs

utspill i mellomtiden. Hun kommenterer dem i alle fall ikke, verken her eller senere – verken bibelsitatet, eksemplene hans eller intertekstbegrepet. Dette må med rette kunne kalles både dårlig oppmerksomhet og dårlig oppfølging.

Det blir heller til at Rudolf følger opp Lisas siste utspill. Her sier Lisa blant annet at essensen i bibelsitatet framstår ”**i form av negeren**”. Dette danner utgangspunktet for en ny kjede med synonymiliknende, konnoterende ord og uttrykk – nærmere bestemt en nyansering og spesifisering av begrep.

Lisa: Jeg tenker på at folkene var i kirken , presten snakker om at der to eller fler er samlet i mitt navn, der er jeg mitt i blant dere, her i form av negeren. Presten sier dette, men det trenger ikke inn. Det er kun på overflaten disse ordene gjelder.

Rudolf: ja...jeg skjønner , rasismen er altså et **uttrykk for** skinnheligheten

Rudolf: eller bare et **symptom**, kanskje?

Lisa: Ja, jeg mener det mer er et **middel** forfatteren bruker for å avsløre disse menneskene. Det hadde ikke behøvd være en mørk person i historien for å avsløre dette, det kunne ha vært noe annet også. Hva du gjør mot mine minste, gjør du også mot meg, hvis du skjønner hva jeg mener. Her ble rasismen **brukt**, forfatteren er sannsynligvis opptatt av rasespørsmålet også.

Rudolf: ok...interessant, så du mener at det først og fremst er en kritikk av manglende utøvelse kristentro og kristen liv, dernest rasisme, jeg mener vel at rasisme er hovedtema og at bibelen i hovedsak blir brukt som en intertekst da den er god og kjent, kjenner forøvrig ikke til forfatterens livssyn.

Lisa: Jeg mener ikke at forfatteren er kristen, det tviler jeg på, men jeg tenker at rasisme er nærmest **motivet** og at dobbeltmoral/skinnhellighet er det som ligger en smule dypere i teksten.

Teksteksempel nr. 140 (Matteus 23–28)

Denne kjeden med synonymiliknende, eller konnoterende, ord – *i form av / uttrykk for / symptom / middel / brukt / motiv* – er eksempel på en ny begrepsavklaring. Sammen utreder de poenget om at rasismehistorien i novellen er uttrykk for noe annet og overordnet. De går veien via ulike hverdagsbegrep og tar gradvis i bruk en fagterminologi. Utviklingen av samtalesekvensen kan skisseres slik:

- Lisa lanserer **hentydninger til**, Rudolf tar opp dette.
- Lisa lanserer **i form av**, Rudolf følger opp med et forsøk på å oppsummere med to nye ord (**uttrykk for** og **symptom**). Koplingene til Lisa kommer klart fram ved hjelp av henholdsvis ”altså” (24) og spørsmålsteget (25), selv om han ikke anvender samme ord som henne.
- Lisa lanserer en ny begrepsnyansering (**middel**), men knytter delvis an til Rudolf ved hjelp av ”Ja” og ”mer”. Hun sier indirekte at hun til dels aksepterer hans to begrep,

men hun vil presisere ytterligere. Hun utfyller også med at rasismen ble ”**brukt**” som ett eksempel blant flere mulige.

- Rudolf prøver igjen å oppsummere, og tolker henne dit hen at det er tale om kritikk av kristentro. Han mener rasisme er hovedtema, og at Bibelen blir ”**brukt**” som en **intertekst**. (Dette er andre gang han forsøker å lansere intertekstbegrepet.)
- Lisa tar ikke opp eller kommenterer intertekstbegrepet til Rudolf. Vi vet imidlertid at hun har lest replikken hans, for hun knytter direkte an til momentet om forfatterens livssyn. Hun reagerer altså direkte på første del av replikken hans og indirekte på andre del, der hun nyanserer med at rasisme er **motiv** (og ikke tema, som Rudolf antyder). Jeg mener også hun tar opp tråden fra Rudolfs spørsmål om tema ved å snakke om ”det som ligger en smule dypere i teksten”. Hun er uenig i hva som er tema, men det gjør ikke oppfølgingen kvalitativt noe dårligere. Hun tar ham seriøst og sier ham forsiktig imot.

Den tekstuelle sammenhengen i denne sekvensen vil trolig ikke være like tydelig for enhver. Man må være innenfor det litteraturanalytiske fagfellesskapet for å se sammenhengen mellom noen av disse begrepene; kjeden inneholder med andre ord flere inferenskoplinger. Slike konnoteringer eller assosieringer til hverandres ordvalg kan virke både understrekende, forsterkende og støttende, og flere av referentkoplingene i dette samtaleutdraget dokumenterer så vel lytting som nyansering og utvikling av fagbegrep.

7.1.3 *Sammenlikning*

I flere sekvenser av samtalen tar studentene opp sammenlikningen mellom episoden i novellen og bibelsitatet. Flere referentkoplinger handler om denne parallellen til Bibelen, og det lages parallell-historier og til dels kontrastering. For eksempel er *neger*-referenten relativt frekvent (forekommer i seks spredte replikker), og et par steder trekkes parallellen mellom *Jesus* og *negeren* inn. I en tidlig replikkveksling (21–23) har Lisa presentert parallellen til *Jesus*, og Rudolf har fulgt opp. Rudolf har i denne forbindelsen også lansert intertekstbegrepet to ganger (22, 27), men har ikke fått respons eller oppfølging på dette. I en sekvens senere i samtalen tas denne sammenlikningen igjen opp, og denne gang sammenliknes også kirkebygg.

Lisa: Ja, jeg tror at forfatteren her ønsker å få frem det irrasjonelle i mennesker. Det er ingen tilfeldighet at dette foregår i en **kirke**. Kontrasten er stor mellom **kirkebygget** og de handlingene vi ser utspiller seg.

Rudolf: ja , det er har du rett i , **kirken** er et veldig fint sted for en slik historie og referansene til Jesus er knallbra, ikke rart denne novella er pensum fra grunnskole til lærerutd.

Rudolf: skal vi skrive den om, palestineren som kommer inn i **synagogen**...publisere på hebraisk og gi ut i Isreal?

Lisa: Jeg synes denne novella er almenngyldig, historien minner om kordfestelsen av Jesus, jødeforfølgelsene, negerhatet, undertrykking av alle minoriteter til alle tider. Ikke minst det som foregår i Israel i dag. Det handler om å korsfeste Jesus om og om igjen.

Teksteksempel nr. 141 (Matteus 62–65)

Her er det først et eksempel på repetisjon, da Rudolf tar opp Lisas ”kirke” (og ”kirkebygg”) ved å bruke ”kirken” (i bestemt form). Ordet inngår i en liten, men relativt sentral ”kirkebygg-kjede” (spredt over fem replikker i samtalen). Det nye her er at Rudolf setter kirke opp mot ”synagoge”, som en slags sammenlikning, og som enda et eksempel på parallelle fenomen som kan fortelle den samme historien. Sammenlikningskoplingen kan tolkes som en *utvidelse av* – og en *bekreftelse av* – det han nettopp har ”hørt” Lisa hevde om kirkebygget som arena for handlingen.

Samtidig som Rudolf innfører synagogen i ”kirkebygg-kjeden”, innfører han også *palestineren* i ”neger-Jesus-kjeden” og spør om de skal skrive en alternativ historie. Trolig er dette ment litt spøkefullt av Rudolf, men det eksemplifiserer og understreker intertekstpoenget hans. Om det skal oppfattes som et retorisk spørsmål eller ei, er uvisst, men i alle fall kunne nok Lisa ha bifalt det kreative forslaget med latter, oppbakking (”godt forslag” e.l.) eller kanskje et ironisk ”ja”, men det gjør hun ikke. Likevel er nok ytringen hennes indirekte en oppfølging av Rudolf, da hun har flere assosiative bidrag til Jesus–neger–palestiner-kjeden (”negerhat”, ”jødeforfølgelsene”), til intertekst–referanse-kjeden (”minner om”) og til Rudolfs omskrivingsforslag (”novella er almenngyldig”). Flere av koplingene er imidlertid lite eksplisitte, og de kan derfor like gjerne være knyttet til mer gjennomgående kjeder i samtalen, og dermed til hennes egne replikker, som til Rudolfs replikk. Det kan derfor ikke fastslås med sikkerhet om hun har lyttet til ham.

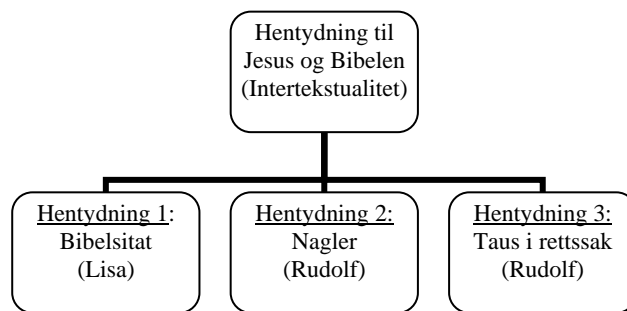
Disse sammenlikningene utgjør også del av et større abstraksjonsprosjekt, som presenteres nærmere i følgende delkapittel.

7.1.4 Kategorisering, generalisering, abstrahering

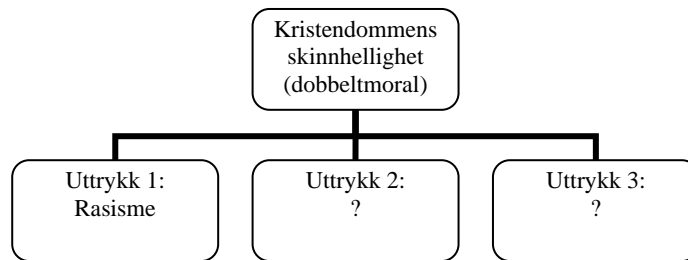
Store deler av samtalen – og særlig de lengre og mest sammenhengende sekvensene – tar for seg hva novellen egentlig handler om. Det er interessant å se hvordan begge studentene prøver

å gå fra selve historien, og de konkrete episodene i den, til mer allmenne tendenser. Ikke minst handler dette om å formulere et tema og å generalisere eller abstrahere det motivet Bringsværd har valgt for sin novelle. Jeg vil i det følgende gå kort gjennom disse sekvensene med det formål å se hvilke hyponymikoplinger Lisa og Rudolf lager i denne abstraheringsprosessen. Noen koplinger utformer de på egen hånd (innenfor sin replikk), mens andre blir til i samarbeid og ved at de lytter til hverandre, tolker hverandre og bygger videre på hverandres resonnement. Hele prosessen skisseres i det følgende:

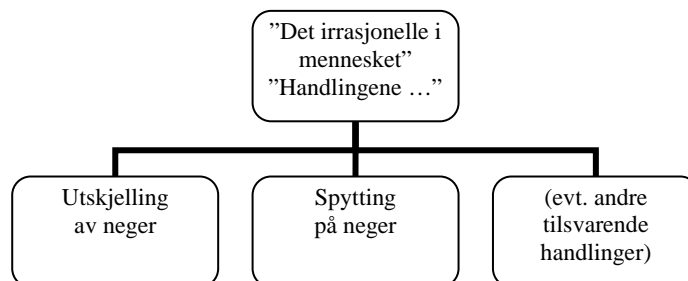
- Rudolf lanserer temaet rasisme (13). Lisa godtar forslaget, men lanserer i tillegg temaet skinnhellighet (17). Hun sikter her trolig til det dobbeltmoraliske i at enkelte er kristne, men ikke handler i tråd med det som står i Bibelen (blant annet når det gjelder andre raser). Sammen finner de flere hentydninger til Jesus og Bibelen (19–21). Her er det snakk om eksemplifisering – en form for kategorisering.



- Lisa fortsetter refleksjonen rundt bibelsitatet og skinnhelligheten: "[...] Det er kun på overflaten disse ordene gjelder" (23). Rudolf følger opp med å foreslå at rasisme er et uttrykk for eller symptom på skinnhelligheten (24, 25) (jf. "Uttrykk 1" i figuren nedenfor), og Lisa fastslår at det like gjerne kunne vært uttrykt på andre måter (26), uten å nevne hvilke (antydnet i figuren med spørsmålsteget ved "Uttrykk 2" og "Uttrykk 3"). Rudolf prøver å oppsummere med at rasisme er *hovedtema*, og at Bibelen bare er brukt som en intertekst (27). Lisa holder på sitt, og utvider til å bruke litterære begrep; hun mener at rasismen er et *motiv*. "Skinnhellighet" – eller "dobbeltmoral", som hun nå også kaller det – er noe som "ligger en smule dypere i teksten" (28). Det abstrakte versus det konkrete (det enkelte uttrykk), som de her kommer fram til, kan muligens framstilles forenklet slik:

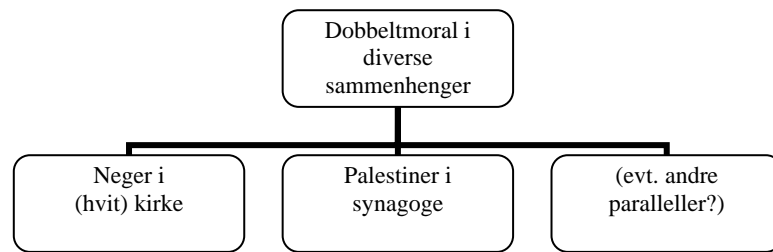


- Etter dette stopper temadiskusjonen av ulike grunner opp for en stund, men tråden tas opp igjen mot slutten av samtalen. Når Rudolf spør om konkrete hendelser i novellen, for eksempel de stygge handlingene (utskjelling, spyting etc.) menigheten utfører mot negeren (58), generaliserer Lisa dette til å gjelde *det irrasjonelle* i mennesket. Hun har registrert spørsmålet og svarer først ”ja” på Rudolfs forslag om at dette er for å bygge opp stemningen, men egentlig utleder hun noe helt annet gjennom resonnementet sitt. Hun forsøker å abstrahere de konkrete handlingene han nevner: ”Ja, jeg tror at forfatteren her ønsker å få frem det irrasjonelle i mennesker. Det er ingen tilfeldighet at dette foregår i en kirke. Kontrasten er stor mellom kirkebygget og *de handlingene vi ser utspiller seg* (62). Replikken hennes er altså ikke en direkte oppfølging av hans spenningspoeng. Hun utvikler perspektivet i en mer abstrakt og generaliserende retning. Det kan illustreres slik:

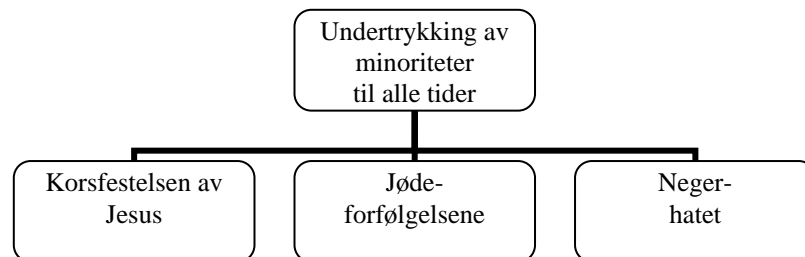


- Rudolf sier seg enig i at kirken egner seg som scene for denne historien. Men han mener tydeligvis at det kan gjelde flere gudshus, for han foreslår at de skal skrive om historien til å gjelde ”palestineren som kommer inn i synagogen” (64). Jeg har tidligere nevnt koplingen i forbindelse med sammenlikning. Her prøver han seg etter min oppfatning på en enkel generalisering, som indirekte sier at historien kunne foregått i mange religioner og gudshus. Han uttrykker ikke dette hyponymiforholdet eksplisitt. Det er her snakk om en inferenskopling, det vil si ”ett ospesifikt men tydeligt släktskap mellan två begrepp” (Nyström 2001: 47), en kopling som i stor grad bygger på leserens evne til å bygge inn

sammenheng i teksten (ibid.). Det kan også forklares slik at det er en hyponymikopling, der det overordnede begrepet ikke er med i teksten (*co-hyponymi*, Nyström 2001: 46).



- Lisa svarer ikke på spørsmålet om å skrive om historien. Hun svarer mer indirekte ved å videreføre Rudolfs resonnement – hun trekker inn flere konkretiseringer enn rasisme, og hun vektlegger at historien er ”almennyldig” og gjelder ”undertrykking av minoriteter til alle tider” (65).



Proessen rundt formulering av tema viser et samarbeid mellom Rudolf og Lisa, der de lytter til hverandre og følger hverandre opp. Det er ikke alltid at koplingene er like eksplisitte, men kommunikasjonen flyter stort sett bra, og de bekrefter hverandre så godt de kan. I tillegg til utdypende tilbakekoplinger, anvender studentene støttende ord og ytringer. Rudolf bruker blant annet *oppklarende spørsmål* (”hvordan da, mener du?”, 18) og *oppmerksomhetsmarkører* som innledning til replikker (”ja...jeg skjønner”, 24, ”ok...interessant” 27, ”Javel, jeg ser poenget ditt” 30, ”ja, det har du rett i” 63, ”Halleluja!” 66). Lisa har færre slike oppmerksomhetsmarkører, men hun innleder en replikk med ”enig” (54). Dessuten innleder hun flere av sine replikker i samtalen med *ja* – også i denne temadiskusjonen (26, 62). Dette gjør hun trolig for å vise at hun har hørt og at hun delvis aksepterer svaret. *Ja* kan nok også være en måte å dempe ansiktstrusselen på, da hun kanskje egentlig er mer uenig enn hun gir uttrykk for. Hun kan muligens være enig i de grove trekkene, men ønsker tydeligvis å nyansere, spesifisere, abstrahere og fagliggjøre. De to

studentene bidrar på ulikt vis i denne abstraheringsdiskusjonen, men jeg vurderer det slik at de sammen gjør et godt samarbeidsprosjekt, og at de i stor grad lytter til og følger opp hverandres innspill.

7.1.5 *Kjedesamspill*

Foreløpig har jeg primært presentert ulike kategorier av referentkoplinger hver for seg – som enkeltkoplinger eller som del av kortere kjeder. Analysen har med andre ord hittil dreid seg om ”komponenter mer enn om hele budskap” (Hasan 1998). Koplingene må imidlertid ses i en større sammenheng når man skal kartlegge graden av lytting og oppfølging i samtalen som helhet. Det dreier seg om et *samspill* av koplinger/kjeder.¹²⁵

Det er umulig å visualisere alle koplinger, alle kryssende, interagerende kjeder og det totale samspillet. Det blir i en del tilfeller også et tolkingsspørsmål hva som utgjør én kjede, og enhver slik visualisering av kjeder vil være en forenkling av en kompleks tekstur.

Gjennomgangen av Matteus-samtalen har for eksempel vist at visse konstituenten går igjen i flere koplinger og kjeder, og at flere mindre kjeder til sammen danner større. Illustrasjonen i vedlegg 15 (Teksteksempel nr. 142 og teksteksempel nr. 143) er derfor kun et forsøk på å visualisere *noen* av alle trådene som går gjennom samtalen, og *noe* av samspillet mellom ulike kohesjons- og oppfølgingsmekanismer. Jeg skal kommentere noen av dem i det følgende.

Kjedene i Matteus-samtalen lages dels ved egentilknytning, dels ved partnertilknytning og dels ved en løsere referanse til gjennomgående kjeder og ord i samtalen. ”Bakgrunnskjedene”, som for eksempel novelle-kjeden og forfatter-kjeden viser en generell koherens og en vilje til samarbeid og sammenheng. De har med selve rammen for samtalen å gjøre, nærmere bestemt med den novellen studentene har som oppgave å diskutere. Andre kjeder viser at det er visse emner og ord man har vært opptatt av og kommet tilbake til flere ganger, som for eksempel ”rasisme” og novellens ”tema”. Men det er de lokale enkeltkoplingene til samtalepartnere som viser de konkrete, direkte tilbakekoplingene og oppfølgingene. Enkelte av disse koplingene danner utgangspunkt for replikkvekslinger om et tematisk aspekt. Slike kortere ”aspektkjeder” er for eksempel Jesus–neger-kjeden, synsvinkel-kjeden, middel–motiv-kjeden etc.

¹²⁵ Hasan (1998) kaller samspill mellom kjeder for ”chain interaction” (oversatt til ”kjedesamvirke” på norsk). Hun har imidlertid helt egne kriterier for sin bruk av begrepet, som jeg ikke anvender her.

Jeg har i løpet av analysen av Matteus-samtalen allerede vist eksempler på slike samspill av kjeder. Blant annet har det vært eksempler på at koplinger (repetisjon eller andre) har bidratt støttende slik at en pronominalisering ble til å forstå og fungerte som den oppfølgingen den kanskje var ment som. Det har også vært eksempler på at slike støttende koplinger manglet. Dessuten har det kommet fram at kombinasjonen av en repetisjon og en utvidende kopling kan fungere som en god og eksplisitt tilbakekopling, både tekstuelte og relasjonelt. Der den ene koplingen ikke er tydelig nok, kan den andre supplere og forsterke koplingen. Samtalen har flere eksempler på Rudolfs oppfølgende replikker, der flere repeterende og konnoterende koplinger sammen gir en sterk effekt av oppfølging. De fungerer som lyttemarkører i tillegg til at de tilfører spesifiseringer og nye moment. I følgende eksemplet spiller for eksempel bibelsitat-kjeden, intertekst-kjeden og Jesus-kjeden godt sammen i Rudolfs oppfølgingsreplikker.

| | | Jesus–neger-kjeden | Bibel–sitat-kjeden | Intertekst-kjeden |
|---------|---|--------------------|-----------------------------|------------------------------|
| 19 L | Jeg tenker på den setningen fra bibelen som blir sittert i begynnelsen, matt 18.20, og hentydninger til at den dødsdømte faktisk var Jesus. D | Jesus | Setning fra Bibelen (18.20) | Hentydninger til |
| 20 R | Matt 18.20:For hvor to eller tre er samlet i mitt navn, der er jeg midt iblant dem | | Matt 18.20 | |
| 21 R | Det er vel hentydninger til Jesus her og når det gjelder naglene og det faktum at han holdt seg taus under rettsaken | Jesus | | Hentydninger til (nagler ++) |
| 22 R | 3 viktige momenter som peker i retning av intertekstualitet for å bruke en faglig term. | | | intertekstualitet |

Teksteksempel nr. 144 (Matteus 19–22)

Også hos Lisa fins det flere samspillende koplinger, men fordi mange av disse består av flere nye referenter og inferenskoplinger, kreves det særlig oppmerksomhet og innlevelse for å få med seg sammenhengen.

| | | Skinnhellighet-kjeden | Forfatter-kjeden | Rasisme-kjeden | Middel-motiv-Kjeden | Tema-kjeden |
|---------|--|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------|-------------|
| 24 R | ja...jeg skjønner , rasismen er altså et uttrykk for skinnhelligheten | skinnhellighet | | rasisme | uttrykk for | |
| 25 R | eller bare et symptom, kanskje? | | | | Symptom | |
| 26 L | Ja, jeg mener det mer er et middel forfatteren bruker for å avsløre disse menneskene. Det hadde ikke behøvd være en mørk person i historien for å avsløre dette, det kunne ha vært noe annet også. Hva du gjør mot mine minste, gjør du også mot meg, hvis du skjønner hva jeg mener. Her ble rasismen brukt, forfatteren er sannsynligvis opptatt av rasespørsmålet også. | avsløre disse menneskene | forfatteren forfatteren | rasisme rasespørsmål | middel "brukt" | |

| | | | | | | |
|---------|--|--|---------------------------------|---------|-----------------------|------------------|
| 27 R | ok...interessant, så du mener at det først og fremst er en kritikk av manglende utøvelse kristentro og kristen liv, dernest rasisme, jeg mener vel at rasisme er hovedtema og at bibelen i hovedsak blir brukt som en intertekst da den er god og kjent, kjenner forøvrig ikke til forfatterens livssyn. | kritikk av manglende <u>kristentro</u> ... | forfatterens <u>livssyn</u> | rasisme | brukt dom interetekst | hovedtema |
| 28 L | Jeg mener ikke at forfatteren er kristen, det tviler jeg på, men jeg tenker at rasisme er nærmest motivet og at dobbeltmoral/skinnhellighet er det som ligger en smule dypere i teksten. | Dobbeltmoral /skinnhellighet | forfatteren <u>ikke kristen</u> | rasisme | Motiv | dypere i teksten |

Teksteksempel nr. 145 (Matteus 24–28)

I dette utdraget er det mange tråder, og Lisas siste utsagn (28) om at forfatteren ikke er kristen, er en tydelig oppfølging av Rudolfs utspill om forfatterens livssyn. De andre koplingene er mer utydelige eller implisitte, men sannsynligvis likevel oppfølgende. I tett samspill med rasisme-kjeden lanserer hun ”motiv” som alternativ til ”tema” (”rasisme er nærmest motivet” versus Rudolfs ”rasisme er hovedtema”). Motiv er, som tidligere nevnt, en nyansering av flere tidligere ord i denne kjeden, og det kan like gjerne være at Lisa knytter an til egen replikk som til noen av Rudolfs replikker om emnet. Det er altså flere element i Lisas siste replikk som kan tolkes som mulige tilbakekoplinger til, og videreutvikling av, noen av Rudolfs synspunkt. Jeg vil imidlertid fremdeles hevde at en av Rudolfs referenter – ”intertekst” – nærmest ignoreres.

Relativt mange av koplingene og kjedene i Matteus-samtalen tar for seg litterære begrep, og de kan egentlig sees i sammenheng og som én sammenhengende tråd/kjede. Man kan med andre ord se tema-kjeden, intertekst-kjeden og middel-motiv-kjeden under ett. De er tre mindre tråder spleiset sammen til en større kjede – kjeden om avklaring av litterært beslektede fenomen. Andre koplinger og kjeder i de utvalgte sekvensene omfatter innholdsmessige aspekt knyttet til begrepsdiskusjonen. Flere av disse (for eks. Jesus–neger-kjeden, kirkebyggkoplingene, bibelsitatkoplingene) går også over i hverandre og omhandler ulike aspekt av ett og samme innhold). ”Kjedene hører til samme område, og sammen styrker de dette området” (Maagerø 2006: 197). Trådene tvinnes sammen, krysser hverandre og følges ad – ved hjelp av gode, individuelle resonnement samt via lytting, oppfølging og kollektive resonnement.

7.1.6 *Konnektiver, svarord og pragmatiske partikler*

I samspillet mellom ulike kohesjonsmekanismer fins det i tillegg andre typer koplinger enn referentkoplinger. Jeg vil i siste del av analysen av Matteus-samtalen se nærmere på noen slike, nærmere bestemt *konnektiver*, *svarord* og såkalte *pragmatiske partikler*. Slike ord kan etter mitt syn også bidra til sammenheng mellom replikker og ikke minst fungere lyttemarkerende og oppfølgende. De fins i ulikt omfang i de tolv samtalene, og i relativt lite omfang i Matteus-samtalen. Noen få forekomster skal presenteres her.

OG; OGSÅ

Additive konnektiver er ord som kopler sammen mer eller mindre likeverdige enheter, og som sier noe om at det bygges på noe tidligere. I samtalen er det kun ett klart eksempel (replikk 8) på at ”og” brukes som forbinder (konnektiv) til samtalepartnerens replikk. Konjunksjonen viser der, sammen med adjektivet ”kort”, at Rudolf følger opp Lisas beskrivelse av novellen ved å *supplere* hennes adjektivbruk (”enkel”, ”bra”). Det støttes dessuten av det tilbakekopplende svarordet ”ja”.

Lisa: Den ser temmelig enkel ut hva virkemidler angår, uten at jeg skal si det for sikkert, men den var sjeldent bra.

Rudolf: [...]

Rudolf: Ja, **og** kort...

Teksteksempel nr. 146 (Matteus 6–8)

Det fins videre noen få eksempler på at konnektivet ”også” binder sammen Lisas og Rudolfs replikker. Kun en gang i materialet fins dette adverbet som et tydelig forbinderord i første del av replikken (72):

Lisa: Bra, jeg ser litt av bakdelene med å Chatte at spørsmål og svar kommer litt hulter til bulter, men jeg syb\nes jeg har fått mye ut av dette!

Rudolf: jeg **også**...chatt er litt krevende i bygnelsen, selv har jeg chatta siden 1995 og vet at enkelte av svar/spørs henger igjen, men så får man jo litt tid til å tenke , mens den andre chatter

Teksteksempel nr. 147 (Matteus 71–72)

Rudolf innleder her med et setningsemne og har droppet å gjenta den delen av ytringen som ville blitt en gjentakelse av Lisas (”Jeg synes *også* jeg har fått mye ut av dette”). Det er tilstrekkelig med setningsemne her, og det fungerer som en tydelig bekreftelse av Lisas syn på ”chatting”. Resten av replikken hans er en videreføring av denne vurderingen, med utdyping av andre moment i Lisas replikk.

Et par andre forekomster av ”også” opptrer sammen med en parafrasering av samtalepartnerens tidligere utsagn, men kan likevel sies å markere en adderende kopling og en supplerende oppfølging. I følgende eksempel har Rudolf valgt å gjenta Lisas poeng (en slags omskriving av ”ja”) før han kommer med sitt tilleggspoeng (replikk 47):

Rudolf: Det du sa om bøddelen er jeg enig i, og det sier **også** noe om persongalleriet, at de ikke viser tegne til fremgang eller vekst, noe som gir novelle en ekstra kraft som oppvekker.
Teksteksempel nr. 148 (Matteus 47)

Rudolfs grep her skyldes trolig at det er langt tilbake til replikken det vises til (såkalt *ikke-lokal tilbakekopling*; Linell & Gustavsson 1987). Om tilbakekoplingen hadde vært lokal, kunne han kanskje ha begynt direkte med ”(Ja,) det sier *også* noe om persongalleriet ...”, men her velger han altså å vise til Lisas poeng i en slags metakommentar. Slik det står nå, får ikke konnektiven ”også” den samme kohesive tyngden som om den hadde stått uten metakommentaren, men den virker likevel sammen med andre faktorer som en bekreftende, adderende oppfølging. (Se tydeligere eksempler på bruk av ”også” som bindeord mellom replikker i Herman-samtalen.)

MEN

En gjentakelse av medstudentens spørsmål før man tar i bruk konnektivet, forekommer også i et par av eksemplene med ”men”. I eksemplet nedenfor velger Lisa å gjenta Rudolfs spørsmål (såkalt *ikke-reduisert svar*, Linell & Gustavsson 1987) fordi hennes replikk kommer først fire replikker etter Rudolfs. Egentlig er det en utvidet variant av ”Ja, men...” som kan være nødvendig i synkron nettkommunikasjon hvis det er usikkert hva det adversative konnektivet ”men” kontrasterer mot (replikk 17):

Lisa: Rasisme mener jeg er et tema, men det handler vel litt om skinnhellighet **også**?
Teksteksempel nr. 149 (Matteus 17)

Lisa er tydeligvis litt uenig med Rudolf når det gjelder novellens tema, men det pakkes inn med en innledende bekreftelse/gjentakelse, demperne ”vel” og ”litt” og det adderende ”også”. Slik får Lisas oppfølging mer preg av supplement enn av opposisjon. ”Men” brukt slik i en samtale, kan med andre ord bidra til å uttrykke en viss reservasjon og også et lite temaskifte (Svennevig 1999). Ellers har ikke Matteus-samtalen eksempler på at ”men” brukes som forbinder mellom deltakernes replikker. Enkelte samtaler i materialet har langt flere forekomster, særlig de mest muntligpregede samtalene (jf. flere forekomster i Herman-samtalen).

ALTSÅ; SÅ

I flere av samtalene i materialet fins det eksempler på at en prøver å oppsummere en medstudents poeng eller en diskusjon flere har vært med på. Dette gjøres gjerne ved hjelp av adverbet ”altså” eller konjunksjonen ”så”. Rudolf benytter seg av begge i følgende sekvens:

Lisa: Jeg tenker på at folkene var i kirken , presten snakker om at der to eller fler er samlet i mitt navn, der er jeg mitt i blant dere, her i form av negeren. Presten sier dette, men det trenger ikke inn. Det er kun på overflaten disse ordene gjelder.

Rudolf: ja...jeg skjønner , rasismen er **altså** et uttrykk for skinnhelligheten

Rudolf: eller bare et symptom, kanskje?

Lisa: Ja, jeg mener det mer er et middel forfatteren bruker for å avsløre disse menneskene. Det hadde ikke behøvd være en mørk person i historien for å avsløre dette, det kunne ha vært noe annet også. Hva du gjør mot mine minste, gjør du også mot meg, hvis du skjønner hva jeg mener. Her ble rasismen brukt, forfatteren er sannsynligvis opptatt av rasespørsmålet også.

Rudolf: ok...interessant, **så** du mener at det først og fremst er en kritikk av manglende utøvelse kristentro og kristen liv, dernest rasisme, jeg mener vel at rasisme er hovedtema og at bibelen i hovedsak blir brukt som en intertekst da den er god og kjent, kjenner forøvrig ikke til forfatterens livssyn.

Teksteksempel nr. 150 (Matteus 23–27)

En medial bruk¹²⁶ av ”altså”, slik som i replikken ovenfor, fungerer *oppsummerende* og *konkluderende* (Lind 1994: 135). Den kan også fungere *kontekstaktiverende*, da den kan hente fram igjen informasjon som har vært framme tidligere, men ”som er blitt skjøvet vekk av en eller annen type innskudd” (op.cit.: 138). Begge funksjoner er relevante for Rudolfs replikk i og med at det har vært flere moment framme siden ”skinnhellighet” ble lansert i replikk 17. Noen ganger kan bruken av ”altså” være klart fastslående, mens andre ganger kan den også tolkes informasjons- og responssøkende (op.cit.: 142). Det siste gjelder primært når ”altså” står finalt i ytringen, men jeg finner det relevant også her.¹²⁷ Rudolfs oppsummering virker i første omgang ganske sikker og fastslående (støttes av ”jeg skjønner” og fravær av spørsmålstegn). Han følger imidlertid opp med ytterligere en replikk der han nyanserer konklusjonen sin samt føyer til et spørsmålstegn. Og Lisa svarer og videreutvikler resonnementet. Enda en gang prøver Rudolf å oppsummere, denne gangen ved hjelp av ”så”. Konjunksjonen ”så” innleder gjerne en ytring, der innholdet i ytringen er en følge og konsekvens av innholdet i setningen foran (Faarlund et al. 1995: 1140). I begge disse tilfellene har Rudolf en innledende oppmerksomhetsmarkør – henholdsvis en forståelsesmarkør (”skjønner”) og en vurderende markør (”interessant”) – før han kommer med oppsummeringen.

¹²⁶ Medial plassering: i midtfeltet i en helsetningsstruktur. I kommunikasjon som dette er det imidlertid ikke alltid mulig å operere verken med helsetningsbegrepet eller med helsetningsstruktur.

¹²⁷ Et par eksempler fra ”Karen-samtalen” på final plassering og dels informasjonssøkende funksjon:

Petter (34): Du tror ikke han bodde i samme by, **altså**?

Petter (36): En Don Juan, **altså**

JA

I kapittel 6 ble det presentert atskillige ytringer som inneholdt ”ja” – enten som oppmerksomhets svar eller som svar på et direkte spørsmål. Der var de primært i ytringer som ikke hadde noen funksjon utover det å vise oppmerksomhet eller å svare adekvat. I andre ytringer kan de brukes som innledning til mer utvidete svar og oppfølginger. I tillegg til å fungere bekreftende, fungerer de som en ekstra kohesjonsmarkør og som en dokumentasjon på at man har registret utspillet, og at man herved ønsker å følge det opp.

I sekvensen med ”altså” og ”så” ovenfor svarer Lisa ”ja” i sin siste replikk. Hun svarer slik fort og kort på Rudolfs oppsummerende spørsmål før hun går videre med sin nyansering. Det bekreftende svarordet styrker oppfølgingen og muligheten til å forstå at replikken hennes er en tilbakekopling til Rudolfs replikk, og dermed at hennes ”middel” er en videreføring av hans ”symptom”. Noe liknende er tilfelle i neste eksempel, der også Lisas ”ja” dokumenterer at hun svarer på et spørsmål fra Rudolf, og at hennes litt kompliserte utredning kan være en utdyping av hans poeng (jf. diskusjonen rundt denne replikkvekslingen og konnoterende, abstraherende referentkoplinger tidligere i kapitlet).

Rudolf: hva med alle de som skjeller ut negeren , den gamle dama som spytter ham i ansiktet...den ene verre enn den andre

Rudolf: kan dette være et forsøk på å bygge opp spenningen?

Lisa: [...]

Rudolf: [...]

Lisa: **Ja**, jeg tror at forfatteren her ønsker å få frem det irrasjonelle i mennesker. Det er ingen tilfeldighet at dette foregår i en kirke. Kontrasten er stor mellom kirkebygget og de handlingene vi ser utspiller seg.

Rudolf: **ja** , det er har du rett i , kirken er et veldig fint sted for en slik historie og referansene til Jesus er knallbra, ikke rart denne novella er pensum fra grunnskole til lærerutd.

Teksteksempel nr. 151 (Matteus 58–63)

På slutten av sekvensen ovenfor har i tillegg Rudolf en replikk innledet med ”ja” – også denne gangen i kombinasjon med en oppmerksomhetsmarkering (”det har du rett i”) og en parafisering og poengtering av hennes poeng. Det samme gjør han i første del av ja-replikken nedenfor:

Lisa: Det er en vellkomponert novelle, men ikke av de mest avanserte, da tenker jeg i Vesaas stil. Heldigvis. Den sier alt den skal på en tydelig måte.

Rudolf: **Ja**, den er enkel og grei i sin ytre form, men veldig klar i budskapet, skarp...jeg har lest en lignende tegneserie faktisk. Vil du høre om den?

Teksteksempel nr. 152 (Matteus 34–35)

JO

”Jo” kan være en interjeksjon eller en konjunksjon, og den kan ha flere ulike funksjoner. Funksjonene er i høy grad kontekstuellet betinget, og ”jo” regnes derfor blant de pragmatiske partiklene. Medialt har ”jo” primært to funksjoner. Den kan aktivere eller skape felles kontekst, og den kan signalisere motsetning eller opposisjon (adversativitet) (Lind 1994: 104). Når det gjelder motsetningsdimensjonen, kan denne rettes enten mot en samtalepartners replikk eller til egen tidligere replikk (ibid.). I følgende replikk (60) vil jeg hevde at Lisas bruk av ”jo” både kan aktivere felles kontekst og markere opposisjon mot tidligere replikkveksling:

Lisa: Tilbake til årstallet novella er skrevet, 1967 er **jo** midt i den verste anti krigs bølgen som den vestlige verden har sett, i forhold til ungdommen. Jeg går litt tilbake på det jeg sa i stad. Rasisme er selvsagt en viktig bit av temaet, og det minner om KKK, USA

Teksteksempel nr. 153 (Matteus 60)

I tillegg til at Lisa eksplisitt viser til replikken hun retter sin ytring mot, signaliserer ”jo” at hun nå innser at Rudolf hadde rett i sin tidligere påstand (replikk 16), en påstand hun ikke fulgte opp da. Hun innrømmer slik indirekte at hun tidligere fulgte rasismemomentet for dårlig opp, og hun understreker dette ytterligere med at rasisme ”selvsagt” er en ”viktig bit av temaet”. Her er Lisa markert dialogisk og oppfølgende, og hun klarer til og med å gjenkalle Rudolfs poeng 50 replikker tidligere. Lisa viser her at hun har vært oppmerksom – at hun faktisk har fulgt med.

Det er som sagt få forekomster av konnektiver og pragmatiske partikler brukt som tekstuelle eller relasjonelle markører mellom replikker i denne samtalen. Den er blant de samtalene med færrest slike i materialet. Særlig er det interessant å merke seg at konnektiver som markerer kausalitet, følge, kontraster og alternativer, er fraværende. Man skulle kanskje forventet en viss bruk av slike i en samtale med såpass høy grad av refleksjon og abstraksjon.

7.1.7 Lisa og Rudolf som ”oppfølgere” – en oppsummering

I denne analysen av Matteus-samtalen har fokuset vært på ulike kohesjonsmekanismer mellom samtaledeltakernes replikker. Jeg har utforsket det potensialet slike har som en form for lyttemarkører – som del av såkalte *oppfølginger*. Jeg har flere ganger i løpet av analysen nevnt at Lisa og Rudolf har en noe ulik kommunikasjonsstil og således følger opp på forskjellig vis. Noen hovedmoment skal sammenfattes her.

Det er trolig en kombinasjon av Rudolfs mange innspill og Lisas konsentrasjon om skriveingen som gjør at det oppstår noen replikkforskyvninger. Det er likevel få replikker som blir stående ukommentert – de fleste kommenteres før eller senere. Ut fra noen metakommentarer i samtalen samt uttalelser i deres egne samtaleanalyser, kommer det fram at både Rudolf og Lisa er klar over sine spesielle kommunikasjonstrekk. Rudolf hevder for eksempel i sin analyse av denne samtalen at Lisa scorer noe høyere enn ham på kvalitet, det vil si har litt mer gjennomtenkte og faglige innlegg. Og han sier videre:

Dette kommer muligens av at jeg hadde flere innlegg og noen digresjoner og kommentarer som jeg i ettertid ser ikke var helt nødvendig for diskusjonen rundt novella. Men alt i alt var vi begge fornøyd med det faglige utbyttet av nettsamtalen.
(Rudolfs samtaleanalyse)

Lisa er i sin samtaleanalyse – riktignok av en annen samtale hun har deltatt i – inne på at hun har en litt dominerende, monologisk stil. I analysen bruker hun Svennevigs kategorisering av dominans i replikktyper (1995: 72) og markerer dem i tre hovedgrupper etter farge. Replikker med de mest dominerende trekkene gir hun fargen rød, og hun sier følgende:

Jeg har nærmest samtlige replikker i ”det røde området”. Det er helt tydelig at jeg er den i dialogen som ligger nærmest en monologisk samtale, mens Hege har flere samtalebundene replikker, og fremtrer som en langt bedre lytter enn meg. Det skal likevel sies at siden samtalen var ment til bruk i videre analysearbeid, var fokuset nok i dette tilfellet langt mer på det faglige enn på selve samtalegenren.
(Lisas samtaleanalyse)

Dette er et interessant utsagn, både fordi det viser selvinnsikt hos Lisa, og fordi det viser at hun mener situasjonskonteksten – analyseoppgaven – var en viktig årsak til at kommunikasjonen ble som den ble. Det viser seg jo også i Matteus-samtalen at Lisa tar flere nye, ”sterke” initiativ (Linell & Gustavsson 1987) for å få belyst flere trekk ved novellen de skal analysere. Dette kan synes viktigere for henne enn eksplisitt oppbakking og oppfølging av Rudolf. Her kan nevnes at hun i replikk 47 for eksempel lanserer et helt nytt emne i stedet for å kommentere Rudolfs lange fortelling fra en tegneserie han har lest.

Samtalen som helhet har relativt få enkle replikker med kun oppmerksomhetsmarkører eller minimale svar, og var derfor i liten grad representert i kapittel 6. Enkelte replikker innledes av kvitteringer, oppbakking og svarord, men i beskjeden grad. Det er først og fremst Rudolf som praktiserer dette. Det kan for eksempel nevnes at Rudolf innleder åtte replikker med ”ja”, mens Lisa innleder tre. Omtalte *nyord* i denne samtalen har for eksempel vært ”intertekstualitet” (Ru) ”almennyldig” (Li), ”skinnhellighet” (Li), ”hentydninger til” (LI),

”symptom” (Ru), ”palestiner/synagoge” (Ru), ”motiv” (Li). Flere av disse er blitt fulgt opp eksplisitt, noen mindre eksplisitt og noen kanskje ikke i det hele tatt. Rudolf følger opp mer eksplisitt med mange repetisjoner, men også med en del nye referenter. Lisa følger opp mer implisitt, og koplingene hennes er preget av konnotasjon, inferens og abstraksjon – og dermed mange nye referenter. Rudolfs replikker består altså i stor grad av en blanding av kjente og nye referenter, mens flere av Lisas replikker har overvekt av nye referenter. Selv der Lisas replikker er laget med bakgrunn i Rudolfs utsagn, kommer det ikke alltid like tydelig fram. Rudolf har flere tydelige koplinger til samtalepartneren enn det Lisa har. Flere av hennes utsagn spinner videre på egne tråder, eventuelt på en gjennomgående tråd. Om Lisa er dårligere til å følge med en Rudolf, kan vi ikke si noe sikkert om. Hun er imidlertid ikke like flink til å vise oppmerksomhet og å markere tydelig oppfølging. Lisa har grundige resonnement, og det er fullt mulig at hun innlemmer Rudolfs poeng i noen av dem, men hun markerer det ikke alltid eksplisitt nok. Ikke minst er det viktig med eksplisitt språk for å lage sammenheng i ”chat”, men det er også viktig for å markere lytting.

7.2 Herman

Herman-samtalen er en polyadisk samtale, en samtale mellom de tre studentene Hilde, Emilie og Jostein, der de snakker om romanen *Herman* av Lars Saabye Christensen. De har brukt MSN som kommunikasjonsverktøy. Samtalen er på 191 replikker, der Emilie har 39 replikker, Hilde har 56 og Jostein 96. Forholdstallet er omtrent det samme når det gjelder antall ord – Emilie 454 ord, Hilde har 778 og Jostein 1225 ord. ”Herman” er en annen type samtale enn ”Matteus” på mange måter, når det gjelder både omfang, gjennomsnittslengde på replikkene – og samtalestil mer generelt: Den har en mer muntlig og spontan stil, flere parallelle tematråder, flere oppklarings spørsmål, flere oppmerksomhetsmarkører etc. I denne samtalen er det også en del spørsmål (drøyt 25) og minimale responser (jf. 6.2).

Samtaleutdraget viser flere typiske trekk ved synkrone samtaler, for eksempel at replikkene ikke kommer i logisk rekkefølge. Dessuten er det også her eksempler på at noen deltakere er raskere enn andre. Både Jostein og Hilde er svært ivrige etter å komme med moment, og iblant bombarderer de partnerne med innspill. Emilie har følgende refleksjon i sin analyse av samtalen, der hun blant annet foreslår et organisatorisk grep:

En ser tydelig at Hilde, men spesielt Jostein er raskere på tastaturet enn meg selv (...). Til tider ble også nettsamtalen [...] litt rotete, da noen startet på et nytt tema, mens en annen fortsatte på samme tema som før. Dette førte til at jeg til tider ble litt frustrert over samtalen. Det hadde kanskje vært en ide å avtale på forhånd hvilke temaer vi skulle ta opp og i hvilken rekkefølge, samt være enig om når et tema var ferdig diskutert.

(Fra Emilies samtaleanalyse)

Også i denne samtalen skiller gutten seg ut som den raskeste, og trolig den mest erfarne, chatteren. Jostein har størst omfang når det gjelder antall ord og replikker. Han har også flere replikker rett etter hverandre. Dette er en strategi han bruker mye i samtalen som helhet: Han ”sender av gårde” litt om gangen, trolig for at de andre kan lese mens han skriver videre. Til tider kan det nok ha blitt for mye. Hilde sier følgende i sin samtaleanalyse:

Jeg vil påstå at for oss var dette en asymmetrisk samtale, da en av de andre var mye kjappere på tastaturet, og fikk en fordel med tanke på å klare å komme inn oftere enn oss andre. På denne måten ble det også emnebytte til stadighet noe som gjorde at det ble vanskelig å komme med noe konstruktiv tilbakemelding på alt. Temaene/emnene flyter ganske fritt, vi har ikke klart å holde oss til en ting av gangen, og gjorde det vanskelig for meg å henge med til tider

(Fra Hildes samtaleanalyse)

I en sekvens litt ute i samtalen stopper de faktisk opp et lite øyeblikk for å trekke pusten. Det er igjen Hilde som målbærer frustrasjonen over alle innspillene.

Jostein: Mye å ta tak i her dere

Hilde: jeg tror vi skal prøve å samle tankene litt nå blir det mye på en gang

Teksteksempel nr. 154 (Herman 58–59)

1. **Hilde:** da er vi klare, fitt for fight!!!!!!!
2. **Jostein:** OK
3. **Jostein:** Hva er hovedforskjellen på **bok** i forhold til **filmen**?
4. **Hilde:** **film** gir større mulighet for hopp i tid. sener kan droppes og vi som ser på godtar det. dette fordi det er lyder eller bilder som gir en myk overgang
5. **Jostein:** ja, riktig det, men i en **film** så er virkemidlene mye tydeligere.
6. **Hilde:** hva mener du, hva spør du om
7. **Emilie:** musikk spiller en veldig stor rolle i **filmen** for å få frem stemningen
8. **Hilde:** jeg har et annet spørsmål. kan man si at det er kontraster og paralleller mellom **Herman** og Panten. Vi kan godt komme tilbake til dette senere, er bare nysgjerrig
9. **Jostein:** Se bare på anslaget, den er i svart hvitt, en ser gammel **film** med skøyte løper en ser at det foregår i Oslo på 60 tallet, men i **boka** så får vi ikke vite noe årstall, men vi må tolke det "mellom linjene" og at handlingen foregår i Oslo vet vi i **boken** ut i fra at det står om Vigelandsparken.
10. **Emilie:** Kan vel si at det er paralleller mellom dem, begge kjemper mot noe som er tøft i livet deres
11. **Jostein:** Panten er en speiling av **Herman**
12. **Jostein:** har **Herman** en nedtur så har Panten en nedtur, og omvendt
13. **Jostein:** **Filmen** har den fordel at den visualiserer eks. møbler o.l. mens en **bok** kan ikke gjøre dette, derfor er det rom for individuell tolkning
14. **Hilde:** anslaget i **boka** skal vekke interesse og dette kommer tydelig frem på **filmen**. Det starter med slutten hvor **Herman** ikke har hår og at han prater med sin avdøde bestefar. Dette er det viktigste virkemidlet for anslaget
15. **Jostein:** begynnelsen på **filmen** er annerledes enn i **boka**, er det noen av dere som husker hva?
16. **Jostein:** ja, også bygger det opp en spenning, går **Herman** ut med eller uten parykk..?
17. **Hilde:** i **boka** er ikke slutten først
18. **Jostein:** riktig
19. **Jostein:** mer...
20. **Jostein:** ?
21. **Hilde:** uten parykk på 17.mai

22. **Emilie:** Og alle er stolt av han
23. **Hilde:** det viktigste i oppbygningen av en **film** er: anslag, begynnelse, vendepunkt 1, midtpunkt/konflikt, vendepunkt 2, avslutning/løsning
24. **Emilie:** Hvor er disse punktene i **filmen**?
25. **Hilde:** I **filmen** er det også lettere å komme med frampek uten å avsløre de ved å fortelle det direkte. Så som koppen **Herman** skal tisse i
26. **Jostein:** ja, men i **boka** så går **Herman** hjem fra Vigelandsparken og hjem for å spise middag. Der får han penger til å gå til frisøren. Dagen etter går han innom byggeplassen til faren som gir han stålkammen sin. Så går **Herman** til frisør, derfra til moren i butikken og gir henne beskjed om at Tjukken (frisøren) vil snakke med henne. Så drar han til bestefaren og innrømmer at han har løyet denne dagen..
27. **Jostein:** Er det noen som husker hva som skjedde i **filmen**
28. **Emilie:** Hva mener du?
29. **Hilde:** Anslaget: starter med slutten
30. **Hilde:** begynnelsen: tilbake til der **Herman** hadde hår og vi blir kjent med personene
31. **Jostein:** jepp
32. **Hilde:** vendepunkt 1: **Herman** vet ikke at han mister håret, det gjør seerne
33. **Jostein:** **Film**atiseringen er et eksempel på en adaptasjon
34. **Hilde:** husker ikke hva en adaptasjon er, hjelp
35. **Jostein:** overføring fra **bok** til **film**
36. **Hilde:** midtpunkt: **Herman** blir klar over sitt problem
37. **Jostein:** handling: forsøk på å redde håret med øl
38. **Jostein:** Jaja, jeg får svare på det jeg skrev over her da..
39. **Emilie:** fordi bestefaren har sagt at han drakk øl, og fordi panten har mye hår og drikker mye øl
40. **Jostein:** **Filmen** har forandret og utelatt mange ting også personer..(eks: damen med murene
41. **Hilde:** vendepunkt 2: **Herman** fantaserer og Zorro, H. ønsker hjelp av Zorro, Zorro sier nei, han må klare seg selv
42. **Emilie:** Det er sant, hvorfor tror du det er gjort?
43. **Jostein:** maurene mener jeg (det er vaskekona som har tatt hennes rolle)
44. **Jostein:** + scenen hvor **Herman** blir tatt med buskene ned sammen med vaskekona er utelatt i **filmen**
45. **Jostein:** Nå han møter Zorro så vet han at han må klare seg selv.
46. **Hilde:** senen hvor **Herman** kaster opp er også utelatt
47. **Hilde:** og han klarer de
48. **Hilde:** det er avslutningen
49. **Jostein:** jepp, tissingen hos legen er også skrevet om..
50. **Jostein:** Frampek er det mange av her!
51. **Hilde:** ja, men dette med tissingen er tydelig i både **film** og **bok**
52. **Jostein:** Eks: Kammen, rødt hår, hår blir nevnt utrolig mange ganger, ordet: syk blir nevnt mye i begynnelsen og frisk som en fisk,
53. **Jostein:** Det samme med symboler:
54. **Hilde:** kan du komme med et eksempel
55. **Jostein:** Panten, er en ensom svenske som lever av øl, damen med maur i beina (men hun er jo utelatt i **filmen** og overført til vaske damen) og bestefaren (hårløs gammel man som hevder at jenter liker skallede menn)
56. **Jostein:** eks: på symbolsk handlinger: speilet som knuser + globusen
57. **Jostein:** Zorro blir borte når **Herman** vet han har blitt syk..
58. **Jostein:** Mye å ta tak i her dere
59. **Hilde:** jeg tror vi skal prøve å samle tankene litt nå blir det mye på en gang
60. **Jostein:** jepp
61. **Hilde:** det viktigste å få frem er hvordan **boka** er bygd opp i forhold til **filmen**, altså anslag osv
62. **Jostein:** vi kan jo snakke om den viktigste forskjellen mellom **boken** og **filmen**..?
63. **Emilie:** I **boka** er det brukt en del sammenligninger; "nevne hans er svære som blomkål", "alle er tause som blåskjell". Dette blir vanskelig å få tak i i **filmen**
64. **Hilde:** det er sant
65. **Hilde:** dette er en forskjell
66. **Jostein:** ja, også de indre tanker som de andre har (de har indre tanker nå **Herman** er til stede i **boka**)
67. **Jostein:** Det som er fordel i en **film** er at man kan med enkle virkemidler visualisere en stemning, i **boka** må man tolke og beskrive det mye mer..
68. **Hilde:** i **film** er det lettere å få frem visuelle bilder og trenger ikke forklares i detalj, som jo kan gjøre det lettere å legge til ting. Så som å begynne med slutten
69. **Emilie:** Overdrivelsene til forfatteren ser en heller ikke i **filmen**. "...moren til **Herman** er god til å kaste, en gang kastet hun matpakken etter ham da han var kommet så langt som til Bygdøy alle,
70. **Jostein:** Anslaget skal gi oss en formening av hva **filmen** handler om + bygge opp forventinger og gjøre oss nysgjerrige slik at vi ser på **filmen**.
71. **Jostein:** Riktig, samme med tissingen hos legen, han tisser ikke så mye i **filmen**
72. **Jostein:** Adaptasjon er at tid, sted, og miljø er det samme i **filmen** som i **boken**.
73. **Emilie:** Det er det jo i denne **filmen**
74. **Jostein:** De fleste sentrale scenene i **boka** er med i **filmen**, det er viktig
75. **Hilde:** har vi nå kommet frem til visualitet, sammenligninger, overdrivelser, frampek, overgang mellom sener er forskjellig fra **bok** til **film**
76. **Emilie:** Vi ser høsten først, så vinteren og til slutt våren med 17 mai
77. **Hilde:** felles er tid sted og miljø?
78. **Emilie:** Hvorfor er ikke damen med maurene i beina tatt med?
79. **Jostein:** **Filmen** har kuttet bort scener som: iskremorgien på Studenten, farens fisketur, kanonball kampen i gymmen.
80. **Jostein:** Men dette var ikke noen viktige scener..
81. **Emilie:** Er det fordi det legges mer vekt på panten og likheten der
82. **Jostein:** Vet ikke, men som sakt er det en fordel i en **film** å ikke ha med så mange skuespillere, og da har de laget rollen til vaskedamen litt større..
83. **Jostein:** Ja, Panten er jo **Herman** sitt speilbilde..

84. **Emilie:** Hvorfor er Ruby med i siste scene i **filmen** men ikke i **boken**?
85. **Hilde:** dette er kanskje sener som ikke trenger være med for at **filmen** skal gi oss riktig inntrykk. I en **bok** må ting forklares mye dypere for å få stemning, og dama med maurene er kanskje heller ikke så viktig i forhold til å få riktig bilde av ting
86. **Jostein:** Godt spørsmål du
87. **Hilde:** hva mener du egentlig med speilbilde
88. **Jostein:** Ja, det er vel ikke noe hovedpoeng å ha henne med her, og da er det utelatt..
89. **Jostein:** Speilbilde er:
90. **Jostein:** Når **Herman** har det tøft (håret faller av) så har Panten det tøft (fyller slag o.l.)
91. **Jostein:** På slutten når **Hermann** har det fint så har Panten det fint (vi to har varit i vinden)
92. **Hilde:** altså er de paralleller samtidig som de er kontraster?????????
93. **Jostein:** jepp
94. **Jostein:** Panten fungerer som en slags forsterker på **Herman** sitt humør og form i **filmen/boka**
95. **Hilde:** hvordan da? hva tenker du på her
96. **Jostein:** At når **Herman** har det ille, så har Panten det ille (gjørne værre o.l.)
97. **Emilie:** **Filmen** viser godt fra begynnelsen hva slags tid historien er lagt til, i **boken** tar det lengre tid
98. **Jostein:** Et stykke ut i **filmen** så er jo alle i mot **Herman** "**Herman** mot røkla)
99. **Hilde:** det er mange ting å ta tak i her. Er det flere ting vi må ta opp eller skal vi fortsette å utdype det vi allerede har her
100. **Jostein:** Vendepunktet i **filmen** er når **Herman** tør vise Ruby sin skalle som er uten hår..
101. **Emilie:** Men ting forandres når alle skal være snille mot han fordi han er syk. **Herman** liker ikke dette så godt.
102. **Jostein:** nei
103. **Jostein:** I **filmen** så er det også brukt virkemiddel som "planting"
104. **Emilie:** Planting?
105. **Jostein:** eks. kaffe koppen han tisset i som faren drakk av senere.
106. **Hilde:** ut fra **boka** jeg har lest er det ikke det at han viser det til Ruby som er vendepunkt, det er forresten to vendepunkt i **filmen**. først der seerne får vite at **Herman** mister hår og så når **Herman** får beskjed av Zorro at han må klare seg selv
107. **Hilde:** kaffekoppen er et frampek
108. **Jostein:** eller bilde i den første scenen i **filmen** på veggen hos **Herman** henger det et bilde av en jente som viser ei jente som husker, midt i **filmen** husker **Herman** på en huske på sommerstedet, vi husker da bildet fra åpningsscenen (planting)
109. **Jostein:** Hva er tema i **bok/film** da?
110. **Hilde:** er planting det samme som frampek
111. **Emilie:** Da skjønner jeg hva planting er
112. **Jostein:** ja på en måte er det jo det, men det kan brukes til å utløse humor (eks: kaffekoppen hos legen)
113. **Jostein:** Hva er tema i **bok/film** da?
114. **Emilie:** Vi lærer av både medgang og motgang kan være et tema
115. **Hilde:** tema må da gå på hvordan et barn kan takle sine egne problemer, mobbing og barns "forelskelse"
116. **Jostein:** ja enig der, men det er også at man må takle problemer alene og andre ting som er vanskelige..
117. **Hilde:** jepp
118. **Emilie:** at et liv har både vonde og gode sider og du må lære å takle dem begge.
119. **Jostein:** Ruby er jo prinsessen til **Herman** i **filmen**, men hun har gått gjennom noe selv (mobbing)
120. **Jostein:** nesten som eventyr..
121. **Jostein:** De indre talen til **Herman** er hjort med Voice-over i **filmen**..
122. **Emilie:** det gjør det sikkert lettere for **Herman** å vise henne hans feil, når han vet at hun ikke er feilfri i andres øyne selv
123. **Jostein:** gjort
124. **Jostein:** Legebesøkene er også vendepunkter..
125. **Hilde:** jeg bare må spørre om en liten ting til. er dette en ungdomsroman? jeg ville kanskje ikke lest den som ungdom, men fått noen voksne til å lese den for meg som barn
126. **Hilde:** ikke vendepunkter men noen høydepunkter kan de vel kanskje heller kalles
127. **Jostein:** det er en barne/undgangsroman, men **filmen** er mer for barn, derfor muligens sensurert (naken med vaskedamen..)
128. **Hilde:** en hendelse i livet til **Herman** som er viktig
129. **Jostein:** En detalj ang. årstall i **boka** er at **Herman** vil ha TV, det var typisk på 60 tallet at folk hadde et sterkt ønske om det da dette mediet ikke var allemannseie.
130. **Hilde:** kanskje ikke så dumt å ta med!
131. **Emilie:** hvorfor liker ikke **Herman** Jacobsen?
132. **Hilde:** jeg begynner å gå litt tom for ideer her.....er det noe spesielt noen lurer på fra meg?????????????
133. **Emilie:** I **filmen** setter jo Jacobsen tv apparatet sitt i vinduet slik at alle kan se på det
134. **Jostein:** å ja, huske ikke det jeg
135. **Jostein:** Andre virkemidler som **filmen** har fordel av er lyssetting for stemningen, det samme med kameravinkel, er den skjev er det kaos..
136. **Jostein:** Man har også kamerahøyde som er viktig for å få riktig stemning for scenene o.l.
137. **Hilde:** har imot J. fordi han plukker på moren
138. **Jostein:** stemmer det også du...
139. **Emilie:** Hva med fargene i **filmen**. Er det alltid farger?
140. **Jostein:** ikke i begynnelsen..
141. **Jostein:** (anslaget)
142. **Emilie:** Er det ikke svart hvitt når **Herman** løper hjem etter å ha funnet bestefaren død. Da han løper i armene hans
143. **Hilde:** er det mye fugleperspektiv i **filmen**
144. **Jostein:** Ja, **Herman** er "liten" når liver går i mot han..
145. **Jostein:** Man på slutten når han har seiret over hele verdenen så brukes alle virkemidler til **Hermans** fordel
146. **Hilde:** ja det stemmer det! jeg tror jeg burde sett **filmen** en gang til
147. **Jostein:** ja, mye som skal stemme i en **film** for å få den rette stemningen, enklere i **bok** men en må skrive mye mer da...
148. **Jostein:** Vi er i hvertfall enige om at **filmen** og **boka** ikke går helt hånd i hånd, noen hendelser har annen rekkefølge eller er droppet..
149. **Emilie:** Det er vi enige i

150. *Jostein*: eller de er rett og slett slått sammen til en scene.
151. **Hilde**: kom plutselig på at formen **boka** er bygd opp på heter aristotelisk dramaturgi
152. *Emilie*: hæ?
153. *Emilie*: det vil si...
154. *Jostein*: forklar det er du snill
155. **Hilde**: anslag, begynnelse.....
156. *Jostein*: ja, anslaget gir en ide om hva **filmen** handler om mener du?
157. *Emilie*: har de tre årstidene noe å si høst, vinter, vår?
158. **Hilde**: oversettelsen direkte er at historien må ha begynnelse midtpunkt og avslutning
159. *Jostein*: det er faktisk 3 årstider i både **bok** og **film**
160. *Jostein*: høst, vinter vår..
161. *Emilie*: Sier ikke betefaren at han skal dø når det blir vinter. Panten er inne hele vinteren
162. **Hilde**: høste er trist, vinteren jobbes det med å komme seg gjennom noe tungt, våren er lettere
163. *Jostein*: vet ikke om han sa akkurat det men..
164. *Emilie*: Og sommeren blir topp!
165. **Hilde**: kan reflektere **Hermans** triste situasjon, **Herman** skal hjelpe seg selv, om våren blir alt bra
166. *Jostein*: ja, **Herman** sitt humør følger årstidene, det er jo symbol bruk på høyt plan det
167. *Emilie*: Hva med bestefarens historier, har de noe å si for handlingen, hva som skal skje?
168. *Emilie*: Han heller jo øl på hodet
169. *Jostein*: Ja, han forteller jo om at jenter liker skallede menn, han har jo ikke noe hår (i **boka** i hvertfall)
170. *Jostein*: Kom på noe her:
171. *Emilie*: og finner ut at det er jo ikke så galt med parykk, hans parykk er funnet under pyramidene i Egypt og er brukt av tut ankt amon
172. **Hilde**: dette gjør sikkert **Herman** lettere i forhold til sin situasjon
173. *Emilie*: Vet bestefaren at **Herman** er syk?
174. *Jostein*: Når **Herman** fikk vite at bestefaren var død, så løper han gjennom gatene med folkemylder, han flykter.
175. **Hilde**: barn tror jo på det meste, hvertfall hvis det kommer fra de voksne
176. *Jostein*: Men vi hører sangen glade jul, det må vel være litt ironisk ment vel..?
177. *Emilie*: Han hjelper på en måte **Herman** med å se lettere på sin situasjon
178. *Jostein*: ja, han er en slags engel som kommer for å hjelpe han...
179. *Jostein*: I denne flukt scenen er det faktisk litt svart hvit **filming**!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
180. **Hilde**: skal vi si vi har nok eller er det for tidlig å gi seg, vil påstå at vi har mye å jobbe med her nå
181. *Jostein*: ja, har mye her tror det holder...
182. **Hilde**: det går jo ann å ta en runde til etter å ha jobbet litt til med det
183. *Emilie*: Ja
184. *Jostein*: Jeg tror mappekravet kun er å legge ut denne chaten...?
185. *Emilie*: det trodde jeg også
186. *Jostein*: jeg mener det ja
187. **Hilde**: jeg har laget et skriv som jeg hadde tenkt å legge ut, men jeg tror det skal være nok å legg ut chatten aj
188. *Jostein*: Da sier jeg takk for meg. Må lese litt KRL til i morgen også...
189. **Hilde**: vi snakkes
190. *Jostein*: bye!
191. *Jostein*: husk å lagre da
192. **Hilde**: jepp
193. *Emilie*: ha det bra

Selv om det kan være små misforståelser, digresjoner eller avsporinger underveis, må likevel samtalen som helhet sies å være relativt koherent. De tre studentene holder seg i det store og hele til oppgaven og det overordnede prosjektet å sammenlikne romanen *Herman* med filmatiseringen av romanen. Ordene markert med rødt, blått og lilla (bok, film, Herman)¹²⁸ antyder de mest frekvente ”rammeordene” i samtalen. Begrepene ligger som utgangspunkt for hele samtalen, og disse tre bakgrunnskjedene viser at de holder seg til hovedtemaet og til den overordnede strukturen. Og Hilde er faktisk også mer positiv i deler av sin analyse:

Faglig fikk jeg faktisk en del ut av denne samtalen selv om det ble en del digresjoner, fragmentering og lite struktur over samtalen.

¹²⁸ ”Rammeord” (”bakgrunnskjeder”) er avmerket i samtalen på de foregående sidene: ”bok-kjeden” (31 forekomster i 30 replikker), ”film-kjeden” (58 forekomster i 51 replikker) og ”Herman-kjeden”. (46 forekomster i 41 replikker).

Grovt sett kan samtalen deles inn i følgende hovedsekvenser:

- Sekvens 1 (replikk 1–7): Innledende manøvrer
- Sekvens 2 (replikk 8–13): Herman og Panten
- Sekvens 3 (replikk 14–49): Komposisjon/utelatte scener
- Sekvens 4 (replikk 50–73): Virkemidler
- Sekvens 5 (replikk 74–88): Utelatte scener
- Sekvens 6 (replikk 83–96): Herman og Panten
- Sekvens 7 (replikk 97–112): Virkemidler
- Sekvens 8 (replikk 113–123): Tema
- Sekvens 9 (replikk 124–132): Diverse
- Sekvens 10 (replikk 133–167): Virkemidler/komposisjon
- Sekvens 11 (replikk 165–179): Bestefaren
- Sekvens 12 (replikk 180–193): Avsluttende manøvrer

På grunn av de mange parallelle emnene i denne samtalen, er det vanskelig å sette opp en sekvensoversikt som den ovenfor. Oversikten vil likevel kunne gi et visst inntrykk av hvilke emner som ble tatt opp i løpet av samtalen. (Se vedlegg nr. 14 for en mer detaljert skjematisk oversikt over emner i samtalen.)

7.2.1 Repetisjon

I presentasjonen av samtalen ovenfor kom det fram at den inneholder både en gjennomgående ”bok-kjede” (31 forekomster i 30 replikker) og en ”film-kjede” (58 forekomster i 51 replikker), og disse er i seg selv eksempler på repetisjon som sammenhengsprinsipp. En tredje omfattende kjede er ”Herman-kjeden”. ”Herman” viser både til bokas tittel og til bokas hovedperson, og det er dermed naturlig at navnet går igjen i mange replikker (46 forekomster i 41 replikker). I disse gjennomgående kjedene brukes ikke nødvendigvis *Herman*, *bok* eller *film* som konstituent i kohesjonskoplinger i alle tilfellene. De er sentrale ord som inngår i rammen og hovedprosjektet for samtalen – sammenlikning mellom bok og film – og som dukker opp med jevne mellomrom. De kan selvsagt også opptre som konstituent i lokale koplingspar, som kohesjons- og/eller lyttemarkører, men da gjerne i kombinasjon med andre koplinger. Å repetere et av disse ordene er bare en form for oppfølging og viser ikke svært høy verdsetting alene. Det må suppleres med andre ord og koplinger. Dette kan eksemplifiseres med Herman-koplingen i utdraget nedenfor:

Jostein: Ruby er jo prinsessen til **Herman** i filmen, men hun har gått gjennom noe selv
(*mobbing*)

Jostein: [...]

Jostein: [...]

Emilie: det gjør det sikkert lettere for **Herman** å vise henne hans feil, når han vet at hun ikke er feilfri i andres øyne selv

Emilie følger opp Jostein ved blant annet å ta opp ordet ”Herman”, og skaper slik kohesjon til Josteins replikk. Vel så viktig er det imidlertid at hun supplerer med andre ord – som pro-ordet ”henne” (kopling til ”Ruby”) samt gjentakelse av ”selv” – og ved slik tilbakekopling markerer at hun har hørt hovedpoengene hans. Emilie har her altså tre identitetskoplinger til Josteins replikker, to repetisjoner og én pronominalisering. Hun parafraserer poenget hans og bidrar dessuten med en nyansering (fra ”mobbing” til ”ikke er feilfri i andres øyne”). En slik parafrasering er en egen form for repetisjon, der store deler av hele ytringen gjentas. Slike parafraseringer kan inneholde nyanseringer, men er først og fremst et signal om anerkjennelse, og ikke minst et tegn på at man har lyttet.

Flere sekvenser av samtalen handler om å kartlegge scener fra boka som er utelatt i filmen. De to neste utdragene dreier seg om dette, og de inneholder flere eksempler på repetisjonskoplinger som fungerer som kohesjon så vel som lyttemarkør. I begge er det dessuten viktig med kohesjonsmarkører på grunn av to parallelle temaer. I det første dreier ett tema seg om utelatte scener (merket med *) og ett om Herman og Zorro (merket med ^). Her fungerer ”Herman” også først og fremst som en kohesjonsmarkør (viktig for ikke å forveksle med Zorro), mens opptakene av de nylanserte ordene og uttrykkene (”utelatt”, ”klare seg” og ”tissing”) er de som best viser at man har fulgt med og vil følge opp de nye momentene.

- *Jostein: Filmen har forandret og utelatt mange ting også personer..(eks: damen med murene
- ^Hilde: **Herman** fantaserer og *Zorro*, H. ønsker hjelp av *Zorro*, *Zorro* sier nei, han må klare seg selv
- *Emilie: **Det** er sant, hvorfor tror du **det** er gjort?
- *Jostein: maurene mener jeg (det er vaskekona som har tatt hennes rolle)
- *Jostein: + scenen hvor **Herman** blir tatt med buskene (*buksene*) ned sammen med vaskekona er utelatt i filmen
- ^Jostein: Nå **han** møter *Zorro* så vet han at han må klare seg selv
- *Hilde: senen hvor **Herman** kaster opp er også utelatt
- ^Hilde: og **han** klarer det
- Hilde: **det** er avslutningen
- *Jostein: jepp, tissingen hos legen er også skrevet om..
- Jostein: [...]
- *Hilde: ja, men dette med tissingen er tydelig i både film og bok

Trass i to parallelle temaer er sammenhengen her tydelig. Det skyldes blant annet en hyppig bruk av repetisjonskoplinger som støtter opp om hverandre (og som slik både lager sammenheng og viser interesse). Koplingene bidrar ikke mye til utdyping av partnernes poeng, men sammen er de med på å parafrasere, eksemplifisere og supplere medstudentenes

poeng og slik bekrefte at man følger med. Et utdypingsspørsmål (Emilie) og en oppmerksomhetsmarkør (Jostein: ”jepp”) er med på å forsterke dette. I Zorro-emnet ser en at tempusskifte i en repetisjonskopling faktisk kan fungere som en utdypende oppfølging (”han må klare seg selv” > ”og han klarer det”). Ikke minst er det av betydning at det gripes fatt i nye referenter. For eksempel tas både Josteins ”utelatt”, ”klare seg” og ”tissing” opp av Hilde, mens Hildes ”Zorro” som tas opp av Jostein.

Når det gjelder pronominaliseringer, kan Emilies replikk med to pronomen umiddelbart synes uklar, men den viser utvilsomt til Josteins replikk (blant annet fordi ”gjort” trolig henspiller på et verb i perfektum; ”forandret”). Mer uklar er Hildes bruk av pronomen (”det er avslutningen”), da den kan peke tilbake til begge tematrådene. Trolig er det ment som et tillegg til hennes egen siste replikk.

Senere i samtalen vender de tilbake til de utelatte scenene. Her skapes sammenheng ved repetisjon av ordet ”scener”, som nå er et kjent ord. Ordet inngår i det jeg kaller ”scene-kjeden” (16 forekomster), en sentral kjede som knytter seg til sammenlikningen mellom bok og film. På grunn av to parallelle temaer er det spesielt viktig med slike tydelige kohesjonsmarkører.

- Emilie: Hvorfor er ikke damen med maurene i bena fatt med?
- Jostein: Filmen har kuttet bort **scener** som: iskremorgien på Studenten, farens fisketur, kanonball kampen i gymmen.
- Jostein: Men dette var ikke noen viktige **scener**..
- Emilie: Er det fordi det legges mer vekt på panten og likheten der
- Jostein: Vet ikke, men som sakt er det en fordel i en **film** å ikke ha med så mange skuespillere, og da har de laget rollen til vaskedamen litt større..
- Jostein: [...]
- Emilie: Hvorfor er Ruby med i siste **scene** i **filmen** men ikke i **boken**?
- * Hilde: dette er kanskje **scener** som ikke trenger være med for at **filmen** skal gi oss riktig inntrykk. I en **bok** må ting forklares mye dypere for å få stemning, og dama med maurene er kanskje heller ikke så viktig i forhold til å få riktig bilde av ting
- Jostein: [...]
- Hilde: [...]
- Jostein: Ja, det er vel ikke noe hovedpoeng å ha henne med her, og da er det utelatt..
- Teksteksempel nr. 157 (Herman 78–88)

Det er Emilie som stiller spørsmålet om hvorfor en spesiell scene ikke er med, og hun kommer med to tilleggsspørsmål i samme samtaleutdraget. Både Jostein og Hilde følger opp med svar og videreføringer. De er ikke sikre på svaret, men de tar opp problemet – ved hjelp av verbfrasen ”ta (ha) med”¹²⁹ – og går videre med flere eksempler og enkle, generelle diskusjoner. Dette må sies å være en relativt grundig oppfølging, en dokumentasjon på at de

¹²⁹ Jostein bruker også ”kuttet bort” og ”utelatt” som synomilikhende koplinger til ”ikke tatt med”.

har fulgt med og er villige til å følge opp. Det er en form for ”høy verdsetting”, for å bruke Nystrands begrep (1997), fordi de gjør dette til et tema for de følgende replikkene. Særlig Hildes lange replikk (85, merket med *) inneholder mange markører – og mange repetisjonskopplende markører. Hun griper fatt i både bok- og filmreferansen i Emilies siste replikk og svarer eksplisitt og systematisk på spørsmålet. Det er imidlertid andre repetisjonskoplinger som bidrar til at replikken fungerer som en god oppfølging, først og fremst ”scene-koplingene” og ”ta-med-koplingene”. Videre er ”dette” et klart signal om at det vises til en tidligere replikk. Men det er litt diffust hva pronomenet peker tilbake til – det kan være til flere av de forutgående replikkene som handler om scener, men først og fremst til Emilies tidligere replikk, der hun tar opp scenen om ”damen med maurene”. Det støtter siste del (linje) av Hildes replikk opp om, da hun gjentar hele den frasen Emilie har lansert.

En annen avgrenset referentkjede er ”bestefar-kjeden”. Bestefaren nevnes åtte ganger i samtalen som helhet, de fire første gangene ganske spredt og uten å være et sentralt emne som følges opp. De fire siste gangene blir bestefaren et hovedaspekt i en sekvens. Det er Emilie som (re-)lanserer ”bestefaren” i replikk 161, og i løpet av sekvensen stiller hun hele tre spørsmål angående bestefaren (markert med romertall):

- I. Emilie: Sier ikke **bestefaren** at han skal dø når det blir vinter. Panten er inne hele vinteren
 Hilde: høste er trist, vinteren jobbes det med å komme seg gjennom noe tungt, våren er lettere
 Jostein: vet ikke om **han** sa akkurat **det** men..
 Emilie: Og sommeren blir topp!
 Hilde: kan reflektere Hermans triste situasjon, Herman skal hjelpe seg selv, om våren blir alt bra
 Jostein: ja, Herman sitt humør følger årstidene, det er jo symbol bruk på høyt plan det
- II. Emilie: Hva med **bestefarens** historier, har de noe å si for handlingen, hva som skal skje?
 Emilie: **Han** heller jo øl på hodet
 Jostein: Ja, **han** forteller jo om at jenter liker skallede menn, han har jo ikke noe hår (i boka i hvertfall)
 Jostein: Kom på noe her:
 Emilie: og finner ut at det er jo ikke så galt med parykk, hans parykk er funnet under pyramidene i Egypt og er brukt av tut ankt amon
 Hilde: **dette** gjør sikkert Herman *lettere* i forhold til *sin situasjon*
- III. Emilie: Vet **bestefaren** at Herman er syk?
 Jostein: Når Herman fikk vite at **bestefaren** var død, så løper han gjennom gatene med folkemylder, han flykter.
 Hilde: barn tror jo på det meste, hvertfall hvis det kommer fra de voksne
 Jostein: Men vi hører sangen glade jul, det må vel være litt ironisk ment vel..? HÆ?
 Emilie: **Han** hjelper på en måte Herman med å se *lettere* på *sin situasjon*
 Jostein: ja, **han** er en slags engel som kommer for å hjelpe **han**...

Teksteksempel nr. 158 (Herman 161–178)

Josteins første replikk følger opp Emilies spørsmål, og det er ingen tvil om at ”han” peker tilbake på bestefar, og ikke på Panten, og at ”det” viser tilbake til at-setningen hennes. Det

støttes av koplingen ”sier” (161) – ”sa” (163). Svaret hans er imidlertid partielt (jf. 6.2) og tilfredsstillende trolig ikke Emilies forventninger. Hilde har valgt en mer ikke-fokal kopling og følger opp Emilies ”vinter”-referent i stedet, noe de alle tre dveler ved en runde til (se mer om disse ”årstidsreplikkene” under sammenlikning og abstrahering). Emilie stiller så neste spørsmål om bestefaren, og om hvilken funksjon historiene hans har i romanen. Her er det få repetisjonskoplinger i responsene, men enkelte andre koplinger (jf. 8.2.2). Det tredje spørsmålet fra Emilie får svært uklar oppfølging, om noen i det hele tatt. Selv om Jostein bruker både ”bestefaren” og ”død”, så er det ikke noe svar på Emilies spørsmål om bestefarens sykdom. Det er snarere en fortsettelse av et utspill Jostein startet på fire replikker ovenfor (”Kom på noe her:”). Videre omtaler han den ironiske funksjonen til sangen ”Glade jul”. Her kan det virke som om Jostein er i gang med et helt eget prosjekt/resonnement rundt bestefarens død, som ikke direkte knytter an til de andres utspill. Dette er et eksempel på at noe som kan se ut som en repetisjonskopling (bestefar – bestefar), ikke er det – noe som særlig kan forekomme i ”chat”. Det kan umiddelbart gi et falskt skinn av lyttemarkering. Emilie ser imidlertid at hun ikke får svar og følger heller opp Hilde ved å parafasere/reformulere poenget om at bestefaren gjør dette (fortelle historier) for å lette Herman ”sin situasjon”. Jostein støtter dette videre ved å gjenta verbet ”hjelp” i tillegg til å nyansere med en sammenlikning mellom bestefaren og en engel. Repetisjonene inngår her i støttende, parafaserende og lyttemarkerende ytringer.

7.2.2 Konnotering og nyansering

I bestefarsekvensen som nettopp er gjennomgått, følger Jostein opp Emilies spørsmål om bestefarens historier. Han knytter først an til hennes ”historie”-referent ved hjelp av verbet ”forteller”, og han fyller ut med detaljer om ”skallede” menn i Emilies poeng om bestefaren som heller øl på ”hodet”. Og Emilie slutfører historien med poenget om ”parykken” som ble funnet i Egypt. På den måten gjenforteller altså Emilie og Jostein sammen en av bestefarens fortellinger.

Emilie: Hva med bestefarens historier, har de noe å si for handlingen, hva som skal skje?

Emilie: Han heller jo øl på **hodet**

Jostein: Ja, han forteller jo om at jenter liker **skallede** menn, han har jo **ikke noe hår** (i boka i hvertfall)

Jostein: [...]

Emilie: og finner ut at det er jo ikke så galt med **parykk**, hans parykk er funnet under pyramidene i Egypt og er brukt av tut ankt amon

Teksteksempel nr. 159 (Herman 167–171)

Utdraget viser at de knytter an til hverandre, både tekstuelt og relasjonelt, blant annet ved hjelp av ulike konnoteringer til ”hode” og ”hår”. Hermans hårløse hode er et sentralt motiv i romanen, og et tilbakevendende moment i samtalen. Dermed blir også ”hode–hår-kjeden” en sentral referentkjede i samtalen

Også i Herman-samtalen utvikler de faglige, litteraturanalytiske begrep ved hjelp av synonymiliknende koplinger (i kortere eller lengre kjeder). Mens det i Matteus-samtalen var ”intertekst” og ”motiv” de prøvde å finne ut av, prøver de i denne samtalen blant annet å finne ut av virkemidlene ”paralleller”/”kontraster” og ”planting”/”frampek”. Særlig er Hilde opptatt av å finne ut av forholdet mellom kontraster og paralleller. Dette gjøres i to sekvenser i samtalen, først i replikk 8–12, og deretter i replikk 81–96. I den første sekvensen kommer Hilde med et spørsmål, der hun bruker både ”paralleller” og ”kontraster” – hun er trolig usikker på hvilket begrep som er best å bruke. Emilie svarer ved å repetere og bekrefte parallellbegrepet og underbygger dette med at ”*begge* kjemper mot noe som er tøft”. Jostein responderer ved å utvide begrepsbruken. Han spesifiserer fenomenet til ”speiling”. Hele den siste replikken hans er en eksemplifisering av hva ”speiling” (og indirekte også ”parallellitet”) er.

Hilde: jeg har et annet spørsmål. kan man si at det er **kontraster og paralleller** mellom Herman og Panten. Vi kan godt komme tilbake til dette senere, er bare nysgjerrig
Jostein: [...]
Emilie: Kan vel si at det er **paralleller** mellom dem, begge kjemper mot noe som er tøft i livet deres
Jostein: Panten er en **speiling** av Herman
Jostein: har Herman en nedtur så har Panten en nedtur, og omvendt
Teksteksempel nr. 160 (Herman 8–12)

Andre gangen disse virkemidlene diskuteres, innledes det med Emilies hverdagslige begrepsbruk (”likheten”) og Josteins gjentakelse av ”speilbilde”. Hilde vil ha det utdypet og får en ryddig forklaring fra Jostein, fordelt over tre replikker – før hun så prøver å trekke en konklusjon i spørsmålsform:

Emilie: Er det fordi det legges mer vekt på panten og **likheten** der
Jostein: [...]
Jostein: Ja, Panten er jo Herman sitt **speilbilde**..
Emilie: [...]
Hilde: [...]
Jostein: [...]
Hilde: hva mener du egentlig med **speilbilde**
Jostein: [...]
Jostein: **Speilbilde** er:
Jostein: Når Herman har det tøft (håret faller av) så har Panten det tøft (fyller slag o.l.)
Jostein: På slutten når Hermann har det fint så har Panten det fint (vi to har varit i vinden)
Hilde: altså er de **paralleller** samtidig som de er **kontraster**?????????
Jostein: jepp

Jostein: Panten fungerer som en slags **forsterker** på Herman_sitt humør og form i filmen/boka

Hilde: hvordan da? hva tenker du på her

Jostein: At når Herman har det ille, så har Panten det ille (gjærne værre o.l.)

Teksteksempel nr. 161 (Herman 81–96)

Hilde må her sies å opptre interessert og lyttende og å signalisere at hun ønsker å forstå (jf. blant annet flere utdypende spørsmål). Samtidig gjentar hun problemstillingen fra foregående sekvens, der hun setter parallellbegrepet opp mot kontrastbegrepet. Alle spørsmålstegetene kan tyde på at hun fremdeles er undrende og usikker, men kan hende også at hun nærmer seg en erkjennelse. Hun forsøker å bidra til en utvidelse og nyansering. Jostein svarer ja på det oppsummerende spørsmålet hennes samtidig som han videreutvikler begrepsbruken ytterligere ved å si at Panten ”forsterker” Herman. Det kan også nevnes at Jostein i begge sekvensene bruker konstruksjonen ”Når (har) Herman ..., så har Panten...”. Konstruksjonen peker på en relasjon, en parallellføring, og fungerer som en eksemplifiserende oppfølging av Hildes undrende utspill.

I begge sekvensene holder Jostein og Hilde på sine egne begrep, og bruker ikke hverandres, men det er likevel tydelige koplinger til den andre. Sammen finner de altså fram til benevnelser på de litterære virkemidlene som Saabye Christensen bruker i sammenlikningen av Herman og Panten, og de utformer i den andre sekvensen følgende konnoterende og dels nyanserende referentkjede: *likhet (Emilie) – speilbilde (Jostein) – paralleller (Hilde) – kontraster (Hilde) – forsterker (Jostein)*. Dette er markante oppfølginger, og dermed lyttemarkører, som viser tilbakekopling og utvidelse på samme tid.

I samtalen diskuteres også de litterære begrepene ”planting” og ”frampek”. De prøver å finne ut hva forskjellen er, men kommer vel egentlig til at det er ulike benevnelser på det samme. Frampek har vært nevnt tre ganger tidligere i samtalen, to ganger av Hilde i forbifarten og en gang av Jostein, der han til og med ga noen eksempler på frampek. Men ingen av gangene ble fenomenet fulgt opp eller utdypet av medstudentene. Først i replikk 104, når Jostein lanserer ”planting”, tas frampek-begrepet opp igjen av Hilde:

Jostein: I filmen så er det også brukt virkemiddel som "**planting**"

Emilie: **Planting**?

Jostein: eks. kaffe koppen han tisset i som faren drakk av senere.

Hilde: [...]

Hilde: kaffekoppen er et frampek

Jostein: eller bilde i den første scenen i filmen på veggen hos Herman henger det et bilde av en jente som viser ei jente som husker, midt i filmen husker Herman på en huske på sommerstedet, vi husker da bildet fra åpningsscenen (**planting**)

Jostein: [...]

Hilde: er **planting** det samme som **frampek**

Emilie: Da skjønner jeg hva **planting** er

Jostein: ja på en måte er det jo det, men det kan brukes til å utløse humor (eks: kaffekoppen hos legen)

Teksteksempel nr. 162 (Herman 103–112)

Hilde mener tydeligvis at kaffekoppen snarere er et frampek enn planting. Jostein fortsetter med et nytt eksempel på planting – han har kanskje ikke sett Hildes lille protest. I en slags konklusjon prøver Hilde å samle trådene og antyder at de to begrepene rett og slett står for det samme. Emilie kommer med et ekspressivt bifall, mens det er mer usikkert om Jostein er enig. I alle fall viser dette utdraget at de lytter til hverandre og følger opp hverandres faglige forklaringer på disse litterære virkemidlene.

7.2.3 *Sammenlikning*

I samtalen om Herman er det flere sammenlikningsprosjekt. Først og fremst er det den store, overordnede bok-og-film-sammenlikningen, der ”bok” og ”film” stadig ses i forhold til hverandre, enten innenfor en replikk eller mellom to replikker. De ovenfor nevnte aspektkjedene (”ta-med/ikke-ta-med”-kjeden og ”utelatt-kjeden”) er knyttet til dette samarbeidsprosjektet. Dernest fins det mindre sammenlikninger, blant annet mellom Herman og Panten, mellom Herman og Zorro og mellom Herman og Ruby. I enkelte sekvenser vises dette ved typiske ”sammenlikningsord” som *forskjell*, *annerledes*, *samme med/som*, *enn*, *mens*, *i forhold til*. Det er flere slike ord i samtalen om Herman, men sammenlikningskoplingene foregår ofte innenfor en og samme persons replikk, sjeldnere som en oppfølging/lyttemarkør til samtalepartners replikk. Noen unntak fins imidlertid. I begge samtalesekvensene nedenfor bruker Hilde blant annet *negeringer (ikke)* for å få fram forskjeller mellom bok og film – og for å kontrastere samtalepartnerens ytring:

Jostein: begynnelsen på filmen er annerledes enn i boka, er det noen av dere som husker hva?

Jostein: [...]

Hilde: i boka er ikke slutten først

Teksteksempel nr. 163 (Herman 15–17)

Hilde: det viktigste å få frem er hvordan boka er bygd opp *i forhold til* filmen, altså anslag osv

Jostein: vi kan jo snakke om den viktigste forskjellen mellom boken og filmen..?

Emilie: I boka er det brukt en del sammenlikninger; "nevene hans er svære som blomkål", "alle er tause som blåskjell". Dette blir vanskelig å få tak i i filmen

Hilde: det er sant

Hilde: dette er en forskjell

Jostein: ja, også de indre tanker som de andre har (de har indre tanker nå Herman er til stede i boka)

Jostein: Det som er fordel i en film er at man kan med **enkle** virkemidler visualisere en stemning, i boka må man **tolke og beskrive det mye mer.**

Hilde: i film er det **lettere å få frem visuelle bilder** og **trenger ikke forklares i detalj**, som jo kan gjøre det **lettere å legge til ting**. Så som å begynne med slutten

Teksteksempel nr. 164 (Herman 61–68)

I den første sekvensen hevder Hilde at i boka er ”ikke slutten først” (følger opp både ”begynnelsen” og ”annerledes enn” i Josteins replikk). I den andre sekvensen sier hun at i film trenger *ikke* alt ”forklares i detalj” (dette kan ses som kontraster til de to detaljerte eksemplene Emilie gir fra boka, samt støtte opp om Josteins poeng om ”enkle virkemidler”). Slik følger Hilde i begge sekvensene opp Josteins – og dels Emilies – utspill. Hun viser at hun har fulgt med, og hun utdyper med eksempler. I eksemplene fins også referentkoplinger i form av *kontrasteringer* (”begynnelsen” – ”slutten”, ”vanskelig” – ”enkle”), som bidrar både til tydelig kohesjon og til markering av lytting. Hildes siste replikk er en bekreftelse og supplerer av Jostein. Hun sier egentlig det samme som han har sagt, men med litt andre og nyanserende formuleringer. Begges replikker er trolig svar til Emilie om at det kan være vanskelig å få tak i en del elementer i film.

En vanlig koplingsform i sammenlikninger er *komparativformer* av adjektiv. Slik *komparasjon* (Nyström 2001) blir også kalt *grammatiske referentkoplinger* (Vagle et al. 1993). I sekvensen ovenfor brukte Hilde ”lettere”, og i eksemplet nedenfor følger hun opp Josteins komparasjon ved å si ”*større* mulighet”. Og Jostein parerer med å være enig og svare utdypende: ”*mye tydeligere*”.

Jostein: Hva er hovedforskjellen på bok i forhold til filmen?

Hilde: film gir **større** mulighet for hopp i tid. sener kan droppes og vi som ser på godtar det. dette fordi det er lyder eller bilder som gir en myk overgang

Jostein: ja, riktig det, men i en film så er virkemidlene mye **tydeligere**.

Teksteksempel nr. 165 (Herman 3–5)

En form for *komparasjon* fins også i årstidsreplikkene: trist – tung – lettere – topp. Det er Hilde som står for mesteparten av gradbøyingen, men Emilie fullfører den på elegant og oppfølgende vis:

Hilde: høste er **trist**, vinteren jobbes det med å komme seg gjennom noe **tungt**, våren er **lettere**

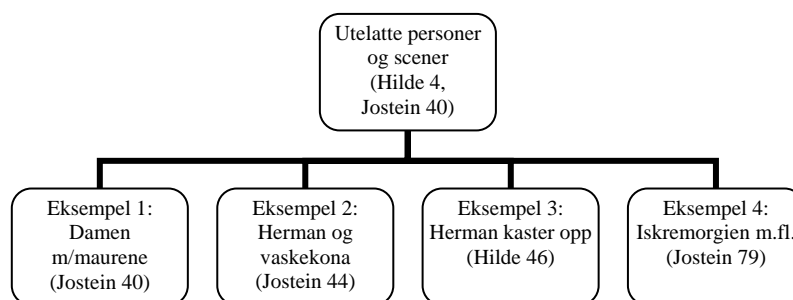
Jostein: [...]

Emilie: Og sommeren blir **topp!**

Teksteksempel nr. 166 (Herman 162–164)

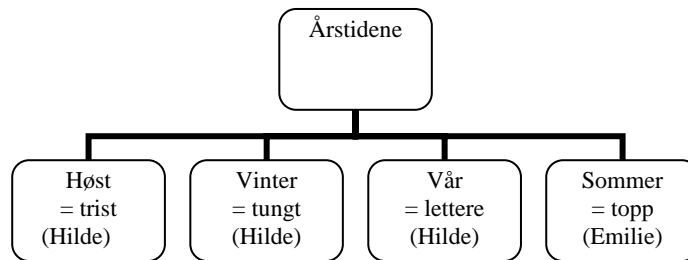
7.2.4 Kategorisering, generalisering, abstrahering

I flere av emnene som tas opp i samtalen, er tydeligvis prosjektet å nevne flest mulig eksempler på et fenomen eller virkemiddel i romanen. Studentene utfører enkle kartlegginger og kategoriseringer av for eksempel utelatte scener, ulike typer symbol, ulike frampek etc. Den kategoriseringen som ser ut til å ha fått størst plass, er den om utelatte scener i filmen (jf. tidligere omtalte utdrag):



Det er en enkel form for hyponymi – kun med eksemplifiseringer. Kartleggingene og kategoriseringene i Herman-samtalen har i stor grad preg av idémyldring og adderende eksempler. De tre studentene samarbeider om dette, og eksemplene utgjør utvilsomt utvidinger av emnet, men de er ikke nødvendigvis utdypinger av partnernes eksempler og poeng. Det fins imidlertid noen forsøk på å *generalisere* – på å forklare hvorfor man foretar slike utelatelser i film. Når Emilie stiller et hvorfor-spørsmål, følger først Jostein opp med en generell respons om at det er ”en fordel å ikke ha med så mange skuespillere” (82). Hilde følger opp med en annen generaliserende respons som går på at dette kanskje er scener som ”ikke trenger være med for at filmen skal gi oss riktig inntrykk”, mens ”i en bok må ting forklares mye dypere...” (85). Dette er generaliseringer, en enkel form for abstrahering – om ikke på samme måte som abstraheringene i Matteus-samtalen.

Det jeg har kalt ”årstid-kjeden”, og som er omtalt flere ganger, er også en form for kategorisering. Det er en *hyponymikopling* mellom det overordnede ordet ”årstider” og underordene ”høst”, ”vinter” og ”vår”. Og her bygger alle tre deltakerne faktisk tydelig på hverandre og uten å blande inn andre tema. Emilie stiller spørsmålet, Hilde svarer ganske grundig og Emilie fullfører resonnetet.



De svarer sammen på spørsmålet om årstidene har ”noe å si”, og går også videre i sin felles analyse. Hilde abstraherer resonnementet deres ved å oppsummere at årstidene *reflekterer* Hermans situasjon.

Emilie: har de tre **årstidene** noe å si **høst, vinter, vår?**

Hilde: [...]

Jostein: det er faktisk 3 **årstider** i både bok og film

Jostein: **høst, vinter vår..**

Emilie: Sier ikke betefaren at han skal dø når det blir **vinter**. Panten er inne hele vinteren

Hilde: **høste** er trist, **vinteren** jobbes det med å komme seg gjennom noe tungt, **våren** er lettere

Jostein: vet ikke om han sa akkurat det men..

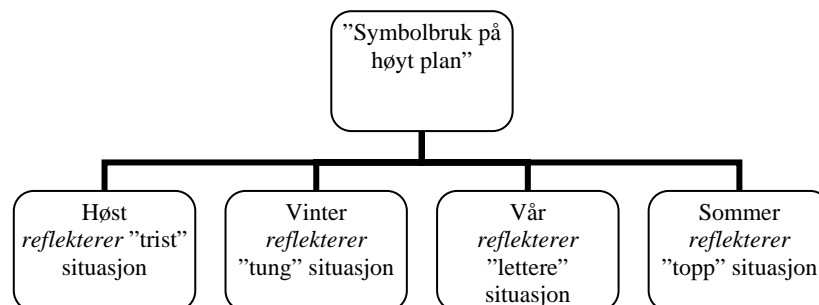
Emilie: Og **sommeren** blir topp!

Hilde: kan reflektere *Hermans triste situasjon*, Herman skal hjelpe seg selv, om **våren** blir alt bra

Jostein: ja, *Herman sitt humør følger årstidene*, det er jo symbol bruk på høyt plan det

Teksteksempel nr. 167 (Herman 157–166)

Det er interessant å følge Jostein her, som faktisk er mer tilbakeholden, usikker og undrende enn vanlig (”det er faktisk 3 årstider i både bok og film”, ”vet ikke om han sa akkurat det men..”). Han konkluderer imidlertid sterkt og overbevisende. Han har lyttet til jentenes diskusjon og følger opp deres resonnement ved å parafrasere Hilde og innføre et nytt fagbegrep: ”ja, Herman sitt humør følger årstidene, det er jo symbol bruk på høyt plan det”.



Ved å bruke ord og fraser som ”ha noe å si” (Emilie), ”reflektere” (Hilde”) og ”symbolbruk” (Jostein) løfter de denne kategoriseringen av årstidene opp på et annet abstraksjonsnivå og utfører en elegant fellestolkning av symbolbruk i romanen – og ytterligere en konnoterende

fagbegrepskjede (ha noe å si > reflektere > symbolisere). Her viser de tre et forsøk på argumentasjon, utdyping og abstraksjon, ikke bare en kumulering av utspill og eksempler.

7.2.5 Kjedesamspill

Siden Herman-samtalen er mer omfattende og kaotisk enn Matteus-samtalen, har gjennomgangen av denne ikke blitt like detaljert, og bare et utvalg av koplinger har blitt presentert. Jeg vil avslutningsvis, som i analysen av Matteus-samtalen, se på noen av kjedene under ett, i et forsøk på å visualisere samspillet av koplinger og kjeder (eventuelt mangelen på slikt). Jeg har valgt ut en sekvens fra første halvdel av samtalen til å illustrere dette, men det må presiseres at det blir en forenkling av det totale samspillet av faktorer. (Se også vedlegg 16: Teksteksempel nr. 168 (Herman62–96).

Som i alle samtaler lages kjedene i Herman-samtalen dels ved egentilknytning, dels ved tilknytning til samtalepartneres replikker og dels ved en løsere referanse til gjennomgående kjeder og ord i samtalen. Bakgrunnskjedene ("bok", "film", "forfatter") viser en generell vilje til samarbeid og sammenheng, men de sier ikke nødvendigvis noe om lytting og om oppfølging av enkeltreplikker. Den har med selve rammen for samtalen å gjøre, nærmere bestemt den romanen studentene har som oppgave å diskutere. Andre kjeder viser at det er visse emner og ord de har vært mer opptatt av og der flere koplinger har knyttet seg til hverandre. Et eksempel her er "planting–frampek-kjeden". Visse emner har de også kommet tilbake til flere ganger, for eksempel "Herman–Panten-kjeden", "utelatte scener-kjeden" og "paralleller–kontraster-kjeden". Her er det også flere lokale koplinger, der de følger opp hverandre og slik markerer lytting.

I gjennomgangen av Herman-samtalen har jeg allerede vært innom kjedesamspill flere ganger. Blant annet nevnte jeg dette i delkapitlet om repetisjon, fordi det i denne samtalen er svært mange repetisjonskoplinger og -kjeder, og dermed et samarbeid mellom disse. Blant annet har det kommet fram hvordan "utelatt-kjeden" – og varianter av den – har støttet opp om "scenekjeden" og andre mer begrensede kjeder og koplinger. "Utelatt (scene)-kjeden" og "(ikke) ta med-kjeden" er spleiset sammen, og de inneholder også synonymiliknende uttrykk (koplinger) som "kutte bort" og en nyansering, "skrevet om". Dette er forsøkt illustrert i figuren nedenfor:

| | | Scene-kjeden | Være-med- utelatt- kjeden | Forskjell- kjeden | Speilbilde- parallell- kjeden | Panten- kjeden |
|---|---|--------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| E | Hvorfor er ikke damen med maurene i bena tatt med? | | ikke tatt med | | | |
| J | Filmen har kuttet bort scener som: iskremorgien på Studenten, farens fisketur, kanonball kampen i gymmen. | scener | kuttet bort | | | |
| J | Men dette var ikke noen viktige scener.. | scener | | Ikke viktige | | |
| E | Er det fordi det legges mer vekt på Panten og likheten der | | | mer vekt på | Likheten | |
| J | Vet ikke, men som sakt er det en fordel i en film å ikke ha med så mange skuespillere, og da har de laget rollen til vaskedamen litt større.. | | | ikke så mange litt større | | |
| J | Ja, Panten er jo Herman sitt speilbilde.. | | | | Speilbilde | Panten |
| E | Hvorfor er Ruby med i siste scene i filmen men ikke i boken? | scene | | | | |
| H | dette er kanskje sener som ikke trenger være med for at filmen skal gi oss riktig inntrykk. I en bok må ting forklares mye dypere for å få stemning, og dama med maurene er kanskje heller ikke så viktig i forhold til å få riktig bilde av ting | scener | ikke trenger være med | mye dypere ikke så viktig | | |
| J | Godt spørsmål du | | | | | |
| H | hva mener du egentlig med speilbilde | | | | Speilbilde | |
| J | Ja, det er vel ikke noe hovedpoeng å ha henne med her, og da er det utelatt.. | | utelatt | ikke noe hovedpoeng | | |
| J | Speilbilde er: | | | | Speilbilde | |
| J | Når Herman har det tøft (håret faller av) så har Panten det tøft (fulle slag o.l.) | | | | når...så... | Panten |
| J | På slutten når Hermann har det fint så har Panten det fint (vi to har varit i vinden) | | | | når...så... | Panten |
| H | altså er de parallell samtidig som de er kontraster???????? | | | | parallell kontraster | |

Teksteksempel nr. 169 (Herman78–92)

Her er det mange referentkjeder – med repeterende og assosierende koplinger samt med egentilknyttede og partnertilknyttede koplinger – som spiller sammen og som lager en sammenheng. I første omgang er det faktisk her om å gjøre å lage en sammenheng, da det som kjent er svært viktig med kohesjonsmarkering i synkrone nettsamtaler, men også fordi det i denne samtalen er hyppige tilfeller av flere emner som går parallelt. At ”scene” gjentas ofte fungerer derfor godt rent kohesjonsmessig. I tillegg støtter alle frasene som har med sammenlikning å gjøre samt oppfølging av ord som ”viktig” (”vekt”, ”viktig”, ”hovedpoeng”) og ”likhet” (”speilbilde”, ”parallell”) opp om å lage sammenheng samt gi anerkjennelse. I denne sekvensen er det faktisk to temaer som krysser hverandre (i replikken markert med

grått nedenfor). Studentene starter med å snakke om hvilke scener fra boka som er med i filmen (de tre første kolonnene), for så å snakke delvis parallelt om parallellen mellom Panten og Herman, for så å gå over til å snakke kun om denne parallellen (de to siste kolonnene ovenfor). Det kan forenklet settes opp slik:

| | Scene- forskjell bok/film | Parallell Panten/ Herman |
|--|---------------------------------|--------------------------------|
| Emilie: Hvorfor er ikke damen med maurene i bena tatt med? | x | |
| Jostein: Filmen har kuttet bort scener som: iskremorgien på Studenten, farens fisketur, kanonball kampen i gymmen. | x | |
| Jostein: Men dette var ikke noen viktige scener.. | x | |
| Emilie: Er det fordi det legges mer vekt på panten og likheten der | x | x |
| Jostein: Vet ikke, men som sakt er det en fordel i en film å ikke ha med så mange skuespillere, og da har de laget rollen til vaskedamen litt større.. | x | |
| Jostein: Ja, Panten er jo Herman sitt speilbilde.. | | x |
| Emilie: Hvorfor er Ruby med i siste scene i filmen men ikke i boken? | x | |
| Hilde: dette er kanskje sener som ikke trenger være med for at filmen skal gi oss riktig inntrykk. I en bok må ting forklares mye dypere for å få stemning, og dama med maurene er kanskje heller ikke så viktig i forhold til å få riktig bilde av ting | x | |
| Jostein: Godt spørsmål du | x | |
| Hilde: hva mener du egentlig med speilbilde | | x |
| Jostein: Ja, det er vel ikke noe hovedpoeng å ha henne med her, og da er det utelatt.. | x | |
| Jostein: Speilbilde er: | | x |
| Jostein: Når Herman har det tøft (håret faller av) så har Panten det tøft (fyller slag o.l.) | | x |
| Jostein: På slutten når Hermann har det fint så har Panten det fint (vi to har varit i vinden) | | x |
| Hilde: altså er de parallellt samtidig som de er kontraster???????? | | x |
| Jostein: jepp | | |
| Jostein N: Panten fungerer som en slags forsterker på Herman sitt humør og form i filmen/boka | | x |
| Hilde: hvordan da? hva tenker du på her | | x |
| Jostein: At når Herman har det ille, så har Panten det ille (gjørne værre o.l.) | | x |

Teksteksempel nr. 170 (Herman 78–96)

Det interessante med dette eksemplet på parallele emner er at det ikke skyldes teknisk replikkforskyvning eller ukritisk utspill av ulike emner. Det skyldes Emilie som i den fjerde replikken kommer med et spørsmål til det første emnet, der hun lanserer et nytt aspekt som fører til den andre emnetråden. De er flinke til å takle flere emnetråder. Dette gjelder særlig Jostein, og han bidrar i denne sekvensen også med over halvparten av replikkene. Dette vitner om at han er oppmerksom og oppfatter de andres bidrag.

7.2.6 *Konnektiver, svarord og pragmatiske partikler*

Også her i analysen av Herman-samtalen skal jeg avslutningsvis trekke inn noen eksempler på ord – *konnektiver, svarord og pragmatiske partikler* – som fungerer som forbindere mellom ulike samtaledeltakeres replikker. Disse er forbindere som skaper sammenheng og som kan markere at man har fulgt med. De fins i større omfang i denne samtalen enn i Matteus-samtalen.

OG; OGSÅ

Det er særlig mange forekomster av ord som fungerer additivt. Alle fire eksemplene på ”og” er tydelige videreføringer av en samtalepartners poeng, i form av enten fortsettelse på en liten fortelling eller poengtering av et poeng. Først gjengis noen sekvenser der jentene viderefører – eventuelt slutfører – korte, enkle narrativer:

Emilie:

Jostein: ja, også bygger det opp en spenning, går Herman ut med eller uten parykk..?
Hilde: [...]
Jostein: [...]
Jostein: [...]
Jostein: [...]
Hilde: uten parykk på 17.mai
Emilie: **Og** alle er stolt av han

Teksteksempel nr. 171 (Herman 16–22)

Hilde:

Jostein: Nå han møter Zorro så vet han at han må klare seg selv.
Hilde: senen hvor **Herman** kaster opp er også utelatt
Hilde: **og** han klarer det

Teksteksempel nr. 172 (Herman 45–47)

Emilie:

Hilde: høste er trist, vinteren jobbes det med å komme seg gjennom noe tungt, våren er lettere
Jostein: [...]
Emilie: **Og** sommeren blir topp!

Teksteksempel nr. 173 (Herman 162–164)

Emilie:

Jostein: Ja, han forteller jo om at jenter liker skallede menn, han har jo ikke noe hår (i boka i hvertfall)
Jostein: [...]
Emilie: **og** finner ut at det er jo ikke så galt med parykk, hans parykk er funnet under pyramidene i Egypt og er brukt av tut ankt amon

Teksteksempel nr. 174 (Herman 169–171)

Eksempelene med ”også” er additive konnektiver av en litt annen variant. De signaliserer tillegg i en idémyldring; de forbinder bidrag i en eksempelliste. Det blir rettere å kalle dem utvidinger enn utdyper, de bidrar i bredden mer enn i dybden. Noen steder kan de være tydelige oppfølginger, mens andre steder kan de like gjerne knytte an til egne tidligere poeng eller til det generelle emnet – til en overordnet bakgrunnskjede eller sentral kjede. Først gis et eksempel på oppstilling, der man følger på hverandre med eksempler.

Jostein: + scenen hvor Herman blir tatt med (*bukse*) ned sammen med vaskekona er utelatt i filmen

Jostein: [...]

Hilde: scenen hvor Herman kaster opp er **også** utelatt

Hilde: [...]

Hilde: [...]

Jostein: jepp, tissingen hos legen er **også** skrevet om..

Teksteksempel nr. 175 (Herman 44–49)

I andre tilfeller knytter ”også” an til mer overordnede prosjekt, da replikken ikke har andre markører som viser til noen replikker i nærheten. Det er lansering av nye moment/referenter, mens ”også” trolig viser til at det er et tillegg i det store, generelle idémyldringsprosjektet. De to følgende replikkene er eksempler på slike, og de bidrar altså ikke til kohesjonskopling på lokalt plan eller til oppfølging av en spesiell samtalepartners replikk. Snarere kan de vitne om at man ikke har fulgt godt med på hva de andre deltakerne har sagt i de siste replikkene, da dette ikke følges opp. Begge replikkene er Josteins.

Eksempel 1:

Jostein: I filmen så er det **også** brukt virkemiddel som "planting"

Teksteksempel nr. 176 (Herman 103)

Eksempel 2:

Jostein: Legebesøkene er **også** vendepunkter..

Teksteksempel nr. 177 (Herman 124)

SAMME MED; HELLER IKKE

To andre varianter av additive konnektiver er ”samme med” og ”heller ikke”. De er brukt flere ganger innenfor en replikk, men kun en gang hver som konnektiv mellom to studenters replikker. De er begge brukt i en oppramsing av virkemidler og eksempler:

Hilde: i film er det lettere å få frem visuelle bilder og trenger ikke forklares i detalj, som jo kan gjøre det lettere å legge til ting. Så som å begynne med slutten

Emilie: Overdrivelsene til forfatteren ser en **heller ikke** i filmen. "...moren til Herman er god til å kaste, en gang kastet hun matpakken etter ham da han var kommet så langt som til Bygdøy alle,

Jostein: Anslaget skal gi oss en formening av hva filmen handler om + bygge opp forventinger og gjøre oss nysgjerrige slik at vi ser på filmen.

Jostein: Riktig, **samme med** tissingen hos legen, han tisser ikke så mye i filmen
Teksteksempel nr. 178 (Herman 68–71)

Emilies bruk av "heller ikke" kan knytte an til Hildes replikk foran, fordi begge handler om forskjell på bok og film, men det er ikke andre tydelige koplinger. Emilies konnektiv kan dermed like gjerne knytte an mer generelt til den gjennomgående "film-kjeden" eventuelt til et poeng hun selv eller andre hadde tidligere i samtalen.

MEN

Konjunksjonen "men" forekommer flere ganger i samtalen, men bare én gang alene uten dempende markører. I eksemplet nedenfor kan det se ut til at Emilie er uenig i Josteins påstand om vendepunkt. Hun sier ham ikke direkte imot, men hun ønsker tydeligvis å nyansere påstanden hans ved hjelp av sitt lille "men":

Jostein: Vendepunktet i filmen er når Herman tør vise Ruby sin skalle som er uten hår..

Emilie: **Men** ting forandres når alle skal være snille mot han fordi han er syk. Herman liker ikke dette så godt.

Teksteksempel nr. 179 (Herman 100–101)

Hun følger opp episoden som Jostein nevner, men hun er kanskje usikker på om den utgjør et vendepunkt i romanen. Den adversative innledningen til replikken hennes kan signalisere at hun ikke tror episoden mellom Ruby og Herman var så positiv ("Herman liker ikke ...") som hun tolker Josteins utsagn til ("Herman tør ..."). Det åpnes imidlertid også for en annen tolkning her, nemlig at "men" ikke signaliserer adversitet, men et aspektskifte. Emilie ønsker å vinkle det noe annerledes. Oppfølgingen hennes innebærer en nyansering og utdyping mer enn et direkte adversativ konnektiv.

I flere av de andre eksemplene med "men" ytres konjunksjonen først etter et dempende svarord eller en formildende oppmerksomhetsmarkør. Både Hilde og Jostein bruker "men" slik i de følgende sekvensene:

Hilde: film gir større mulighet for hopp i tid. sener kan droppes og vi som ser på godtar det. dette fordi det er lyder eller bilder som som gir en myk overgang

Jostein: ja, riktig det, **men** i en film så er virkemidlene mye tydeligere.

Teksteksempel nr. 180 (Herman 4–5)

Jostein: jepp, tissingen hos legen er også skrevet om..

Jostein: [...]

Hilde: ja, **men** dette med tissingen er tydelig i både film og bok

Teksteksempel nr. 181 (Herman 49–51)

Hilde: tema må da gå på hvordan et barn kan takle sine egne problemer, mobbing og barns "forelskelse"

Jostein: ja enig der, **men** det er **også** at man må takle problemer alene og andre ting som er vanskelige..

Teksteksempel nr. 182 (Herman 115–116)

I disse responsene sier de seg enige, før de så kommer med en liten opposisjon. Adversiteten er svak og har mer preg av et nyanserende tillegg. I den siste responsen er nyanseringen og reservasjonen forsterket av "også", og "men" markerer dermed et slags brudd eller et lite emneskifte (Svennevig 1999). En mulighet her er å se konnektivet som en forbinder *innenfor* replikken – mellom svarordet eller oppmerksomhetsmarkøren på den ene siden og det nyanserende tillegget på den andre. Jeg mener likevel det samtidig er en tydelig kopling til samtalepartnerens replikk. Denne nyanserende oppfølgingen kunne fungert også uten den dempende innledningen, men studenten har altså valgt å være litt bekreftende først for å dempe uenighetsaspektet.

FORDI

I Matteus-samtalen etterlyste jeg kausale konnektiver, da jeg mente slike kunne forventes i en såpass argumenterende og abstraherende samtale. Heller ikke i Herman-samtalen er det mange forekomster av slike. Et par steder brukes "fordi" som forbinder mellom to deltakers replikker. Det ene eksemplet er en klar oppfølging i og med at Emilie ved å bruke en slik kausal konnektiv er med på å underbygge og videreutvikle Josteins påstand. Den kausale forbinderen kommer som en slags fullføring av den andres replikk.

Jostein: handling: forsøk på å redde håret med øl

Jostein: [...]

Emilie: **fordi** bestefaren har sagt at han drakk øl, og fordi panten har mye hår og drikker mye øl

Teksteksempel nr. 183 (Herman 37–39)

I neste eksempel er Hildes "fordi"-replikk et svar på et spørsmål, og fordi peker tydelig tilbake til "hvorfor" i Emilies spørsmål. Deler av spørsmålet gjentas, slik materialet har vist mange eksempler på tidligere, før Hildes forslag til årsak presenteres. Dette skyldes nok primært at det er fem replikker mellom spørsmål og svar.

Emilie: hvorfor liker ikke Herman Jacobsen?
Hilde: [...]
Emilie: [...]
Jostein: [...]
Jostein: [...]
Jostein: /...)
Hilde: har imot J. fordi han plukker på moren

Teksteksempel nr. 184 (Herman 131–137)

ALTSÅ

I denne samtalen fins det bare ett eksempel på at et oppsummerende, konkluderende konnektiv brukes for å følge opp en samtalepartner. Adverbet ”altså” forekommer i det utdraget som er blitt trukket fram flere ganger i løpet av samtaleanalysen, og det er Hilde som spørrende oppsummerer diskusjonen om Herman og Panten. Egentlig er det en oppsummering av mange replikker spredt over et par sekvenser om begrep som speilbilde, paralleller og kontraster. Jeg tar bare med de siste tre replikkene av hele denne diskusjonen:

Jostein: Når Herman har det tøft (håret faller av) så har Panten det tøft (fulle slag o.l.)
Jostein: På slutten når Hermann har det fint så har Panten det fint (vi to har varit i vinden)
Hilde: **altså** er de paralleller samtidig som de er kontraster?????????
Teksteksempel nr. 185 (Herman 90–92)

En slik initial bruk av ”altså” har ifølge Lind (1994: 127) den funksjon å rette oppmerksomheten mot et bestemt perspektiv samt at den kan signalisere en presisjon og klargjøring i forhold til noe som er sagt tidligere. En slik tolkning kan også passe på dette eksemplet, da Hilde her forsøker å fokusere på forholdet mellom begrepene ”paralleller” og ”kontraster”. Samtidig signaliserer replikken hennes at hun har oppfattet Josteins replikker og forsøker å tolke dem.

JA

Det er allerede presentert flere replikker innledet med ”ja” i forbindelse med ”også” og ”men”. Kombinasjonen ”ja, også ...” samt ”ja, men ...” er relativt frekvent både i denne samtalen og i andre samtaler i materialet. Men det er også eksempler der ”ja” står alene som innleder, og det er særlig Jostein som har slike. De fleste er svar på ja-/nei-spørsmål. Som vist tidligere, er det ikke alle som svarer med svarord på et slikt spørsmål. I følgende eksempler lager Jostein tydelige og markerte oppfølginger ved hjelp av svarord pluss referentkoplinger.

Emilie: Er det fordi det legges mer vekt på panten og likheten der
Jostein: [...]
Jostein: **Ja**, Panten er jo Herman sitt speilbilde..

Teksteksempel nr. 186 (Herman 81–83)

Hilde: er det mye fugleperspektiv i filmen

Jostein: **Ja**, Herman er "liten" når liver går i mot han..
Teksteksempel nr. 187 (Herman 143–144)

Hilde: skal vi si vi har nok eller er det for tidlig å gi seg, vil påstå at vi har mye å jobbe med her nå

Jostein: **ja**, har mye her tror det holder..
Teksteksempel nr. 188 (Herman 180–181)

Men Jostein har også flere replikker der han innleder med "ja" i oppfølging av en påstand. På denne måten understreker han at han viser tilbake til Hilde, og at han støtter påstanden, før han så nyanserer, parafraserer, eksemplifiserer eller annet.

Hilde: kan reflektere Hermans triste situasjon, Herman skal hjelpe seg selv, om våren blir alt bra

Jostein: **ja**, Herman sitt humør følger årstidene, det er jo symbol bruk på høyt plan det
Teksteksempel nr. 189 (Herman 165–166)

Emilie: Hva med bestefarens historier, har de noe å si for handlingen, hva som skal skje?
Emilie: [...]

Jostein: **Ja**, han forteller jo om at jenter liker skallede menn, han har jo ikke noe hår (i boka i hvertfall)
Teksteksempel nr. 190 (Herman 167–169)

Emilie: Han hjelper på en måte Herman med å se lettere på sin situasjon

Jostein: **ja**, han er en slags engel som kommer for å hjelpe han..
Teksteksempel nr. 191 (Herman 177–178)

JO

Som nevnt kan "jo" ha flere funksjoner, og det fins det flere eksempler på også i Herman-samtalen. En vanlig funksjon er at ordet viser til en felles kontekst, til en felles referanseramme. Det gjør også forekomstene i denne samtalen – nærmere bestemt til den romanen de alle tre nettopp har lest. Noen ganger gjøres dette for å støtte opp om eget innspill, andre ganger for å støtte opp om samtalepartnerens innspill. Jeg tar her med tre eksempler på at studentenes bruk av en slik pragmatisk partikkel – sammen med andre koplinger – støtter opp om en medstudents poeng og forsterker preget av oppfølging. I det siste eksemplet ser vi også at Emilie bruker "jo" som støtte for eget innspill.

Emilie:

Jostein: Adaptasjon er at tid, sted, og miljø er det samme i filmen som i boken.

Emilie: Det er det **jo** i denne filmen
Teksteksempel nr. 192 (Herman 72–73)

Jostein:

Emilie: Er det fordi det legges mer vekt på panten og likheten der

Jostein: [...]

Jostein: Ja, Panten er **jo** Herman sitt speilbilde..
Teksteksempel nr. 193 (Herman 81–83)

Jostein:

Emilie: Hva med bestefarens historier, har de noe å si for handlingen, hva som skal skje?

Emilie: Han heller **jo** øl på hodet

Jostein: Ja, han forteller **jo** om at jenter liker skallede menn, han har jo ikke noe hår (i boka i hvertfall)

Teksteksempel nr. 194 (Herman 167–169)

Som en oppsummering på denne konnektivanalysen av Herman-samtalen, kan det slås fast at det er flest adderende konnektiver. Det er også langt flere enn i Matteus-samtalen. Dessuten er det relativt mange forekomster av replikker som innledes med ”men” eller ”ja”. Alle disse variantene markerer en form for kohesjon og markering av lytting, men de bidrar ikke til utdypinger på samme vis som for eksempel kausale-, alternative- eller adversative konnektiver har potensial til.

7.2.7 Hilde, Jostein og Emilie som ”oppfølgere” – en oppsummering

I denne analysen av Herman-samtalen har fokuset vært på ulike kohesjonsmekanismer mellom de tre studentenes replikker. Jeg har utforsket det potensialet slike har som en form for lyttemarkører – såkalte *oppfølginger*. Samtalen skiller seg på flere måter fra Matteus-samtalen, og i tillegg har også Hilde, Emilie og Jostein innbyrdes noe ulike kommunikasjonsstil og noe ulike oppfølgingsstrategier. Noen hovedtrekk skal oppsummeres her.

Herman-samtalen har flere og kortere replikker enn Matteus-samtalen, og dette er ikke unaturlig i og med at det her er tre personer som konkurrerer om ordet og om å bli ”hørt”. Kjapp stil og tre deltakere forklarer nok også at det er flere eksempler på repetisjonskoplinger i Herman-samtalen enn i Matteus-samtalen. Samtalen har preg av idémyldring – det er om å gjøre å få flest moment på bordet, og konsekvensen blir en større grad av utviding enn utdyping (se mer om dette i 8.1). Replikkene deres kan derfor til tider snarere karakteriseres som *supplering* av hverandres poeng enn *utdyping*. Det er ikke alltid de kommenterer eller bygger direkte videre på samtalepartnernes bidrag. Dermed kan det iblant være vanskelig å avgjøre om det er en lokal kopling til en annens replikk – og altså en oppfølgende lyttemarkør – eller om det er en kopling til et overordnet tema og en mer gjennomgående kjede.

Både i mengde og i form inntar Jostein en spesiell rolle. Jostein har mange replikker, blant annet på grunn av den tidligere nevnte oppsplittingen i informasjonenheter over flere

påfølgende replikker. Han fungerer dessuten nesten som en lærer, med sine oppklarende svar og vurderende oppmerksomhetsmarkører ("Godt spørsmål, du", "Ja, riktig det")¹³⁰. Emilie framstår til tider som den forsiktige, spørrende "eleven". Hun setter også i gang flere av emnetrådene – da hun kaster ut mange nye spørsmål. Hilde er svært opptatt av å få klarhet i flest mulig litteraturanalytiske moment, og hun bruker mange slags strategier for å få en ferdigstilt romananalyse på bordet. Det er også eksempler (som ikke har kommet fram i analysen) på at hun kjører egne resonnement – rene solospill – nesten uten samspill med de andre (for eksempel om dramaturgien i romanen, 23–41). Hilde stiller dessuten de aller fleste utdypende spørsmålene ("Hva spør du om?", "Hva mener du egentlig.....?"), og viser slik vilje og evne til å *følge opp* og å *forstå* sine medstudenters innspill.

Den røde tråden i samtalen blir stort sett holdt; de klarer å holde seg til temaet "bok versus film". Innimellom er det noen små *delspill* (Linell & Gustvsson 1987) inne i det store samtalespillet. Disse består av små *digresjoner* (for eksempel om "paralleller", 8–12, om "parykk" 21–22, om ungdomsroman 125–126) eller *reparasjoner* (for eks. om "adaptasjon" 34–35). De fleste emnetrådene blir fulgt opp i en eller annen form, men ofte noe forsinket. Hilde sier følgende om dynamikken i samtalen:

[...] det er aldri mer enn fire innlegg før det blir svart på en annens spørsmål, så vi var vel ganske flinke til å svare hverandre. Vi lyttet til hverandre, men noen steder virker det som om vi bare var interessert i å fortelle alt vi kunne med en gang og ikke leste de andre innleggene før vi sa noe selv.

(Fra Hildes samtaleanalyse)

Det er naturlig at det forekommer lengre turer i dyader enn i polyader. Dette bekreftes av deler av mitt materiale og også av andre studier (Tanskanen 2004/2006). Det er ikke dermed sagt at alle dyader har lange turer – i mitt materiale er for eksempel samtalen om novellen "Fyr" preget av svært hyppige replikkskifter. Det er i alle fall et slående trekk i de to samtalene som her er analysert, at det er mer ro, refleksjon og abstraksjon i Matteus-samtalen enn i Herman-samtalen.

Både Jostein og Rudolf er kjappe og til tider ganske overkjørende. De pøser på med replikker, og dette kan i utgangspunktet vitne om dårlig mottakerbevissthet og lytteevne. På den andre siden er de også ganske flinke til å takle flere tema på samme tid og dermed også til å følge opp andre. Jentene i de to samtalene har større ulikheter seg imellom. Alle tre er opptatt av å

¹³⁰ Slike tilbakemeldinger kan muligens oppfattes som nedlatende evalueringer. (Jf. Kritikk av IRE-triader i lærer-elev-samtaler, kap. 5).

komme til bunns i de litterære problemene, men de har ulik form. De lengre resonnementene og refleksjonene som Lisa hadde, finner vi ikke hos noen av de andre. Slike er det lite av i Herman-samtalen, der ballen kastes hyppigere fram og tilbake mellom deltakerne, og der det er hyppigere forekomster av addering og kumulering, og mer utviding enn utdyping.

8 Drøfting og resultater

I dette kapitlet skal jeg diskutere noen av momentene i analysene på et oppsummerende og overordnet plan. I første delkapittel (8.1) drøfter jeg lyttemarkering generelt i tilknytning til mitt første forskningsspørsmål: *Hvordan kan lytting markeres verbalspråklig i en samtale?* I andre delkapittel (8.2) drøfter jeg lyttemarkering i synkrone nettsamtaler mer spesielt, og forsøker dermed å svare på mitt andre forskningsspørsmål: *Fins det særtrekk ved lyttemarkering i synkrone nettsamtaler?* I tredje delkapittel (8.3) ser jeg studien min i morsmålsdidaktisk perspektiv og søker å svare på mitt tredje forskningsspørsmål: *Hvordan kan en studie av lytting og nettkommunikasjon bidra til morsmålsdidaktikken?*

8.1 Lyttemarkering

Det første forskningsspørsmålet mitt vies mest plass i drøftingene, da jeg anser dette som overordnet de to andre. Til det første forskningsspørsmålet knytter det seg en målsetting om å kunne si noe om markering av lytting *generelt* – altså ikke bare i synkrone nettsamtaler. Jeg har hatt som et sentralt mål å kartlegge noen generelle trekk ved verbal lyttemarkering som kan ha interesse utover denne studien og den typen empiri jeg har analysert. Det har også vært en overordnet intensjon med dette prosjektet å presentere et forslag til et begreps- og analyseapparat for videre studier av lyttemarkering.

Det er en ganske vid forståelse av lyttebegrepet jeg anlegger i denne studien, og det har vært nødvendig med flere presiseringer og nyanseringer når det gjelder lyttebegrepet mitt (jf. kap. 5). For det første innebærer det vide begrepet at jeg anvender begrepet i en studie av *skriftlige, digitale samtaler*. For det andre fokuserer analysene mine ikke på persepsjonen eller kognisjonen hos den lyttende, men på *dokumentasjonen og markeringen* den lyttende gir på *at*

han har lyttet. Jeg vil i det følgende drøfte noen *analyseredskaper* og *analyseresultater* jeg mener denne studien har bidratt med.

8.1.1 Verbalspråklig lyttemarkering – noen analyseredskaper

Ett sentralt mål med dette arbeidet har vært å bidra med et sett med analysekategorier – og en skisse til en taksonomi – for studier av verbalspråklige lyttemarkører. Jeg har hentet redskaper fra flere språkforskningsfelt, men jeg har tillatt meg å bruke disse i nye kombinasjoner og dels med nye benevnelser der jeg har funnet det fruktbart for mitt materiale. Det er imidlertid viktig å presisere at analysekategoriene jeg bruker, ikke uten videre er blitt presset på materialet. Jeg har gjennomført gjentatte analyser før jeg valgte den endelige måten for tilnærming til materialet og for presentasjon av analysene. Noen forenklinger har det vært nødvendig å gjøre, men hovedhensikten har vært å bruke begrep som viser hvordan ulike språklige markører kan lage sammenheng på tvers av replikker samtidig som de kan markere lytting. Jeg har benyttet analyseredskaper hentet fra både samtaleanalyse, ”tradisjonell” grammatikk, tekstlingvistikk og funksjonell grammatikk. Taksonomien med lyttemarkører er basert på et samspill av disse. Jeg har flere ganger tidligere nevnt at man i samtaleanalyse i liten grad har opphøyd lytting til et eget område innenfor forskningsfeltet (jf. kap. 5). Lytting nevnes sporadisk av noen, og delaspekt omtales indirekte med andre begrep. Det er hovedsakelig i analysene i kapittel 6 jeg har brukt samtaleanalytiske analyseenheter. Der har jeg blant annet brukt begrep som i samtaleanalyse har vært vanlig å knytte til lytterrollen (*oppbaking*) eller til svært begrensede ytringer (*minimale responser*). Jeg har imidlertid også vært interessert i å se på lyttedimensjonen i replikker der personen ikke er i en erklært lytterrolle, men der han likevel kan markere lytting ved å spinne videre på og utdype partnerens innspill. Her har jeg hatt behov for å supplere samtaleanalysens begrepsapparat.

I min presentasjon av vitenskapsteoretisk plattform (kap. 2) vektla jeg blant annet det dynamiske forholdet mellom språkbruk og språkssystem. Videre vektla jeg behovet for en større grad av grammatiske tilnærminger i samtaleanalyser – også grammatikk i den mer tradisjonelle betydningen av ordet. Jeg har med analysene mine villet vise at grammatikken gi gode redskaper for å omtale ytringer på mikroplan – enheter mindre enn replikken. Analysene har vist at grammatikken også kan brukes til å beskrive forholdet *mellom* replikker, ikke bare innenfor replikken. I min studie viser dette seg for eksempel når det gjelder konnektiver som forbinder ulike replikker (der ordklasser som *adverb*, *konjunksjoner* brukes), og når det

gjelder oppbakkinger og svar (der ordklassen *interjeksjoner* er vanlig). Linell mener at en dialogisk grammatikk må beskrive ytringer i lys av tidligere ytringer: ”Många av de grammatiska konstruktionerna har en yttre syntax som innebär att de är gjorda för att *haka i* andra konstruktioner och yttranden tillsammans med vilka de bygger upp strukturerande sekvenser” (Linell 2003: 36).

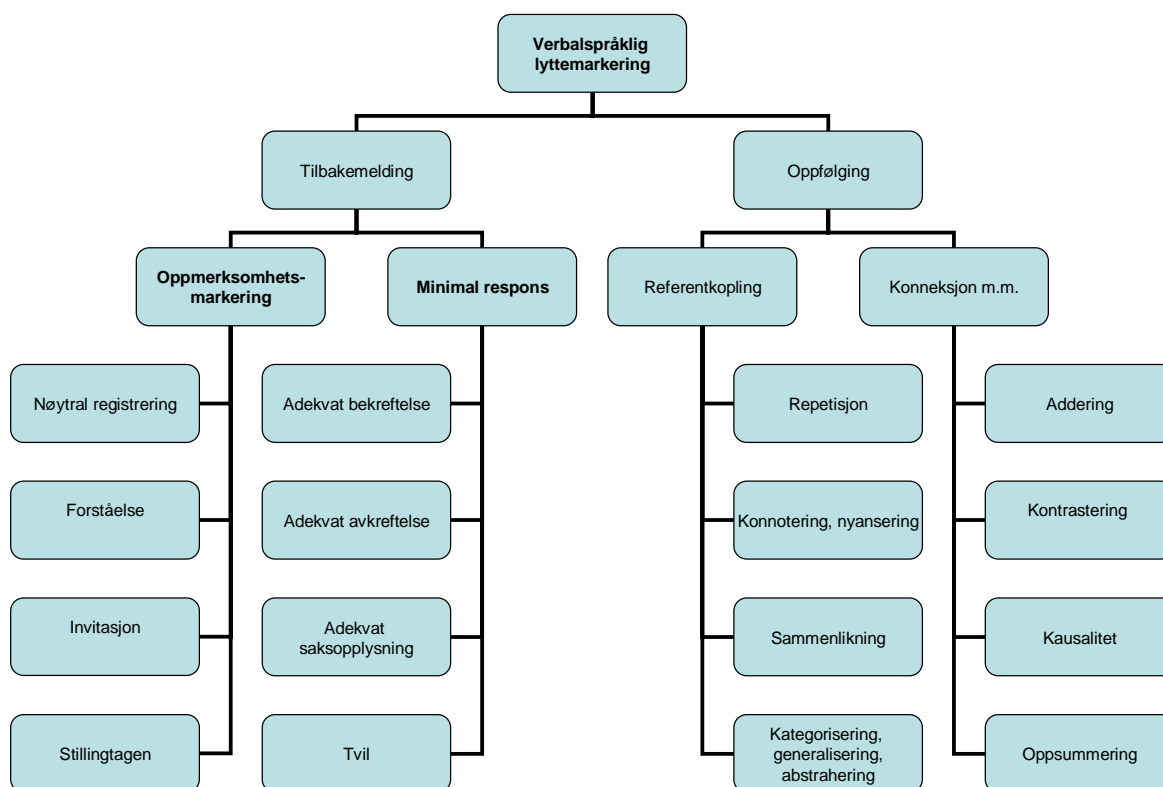
Studien har imidlertid tilkjennegitt at den ”tradisjonelle” grammatikken (systemgrammatikken) alene ikke er tilstrekkelig for å lage en interaksjonell grammatikk og et analyseapparat for lyttemarkering. Den har tydeliggjort at grammatikken med fordel kan forsterkes med tekstlingvistikens analyseapparat, og at ulike former for kohesjonsmekanismer er egnet til å beskrive kvaliteten på tilknytninger til samtalepartneres replikker. Særlig har analyseredskaper som *referentkoplinger* og *konnektiver* vært nyttige i mine lingvistiske beskrivelser av hvordan element i en ytring rent konkret ”haker i” element i tidligere ytringer. Blant annet har jeg brukt koplingsbegrepet hyppig. I *kopling* ligger det både noe instrumentelt og noe mellommenneskelig, noe tekstuellet og noe relasjonelt. Det er i utgangspunktet et ganske teknisk begrep, men det sier også noe om en *forbindelse* – en forbindelse mellom ord, mellom ytringer, mellom personer. Begrepet brukes av både samtaleanalytikere og tekstlingvister. De første kopler primært hele ytringer/replikker (for eks. *tilbakekoplinger*), mens de andre kopler ord/fraser i ulike ytringer (f. eks. *referentkoplinger*). I tekstlingvistikken inngår koplinger i et repertoar av ulike kohesjonsmekanismer, og *kohesjon* er også den dimensjonen jeg primært studerer verbalspråklige lyttemarkører i lys av. Det er ikke oppsiktsvekkende at kohesjonskoplinger kan bidra til å binde sammen replikker (Herring 1999, Matre 2000, Tanskanen 2004, Nash 2005), men jeg har med denne studien søkt å si noe mer spesifikt om *arten* av tilkopling og hvordan ulike koplinger kan synliggjøre lytting.

Med utgangspunkt i et funksjonelt språksyn, som sier at vi utfører handlinger ved hjelp av språk, har jeg i analysene vektlagt såkalte *språkfunksjoner*. Jeg har derfor anvendt funksjonelle benevnelser, ”handlingsord”, som sier noe om hvilken funksjon de ulike koplingsmekanismene har. Med få unntak har jeg valgt benevnelser som alle kan formuleres som infinitivkonstruksjoner eller som verbalsubstantiv (*å bakke opp/oppbaking, å følge opp/oppfølging, å nyansere/nyansering, å abstrahere/abstrahering*). Ved slike verb (eller nominaliseringer av verb) kommer det prosessuelle ved språkaktiviteten tydeligere fram. Jeg har dessuten funnet det fruktbart å bruke verb som for eksempel *konnotere* og *kategorisere* for

å beskrive referentkoplinger, som et alternativ til substantivene *synonymikopling* og *hyponymikopling*. En viktig årsak til dette har vært at slike verb tydeligere uttrykker hvilken språklig handling koplingen utfører – hvilken språklig funksjon den har. Ved bruk av slike kategorier mener jeg å ha fått fram flere nyanser ved hvordan studentene følger opp sine samtalepartnere. Videre gir slike funksjonelle termer en større frihet i defineringen av ulike ytringer, da man ikke må holde seg til strenge ordboksoppfatninger av hvilke ord som står i synonymi-, antonymi- eller hyponymi-relasjon til hverandre. Det har dermed vært mulig å ta utgangspunkt i deltakernes egen bruk og forståelse av ulike ordrelasjoner og tolke dem i lys av kontekst.

Enkelte forskere har hevdet at vi bør operere med flere typer av språklige handlinger¹³¹, blant annet handlinger av responsiv art, og de har til dels foreslått benevnelser på slike funksjoner (Bublitz 1988, Linell 1998, Wells 1999). Jeg har latt meg inspirere av disse i organiseringen av de funksjonene min empiri frambrakte. Analysene har vært organisert ut fra to hovedtyper av lyttemarkerende ytringer, som jeg har kalt *tilbakemeldinger* (kap. 6) og *oppfølginger* (kap. 7). De ulike funksjonelle kategoriene jeg har benyttet i analysene, kan settes opp i en taksonomi-figur som den vist nedenfor. En slik taksonomi blir nødvendigvis forenklende, da det sjelden er så skarpe skiller som en slik figur gir inntrykk av.

¹³¹ Jeg minner om presisjonen jeg hadde i forbindelse med språklige handlinger i kapittel 2.



Figur 21: Taksonomi for verbalspråklige lyttemarkører

Grensen mellom de to overordnede funksjonene – de to hovedvariantene av lyttemarkering – har vist seg ikke alltid å være like enkel å trekke (se 8.1.3 for en diskusjon om dette), men som hovedkategorier finner jeg dem dekkende og anvendelige. De får fram at man med visse typer ytringer (korte og med kun tilbakekopling) viser at man definerer seg i en lytterrolle, mens man i andre typer ytringer viser at man har tatt over hovedansvaret for fellesprosjektet for en liten stund, og at man kopler både bakover og forover. For å si det metaforisk, kan man beskrive det som at tilbakemeldingene *speiler* samtalepartneren, mens oppfølgingene *spinner videre* på samtalepartnerens replikk, eller også: I tilbakemeldinger blir *ballen kastet tilbake*, mens i oppfølginger tar man imot pasningen og tar ansvaret for å *bringe ballen videre*. Analyseapparatet kan utvides og nyanseres, særlig når det gjelder referentkoplinger og konnektiver. Det må også presiseres at analysekategoriene under ”tilbakemelding” betegner hele ytringer, mens de under ”oppfølging” gjerne betegner en av flere markører innefor en oppfølging.

8.1.2 Verbalspråklig lyttemarkering – noen analyseresultater

Når jeg skal presentere noen resultater fra analysene, har jeg i dette delkapitlet valgt å behandle trekk som kan ha relevans for *alle* typer kommunikasjon, mens jeg i 8.2 tar for meg mer spesielle trekk i materialet knyttet til synkron nettkommunikasjon. Selv om det muligens kan bidra til en fragmentering av diskusjonen, håper jeg på denne måten å få fram noen poeng om det generelle versus det mediespesifikke. Når det gjelder de generelle trekkene, kan jeg selvsagt ikke uttale meg sikkert om hvordan det forholder seg i alle former for kommunikasjon, men jeg kan peke på noen tendenser – av allmenn art – som materialet har åpenbart, og som det senere kan være aktuelt å studere videre også i andre typer kommunikasjon.

Kohesjonsdimensjonen har jeg i drøftingene valgt å konkretisere ved hjelp av tre begrepspar: 1) *tilbakemeldinger versus oppfølginger*, 2) *utviding versus utdyping* og 3) *gjennomgangsreferenter versus nye referenter*. Alle disse begrepsparene danner ytterpunkt i kontinuumslinjer, og ett av hovedpoengene jeg ønsker å få fram fra analysene, er det relative og kontekstavhengige ved ulike lyttemarkører – og at det kan være glidende overganger mellom dem. De må ses i lys av den aktuelle samtalen og de aktuelle samtaledeltakerne, og de må ses i lys av den tekstlige og situasjonelle konteksten. Ytringer og markører kan ikke bare defineres formelt, men må analyseres funksjonelt innenfor den samtalen de inngår i.

1) Tilbakemeldinger versus oppfølginger

Den første tendensen jeg vil trekke fram fra analysene, henger sammen med diskusjonen rundt analyseredskaper og med utfordringen i å trekke skarpe grenser mellom de ulike ytringsvariantene. Noe av det analysene mine har vist, er at studentene gir tilbakemeldinger som er litt videre enn de klassiske oppbakkingene og minimale responsene, men som fremdeles ser ut til å ha som primærfunksjon å speile, reflektere, vise oppmerksomhet eller svare. Jeg har i analysene i kapittel 6 regnet med flere slike ytringer under tilbakemeldinger, der jeg har tolket hovedhensikten som bekreftende, støttende og tilbakemeldende. I drøftingen og eksemplifiseringen nedenfor tar jeg bare eksempler fra oppmerksomhetsmarkørene, men diskusjonen er også relevant i forbindelse med de minimale responsene (jf. 6.2).

Samtalematerialet har altså vist at oppmerksomhetsmarkører kan ha ulike formelle egenskaper og ulikt omfang. Noen av tilfellene i materialet er ”påkledde” oppbakkinger, uten noe substansielt nytt, mens andre også har et lite tillegg. Felles for ”påkledde varianter” er at de

kan trekkes sammen ("kles av") til ettords oppbakninger – klassiske oppbakninger – uten å endre betydning. De kan rent formelt opptre som fraser, som setningsemner eller som setninger. Visse varianter med fraser (*Fin avslutning*), setningsemner (*Skjønner det!!*) og setninger (*Det er jeg enig i Ingrid*) bør være relativt uproblematisk (jf. 6.1.2). Selv om de ikke regnes blant de klassiske oppbakningene, er den rent tilbakemeldende funksjonen etter min oppfatning klar i disse tilfellene. Med slike ytringer bidrar man ikke med nye moment og man unngår å ta fokuset fra siste tema og poeng. De er viktige lyttemarkeringer og viktige signaler om at man ikke overtar stafettpinnen riktig ennå. Derfor diskuterer jeg ikke disse variantene videre her. Mer interessante eller utfordrende er ytringer med små parafraseringer eller tillegg. Her følger først noen eksempler fra materialet der det er laget kohesjonskoplinger ved hjelp av synonymliknende ord eller fraser i tillegg til oppbakkingsordet¹³²:

Petter: hadde ikke vært d samme med en 3.persons synsvinkel
 Egil: Vi hadde i alle fall ikke kommet så godt inn på Arne...
 Egil: nært er vel heller ordet...

Petter: korrekt, blitt litt distansert

Teksteksempel nr. 195 (Naken 201–204)

Sture: Novella handler om to mennesker på en kafe'
 Jostein: [...]

Jostein: Ja, de er begge to gjester der

Teksteksempel nr. 196 (Fyr 17–19)

Egil: Elling viser jo mange av tankene sine ved mimikk også...
 Hanne: nei det er bare i boka, har lest en av de andre bøkene om elling

Ingrid: ja, han er en liten Jim Carry

Teksteksempel nr. 197 (Brødre 56–58)

Disse tilbakemeldende ytringene er parafraserende og reformulerende. De er som ekko til partnerens replikk – kun med en liten spesifisering eller eksemplifisering. Alle tilbakemeldingene ovenfor inneholder en kohesjonsmarkører, primært konnoteringer (f. eks. *ikke nært inn på/distansert, mennesker på en café/gjester der*). Slike ytringer medfører at det blir bedre kohesjon, og det gir en tydeligere bekreftelse på det som er sagt. Det mest spesielle tilfellet ovenfor er trolig replikken om Jim Carr(e)y, som spiller mer på et artig eksempel enn på synonymi. Den har unektelig et preg av digresjon samt et potensial til å stjele oppmerksomheten. Men siden hun lot Carry-replikken stå alene som en avgrenset replikk, og tok en pause før hun gikk videre, er det samtidig ganske tydelig at den er ment som synliggjøring av lytting, engasjement og enighet. Det er heller ingen andre som har vært

¹³² I slike ytringer kan det også forekomme at selve oppbakkingsordet er utelatt.

fristet til å gripe fatt i den potensielle digresjonen og eventuelt lage en ikke-fokal kopling til Carry-aspektet. Slike replikker utgjør en interessant mellomkategori på kontinuumslinjen av lyttemarkeringer.

I de tre neste eksemplene er det tydeligere substansielle tillegg, da det innføres et nytt adderende aspekt:

Lisa: Den ser temmelig enkel ut hva virkemidler angår, uten at jeg skal si det for sikkert, men den var sjeldent bra.

Rudolf: har sansen for Tor Åge, spesielt det han skriver innenfor Science Fiction sjangeren.

Rudolf: Ja, og kort...

Teksteksempel nr. 198 (Matteus 6–8)

Sissel: hun begynner jo å se frem til å flytte til havet

Ingrid: ja... en ferie

Teksteksempel nr. 199 (Ønskesneglen 34–35)

Emilie sier: Vinden er et virkemiddel og vistnok kan den tolkes som en erotisk metafor

Petter sier: ja, spennende...mellom karen og postmannen

Teksteksempel nr. 200 (Karen 50–51)

Det tillagte momentet i hver av ytringene ovenfor er av svært lite omfang, det er svært forsiktig og tilbakeholdende, og det er på partnerens premisser. Tillegget kopler dessuten tilbake til et ord i partnerens replikk. Det fins argument for at disse tre bør tolkes som oppfølginger i en analyse, fordi de inneholder et utvidende moment.¹³³ Slik jeg ser det, er det imidlertid ikke mulig å svare eksakt på hvor grensen går mellom tilbakemeldinger og oppfølginger. Konteksten og den kommunikative hensikten vil ofte avgjøre. Grensen mellom hva som primært er oppmerksomhetsmarkering og hva som er oppfølging avhenger av sammenhengen og av samtalens art. Det er derfor nødvendig med kvalitative analyser, der slike ytringer tolkes i lys av kontekst og funksjon. Dette resonnementet støttes av Bublitz (1988) som presiserer at de ulike deltakerrollene og ytringsfunksjonene må tolkes i lys av kontekst: "The reactive speaker contribution is consequently described on the basis of its absolute dependency on the context, i.e. as a notion 'in context'" (op.cit.: 204). I for eksempel samtalen "Fyr" eller "Naken", der gjennomsnittsreplikken er på henholdsvis 8,8 og 6,1 ord, utgjør slike korte ytringer standarden for vanlige replikker. Det lille tillegget i en ytring, som dem i de tre eksemplene ovenfor, er nettopp det som utgjør oppfølgingen, framdriften og utviklingen av samtalen. I en samtale med mange lange innlegg (narrativer, resonnement etc.)

¹³³ Linell og Gustavsson (1987) ville definert både disse og de foregående eksemplene som "utvidete tilbakekoplinger".

vil derimot enkelte kortere ytringer kunne fungere som oppmerksomhetsmarkeringer. I for eksempel ”Matteus” (med gjennomsnittreplikk på 21,5 ord) er det slik at enkelte av Rudolfs korte replikker, selv om de inneholder en ny referent, potensielt kan fungere som oppmerksomhetsmarkeringer. Vi har sett flere tilfeller av at han fort kaster ballen tilbake til Lisa og lar henne fortsette resonnementet. Det må her tilføyes at det er ganske naturlig at tilbakemeldinger kan – og må – inneholde noen flere ord i en ”chat” for å vise hvem og hva man bakker opp. Men slike varianter som her er omtalt, er også mulige i muntlig kommunikasjon.

De omdiskuterte eksemplene utgjør en mellomting mellom det Linell og Gustavsson (1987) kaller begrensede og utvidete tilbakekoplinger, og de to samtaleforskerne sier følgende om grensedragningen:

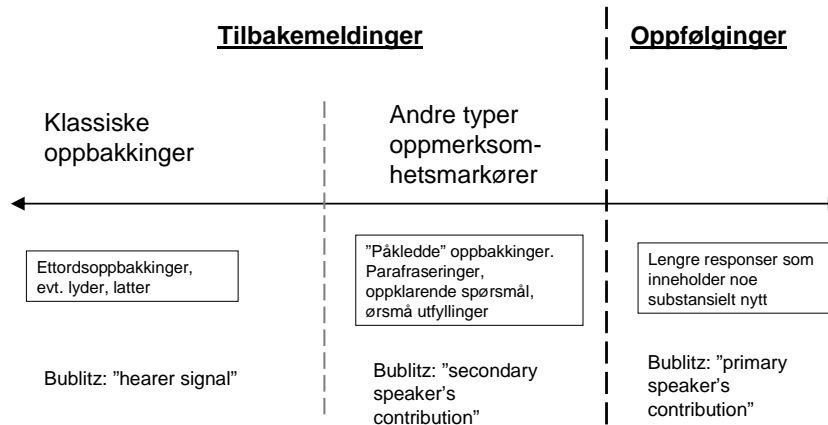
Man kan dock inte med absoluta formella kriterier avgöra vad som skall räknas som icke-repliker. Exakt hur aktiv en talare måste vara för att ”ta ordet”, exakt hur markerat avvikande från en normal uppbackning ett med mer eller ett ja så måste vara för att vara ägnat att påverka motparten till att ”innehållsligt ändra inriktningen hos yttrandena” kan inte anges explicit [...] (Linell & Gustavsson 1987: 66).

Vänttinen (2001: 57) tar opp det samme temaet, og hevder at under alle omstendigheter er kategoriseringen en forenkling av en kompleks virkelighet. Hun sier dessuten:

Att dra en absolut gräns mellan uppbackningar och andra slag av responser är inte alltid möjligt, eller ens meningsfullt, men ibland ändå nödvändigt av praktiska skäl, så som t.ex. vid frekvensräkning (op.cit.: 78).

Det er altså flere som nevner dilemmaet, men de gir ingen løsninger. Jeg vil mene at vi har behov for en vid og funksjonell forståelse av disse mellomvariantene. De er støttende replikker ytret i tråd med talerens premisser, og de er såpass lite dominerende og førende at de etter mitt syn fremdeles kan fungere som – og kategoriseres som – en form for fortsettelsesmarkører eller kvitteringer. Slike korte supplement er, slik jeg ser det, bare en annen måte å bekrefte partneren på. Derfor kan det være nødvendig med en ekstra – eller en utvidet – analyseenhet (som mine *oppmerksomhetsmarkører*), og det er nødvendig å presisere at det her er et kontinuum. Det er i denne forbindelse relevant å trekke inn Bublitz’ (1988) skille mellom ulike deltakerroller i samtaler. Hans begrep ”sekundær talers bidrag” eller ”minor speaker contribution” er svært nært det jeg legger i min kategori ”oppmerksomhetsmarkør”. Mens ”den primære taleren” gir et større bidrag til det pågående samtaletemaet, gir ”den sekundære taleren” et mindre bidrag (op.cit.: 59). Bublitz presiserer at det ikke er klare skiller, men et kontinuum: ”There is no strict dividing line between the two,

no discrete separation, but rather a continuous transition which makes prediction difficult” (op.cit.: 205). Jeg vil i følgende figur visualisere både Bublitz’ og min inndeling liggende langs en kontinuumslinje og med fleksible skillelinjer mellom våre hovedkategorier: ¹³⁴



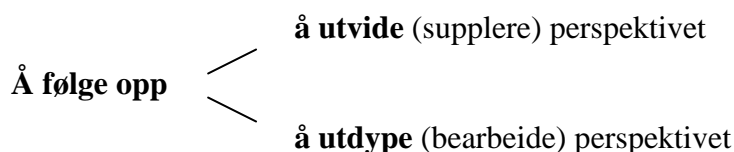
Figur 22: *Fra oppbakking til oppfølging*

Det som er felles for eksemplene på de foregående sidene, er at de har med en kohesjonsmarkør, en konstituent som kopler til en konstituent i foregående replikk. Dette gjør ofte ytringen til en tydeligere markør og et klarere bevis på hva man har fått med seg. Den er en synliggjøring (Schegloff 1982; ”display”), og ikke bare en ytre, automatisert, konvensjonalisert oppbakking. Klassiske oppbakninger er ingen garanti for lytterens oppmerksomhet (Bublitz 1988: 172), mens variantene jeg her drøfter, kan framstå mer eksplisitte og overbevisende. Det at studentene her har tatt med en konstituent for å markere tekstuell og relasjonell sammenheng, bidrar med andre ord til å forsterke synliggjøringen av lytting. Den signaliserer at man følger med, har oppfattet og er interessert. Jeg vil hevde at en slik språklig dokumentasjon støtter opp om den tilbakemeldende funksjonen og ikke trenger være signal om at man tenker å ta over stafettpinne.

¹³⁴ Figuren har bare med oppmerksomhetsmarkørene, ikke de minimale responsene. De minimale responsene inngår også i et kontinuum à la oppmerksomhetsmarkørene. Men de lar seg ikke sette inn i et skjema der jeg sammenlikner med Bublitz. Hans kategorisering handler bare om støttende kommentarer – à la oppmerksomhetsmarkører.

2) Utviding versus utdyping

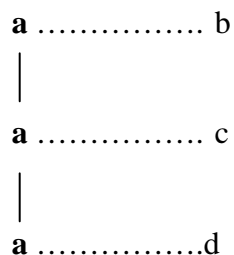
En av flere grunner til at jeg har funnet begrepet *oppfølging* mer anvendelig enn Linell og Gustavssons ”utvidete tilbakekoplinger”, er at termen bedre får fram det funksjonelle og dialogiske ved ytringen. Dessuten har analysene vist behov for å skille mellom *utvidende* og *utdypende* replikker, og jeg har derfor ønsket å forbeholde disse begrepene for to underfunksjoner oppfølginger kan ha. Dette begrepsparet har ikke hatt spesifikt fokus i analysene, men jeg har hyppig brukt verbene *utvide* og *utdype* i mine beskrivelser av studentenes oppfølginger i kapittel 7. Etter min oppfatning er benevnelsene egnet til å beskrive så vel temaframdrift som lyttemarkering. Kort kan det sies slik at *utvidelse* er en måte å utvide perspektivet på, blant annet ved å supplere samtalepartnerens ytring eller ved å gi flere eksempler på et fenomen. *Utdyping* innebærer å gå i dybden og bearbeide moment – for eksempel ved å nyansere, spesifisere, abstrahere. Begrepsparet sier i første omgang noe om det referensielle – hvordan temaet utvikles. Ved både utviding og utdyping holder man seg til temaet, men på ulikt vis. Begge typene kopling kan også signalisere en relasjonell dimensjon og en form for oppfølging av samtalepartneren, men de har ulik grad av refleksjon og bearbeiding.



Utvidende oppfølginger preges av adderende informasjon, gjerne ved repeterende referentkoplinger eller additive konnektiver. Man bidrar med nye moment som gjerne er sidestilt tidligere moment i samtalen, og den additive tilknytningen viser at man holder seg til temaet. Dette minner delvis om det som har blitt kalt *cumulative talk* (bl.a. Wegerif og Mercer 1997, Mercer 2000). Begrepet brukes om når samtaledeltakere bygger positivt men ukritisk på det den andre har sagt: ”Partners use talk to construct a common ground by accumulation” (Wegerif og Mercer 1997). En utvidende replikk vil gjerne bestå av repetisjon av en kjent referent. Dette kan skje enten ved at referenten allerede har vært gjentatt flere ganger i de foregående replikkene (slik som ”film” og ”bok” i den store gjennomgående kjeden i ”Herman”, jf. kap. 7), eller ved at den utgjorde en overordnet, tematiserende del av samtalepartnerens replikk.¹³⁵ På engelsk brukes gjerne begrepsparet ”given – new” for det

¹³⁵ Det jeg her har beskrevet er det som kalles tema-remastruktur. Jeg ønsker ikke å gå detaljert inn på tema-remastrukturen i samtalematerialet mitt, men den bør nevnes her i forbindelse med utviding og utdyping av

norske beegsparet ”kjent – ukjent”, og Halliday og Matthiessen (2004: 93) definerer ”det kjente” slik: ”*The given* is what you, the listener, already know about or have accessible to you” (min kursivering). Med utgangspunkt i dette vil jeg hevde at utvidinger kjennetegnes av at man i stedet for å gripe fatt i den mer spesifikke delen – den nye informasjonen – gjentar den kjente. En slik struktur kalles gjerne også *temaopphopning* (Vagle et al. 1993). Den kan settes opp i følgende figur¹³⁶:



Figur 23: *Temaopphopning*

Samtalematerialet har vist flere eksempler på at oppfølginger realiseres som slike utvidinger. Blant annet har analysene vist at Herman-samtalen inneholdt mange slike. Eksemplet nedenfor er hentet derfra:

Jostein: + **scenen hvor Herman** blir tatt med buskene ned sammen med vaskekona er utelatt i filmen

Jostein: [...]

Hilde: **senen hvor Herman** kaster opp er også utelatt

Teksteksempel nr. 201 (Herman 44–46)

Hildes replikk består av flere identitetskoplinger. For det første innleder hun med en formulering som er identisk med Josteins (”scenen hvor Herman”), og for det andre gjentar hun verbfrasen (”er utelatt”). I tillegg bruker hun en additiv konnektiv, ”også”. Dette vitner om at Hilde har registrert Josteins eksempel, og at det er dette hun følger opp med ytterligere et eksempel. Med utgangspunkt i temaopphopningsfiguren ovenfor kan det illustreres slik:

tema. *Temapllassen* er som regel i begynnelsen av en setning, mens *remadelen* utgjør resten av setningen. Kjent informasjon har en tendens til å komme på *temapllassen* og ny informasjon på *remapllassen*. Det er imidlertid ingen fast regel. (Vagle et al. 1993). Ikke minst stemmer det ikke alltid med samtaler, der en ytring kan bestå av en ellipse der *temadelen* (det kjente) utelates.

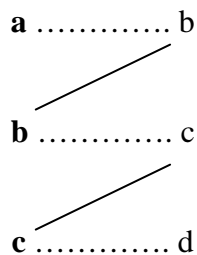
¹³⁶ Hver linje illustrerer en replikk, og **a** er den gjentatte informasjonen/referenten

Utelatt scene = Herman med buksene nede

Utelatt scene = Herman som kaster opp

I slike tilfeller av utvidende, adderende oppfølginger kunne studentene alternativt ha valgt å gå dypere inn i hverandres eksempler, både for å komme dypere i den litterære romananalysen, og for å verdsette medstudentens eksempel. De kunne ha behandlet en replikk mer som et innspill til debatt, og ikke bare som et bidrag til en idémyldring. I eksemplet ovenfor kunne Hilde alternativt ha valgt å kommentere/utdype Josteins eksempel eller å utdype det nylanserte, generelle temaet "utelating av scener".¹³⁷ Men tydeligvis er studentenes prosjekt snarere å få flest mulig eksempler på bordet. Her handler det med andre ord også om å lytte seg til hva den andre forventer av oppfølging, samt å forhandle seg fram til hva som er deres felles prosjekt i de ulike sekvensene.

Utdypende oppfølginger preges av koplinger som bearbeider partnerens utspill, ved for eksempel å konnotere, kontrastere eller generalisere med utgangspunkt i partnerens ytring. Man griper fatt i den nye informasjonen – ved repetisjon eller annen kopling – og utdyper med ny relevant informasjon. Dette er i stor grad overensstemmende med det som i tekstlingvistikken kalles *temautvikling* (Vagle et al. 1993). Det kan forenklet settes opp slik:



Figur 24: *Temautvikling*

Ifølge Nyström (2001: 40) er det en tendens at referentkoplingene av ord med semantisk slektskap (ulike eksterne referenter) videreutvikler tekstens innholdslinje i større grad enn identitetskoplinger (samme eksterne referent) (jf. kap. 5). Mitt materiale viser også at koplinger som generaliserer, kontrasterer og spesifiserer, er tydelige oppfølginger (jf. bl.a.

¹³⁷ Det kan her opplyses at Emilie i samme sekvens velger å komme med et utdypende spørsmål til temaet om utelatte scener: "Det er sant, hvorfor tror du det er gjort?"

Matteus-samtalen). Men i tillegg har materialet vist flere eksempler på at koplinger der det konnoteres og nyanseres ved hjelp av synonymliknende ord, også er gode eksempler på utdyping (f. eks. begrepskjedene i begge samtalene). Ikke minst gjelder dette utdyping av fagbegrep.

Utdypinger kan inngå i både kortere og lengre replikker, og med en eller flere koplinger. Her er et eksempel fra ”Karen”, der Petter utdyper Emilies påstand om postføreren:

Emilie: Postføreren er ganske likt forføreren.

Petter: en slu don juan som gjør alt for å få sine kvinner.....

Teksteksempel nr. 202 (Karen 67–68)

Petter følger opp ved å ta tak i Emilies nye informasjon om forføreren, og han utdyper både ved hjelp av en synonymliknende kopling – en konnotasjon – og ved hjelp av et utdypende tillegg som beskriver en forfører. Det kan illustreres slik:

Postføreren er forfører

slu don juan som gjør alt for å få sine kvinner

Utdypende oppfølginger kan sammenliknes med Wegerif og Mercers *exploratory talk* (1997) selv om de i sine eksempler legger mer vekt på resonnement, argumentering og opponering. Slik sterkt argumenterende kommunikasjon fins ikke i utbredt grad i mitt materiale. Men også Wegerif og Mercer presiserer at det er snakk om et kontinuum når det gjelder deres begrepsbruk.

Materialet har vist visse eksempler på at det ved utdypende oppfølginger ikke kommer tydelig fram at det er en videreføring og utdyping av en samtalepartners poeng. Det kan med andre ord foregå lytting og utdyping uten at det markeres tydelig. Lisa i Matteus-samtalen har en del slike utdypende koplinger (og lyttemarkører), der det trengs mer konsentrasjon og tolkning for å se sammenhengene. Det er det ikke alltid tid til når man kommuniserer, og det som var ment som en oppfølging, fungerer ikke nødvendigvis slik. Det kan være implisitte (abstraherende, infererende) koplinger som krever tolkningsarbeid også fra den som blir fulgt opp. Det fordres med andre ord at Rudolf er oppmerksom og lyttende til Lisas oppfølging av ham. Ved å følge resonnementet hennes og tolke de språklige nyansene kan han oppfatte at visse poeng følges

opp. Slik blir en samtale en kontinuerlig lytteprosess – man må følge med for å kunne oppfatte om man blir forstått og fulgt opp av samtalepartneren. Dette inngår i den kontinuerlige forhandlingen kommunikasjon krever. Samtidig er det mulig å hevde at Lisa med enkle grep kunne ha føyd til en oppmerksomhetsmarkør og/eller en tydelig kohesjonsmarkør for å tydeliggjøre at det er Rudolf hun følger opp. Slik oppfølging krever en kommunikativ oppmerksomhet og et metaperspektiv.

En samtale er en *heterogen tekst* (Breivega 2006) med en blanding av flere strukturingsformer. Det er naturlig med en veksling mellom temaoppopping og temautvikling, mellom utviding og utdyping. Samtaler har som regel en kombinasjon av utvidelser og utdypinger, men det kan også forekomme at en samtale domineres av en av variantene. For eksempel har ”Matteus” mange utdypende – og dels abstraherende – oppfølginger, mens det i ”Herman” er en alternering mellom utdypende og utvidende koplinger. Noe av forklaringen kan ligge i at den ene samtalen er en dyade og den andre en polyade. Siden det er færre tematråder og personer å forholde seg til i en dyade, kan det bli mer ro, samt mulighet for empatisk lytting og dveling ved hvert enkelt poeng. Det åpnes også lettere for lengre resonnement, og det kan bli flere utdypende koplinger fra en og samme replikk. Hvis det er mye addering og sjelden utdyping av et nytt moment hos partneren, kan det vitne om at man enten ikke følger ordentlig med eller ikke er interessert. Ofte henger disse to variablene sammen (jf. Tanskanen 2006). Det kan videre bety at man er mer opptatt av egen agenda, eller av et overordnet kommunikativt prosjekt, enn av å kople seg på de andres bidrag. I Herman-samtalen har studentene som prosjekt sammen å kartlegge hva de har fått med seg av forskjeller på bok og film. Det er trolig ikke ment som ignorans eller manglende interesse at de ikke går i dybden på alle medstudentenes poeng. Her råder effektivitetskrav framfor høflighetskrav. De styres trolig av oppgaven, av at det er en pålagt samtale de deltar i, og at den skal ende opp som et mappebidrag (jf. kap. 4). Mercer (2000: 31) hevder at slik kommunikasjon (det han kaller ”cumulative talk”) kan være ”very usefully applied for getting joint work completed”.

Utdypinger vil i en del sammenhenger føre til større framdrift, og de vil kreve mer oppmerksomhet og tolkningsarbeid. Slik sett er de effektive lyttemarkeringer. Likevel er det vanskelig å slå fast at den ene formen for oppfølging er kvalitativt bedre enn den andre. Når man går videre med nye eksempler på adderende vis, signaliserer man jo også at man har hørt

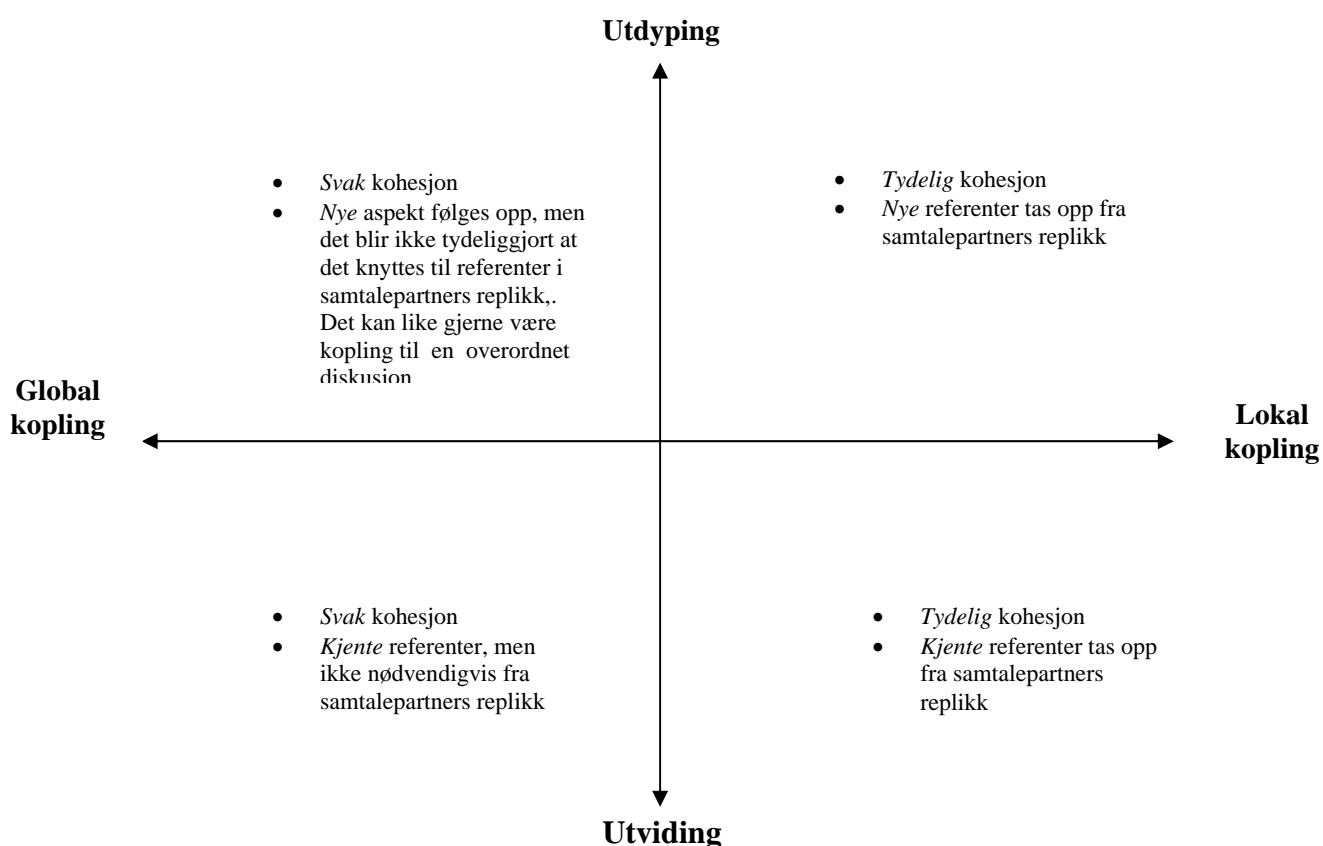
og forstått. Dessuten er det ikke alltid et mål å utdype. Det avhenger av samtalens art, av emnet og av det kommunikative prosjektet.

3) Gjennomgangsreferenter versus nye referenter

I innledningen til kapittel 7 gjorde jeg rede for at det i samtalematerialet fins ulike typer kjeder. Noen kjeder er lange og har med selve rammen for samtalen å gjøre, og dannes av svært frekvente referenter. Andre kjeder består av viktige referenter som viser at det er visse emner man har vært mer opptatt av og kommer tilbake til i flere sekvenser av samtalen, og som betraktes som kjente når de tas opp igjen. Samtalematerialet antyder med andre ord at antallet forekomster av en referent i en samtale kan ha betydning for den statusen den har i samtalen, som kohesjonsmarkør og i markering av lytting. De frekvente referentene er sentrale i det overordnede prosjektet, men det blir tydeligst kopling når det hektes tak i en *ny* referent hos samtalepartneren. Dette kan være nye ord for allerede omtalte fenomen (interne referenter), eller nye ord (eksterne referenter). Når nye referenter tas opp og blir gjort til tema i neste replikk, er det snakk om en tilknytning på lokalt plan. En slik *tematisering* danner med andre ord en tydelig kohesjonskopling, og en slik tilknytning til en nettopp lansert ny referent kan være en sterkere markør enn en repetisjon av noe kjent. Koplinger til så vel kjente som nye referenter kan fungere som lyttemarkører og vise at man har hørt, men de er altså ikke alltid oppfølgende i samme grad. En variabel her er også hvor frekvent ordet er i språket generelt. Halliday og Hasan (1976: 290) hevder for eksempel at et ords frekvens er med på å avgjøre den kohesive styrken i en repetisjonskopling. Jeg vil hevde at dette like gjerne kan gjelde den relasjonelle og oppfølgende styrken. Det har en annen virkning når man følger opp et ord som ”intertekstualitet” eller ”skinnhellighet”, enn når man følger opp høyfrekvente ord som ”han”, ”går”, ”bok” eller liknende. Dermed kan det hevdes at en bevisst lytteholdning blant annet handler om å lytte etter sentrale ord og fraser i partnerens ytringer, følge opp disse og re-bruke dem, eller beslektede ord, i egne replikker. Materialet mitt viser at det er de lokale koplingene som viser de mest eksplisitte oppfølgningene. Det betyr at det trolig vil være en større forseelse – og i alle fall kunne føles slik for samtalepartneren – om man ikke knytter an til en *nylansert*, eventuelt *relansert*, referent enn om man ikke knytter an til en *kjent* og *gjennomgående* referent hos samtalepartneren. Etter min oppfatning er det disse forbindelsene mellom replikker på det lokale planet som er mest interessante i et lytteperspektiv – og som viser vilje til å utvikle et tema og følge opp hverandre. Slike koplinger til ny informasjon kan i høy grad fungere som oppfølginger og som anerkjennende lyttemarkører. Her er Nystrands

(1997) ”opptak” og ”høy verdsetting” (jf. kap. 5) gode begrep, som sier noe om den relasjonelle funksjonen slike oppfølginger kan ha.

Som en konsekvens av dette resonnementet vil jeg plassere de overordnede, gjennomgående (”globale”) referentkjedene på det ene ytterpunktet av en kontinuumslinje og lokale enkeltkoplinger på det andre ytterpunktet. Mellom disse fins varianter av mer eller mindre tydelige koplinger, som inngår i kortere eller lengre kjeder. Figuren nedenfor illustrerer kontinuumslinjene *utviding/utdyping* og *global/lokal* sett i forhold til hverandre:



Figur 25: *Utviding versus utdyping og gjennomgående versus nye referenter*¹³⁸

¹³⁸ Venstre, øvre hjørne: For eksempel de abstraherende koplingene Lisa lager i ”Matteus”, der koplingene er såpass implisitte at det er uklart om det er Rudolf hun kopler til.

Høyre, øvre hjørne: For eksempel når det koples tydelig og utdypende til partner ved hjelp av synonymer, antonymer eller liknende.

Venstre, nedre hjørne: For eksempel de generelle eksemplifiseringene på forskjell bok/film i ”Herman”, der det er like sannsynlig at det knyttes an til gjennomgående kjeder som til partner.

Høyre, nedre hjørne: For eksempel når det adderes tydelig til foregående replikk.

Figuren er en forenkling og viser primært replikkers hovedfunksjon. En replikk kan inneholde både utvidende og utdypende koplinger samt lokale og globale koplinger. Det er det inntrykket replikken gir som helhet, som er avgjørende. Det er snakk om et samspill av ulike markører, en kohesjonsdynamikk.

4) Kohesjonsdynamikk og lyttemarkering

Både i analysene og i denne drøftingen av mitt første forskningsspørsmål har fenomenet kohesjon stått sentralt. Det er ikke nytt at kohesjon trekkes inn i beskrivelsen av samtaler og samarbeidsaspektet i samtaler, men det nye med mitt prosjekt er at jeg har studert ulike typer kohesjonsmekanismer, kjeder og koplinger opp mot ytre, verbalspråklig lytteeatferd. Materialet har vist at kohesjonsmarkører kan utgjøre sterke lyttemarkører. De er signaler på studentenes forsøk på “to successfully interact with their fellow interlocutors” (Tanskanen 2004: 91). Samtalematerialet mitt har videre vist at tydelige kohesjonsmarkører noen ganger er nødvendige for å vise at man har fulgt med og at det er samtalepartnerens innspill man følger opp, mens de andre ganger ikke er nødvendige. Dessuten har analysene vist at det er av betydning hvordan kohesjonsmekanismene kombineres og spiller sammen hvis de også skal markere lytting.

Det er innlysende at ulike kohesjonsmekanismer virker sammen, både når det gjelder å lage sammenheng og å vise at man har fulgt med, og at det kreves en dynamikk eller en harmoni (Hasan i Maagerø 2006) markørene imellom. Dette er slått fast også i studier av andre teksttyper: ”Troligen beror inte en enskild bindings styrka enbart av bindingstypen utan av flera samverkande faktorer” (Nyström 2001: 38). Det er imidlertid vanskelig å konkretisere – eller kvantifisere – hvordan dette foregår og hva slags effekt det har. Når en replikk er en oppfølger, og ikke bare er en oppbakking, et svar eller liknende, vil den nødvendigvis inneholde minst én, og gjerne flere konstituenten og inngå i flere referentkjeder (jf. illustrasjonene i kap. 7). Når man knytter an til partners replikk, er det ikke bare snakk om opptak av ord, men av hele poeng og resonnement. Det kan dermed være et samspill av markører: referentkoplinger, konnektiver, svarord, oppmerksomhetsmarkører, diskurspartikler etc. Nedenfor følger en oversikt over noen av de ulike kombinasjonsmåtene studentene benyttet seg av i mitt samtalemateriale:

- 1) *Oppmerksomhetsmarkør:*
 - *Kun oppbaking*
 - *Oppmerksomhetsmarkør med én referentkopling*

- 2) *Minimal respons:*
 - *Kun minimal respons*
 - *Minimal respons med én referentkopling*

- 3) *Oppfølging:*
 - *Oppfølging med kun én referentkopling*
 - *Oppfølging med flere referentkoplinger*
 - *Oppfølging med konnektiv, diskurspartikkel eller liknende som knytter an til samtalepartners replikk*
 - *Oppfølging med referentkopling(er) + konnektiv*
 - *Oppfølging innledet med oppmerksomhetsmarkør eller svarord*

Figur 26: Kohesjonsdynamikk i materialet

Jeg har i kapittel 6 vist at kommunikativt samarbeid, deriblant lytting, kan realiseres i form av oppmerksomhetsmarkører og i form av adekvate minimale responser. Men ifølge Tanskanen er det ikke slik at det er tilstrekkelig – kanskje heller ikke alltid nødvendig – med slike tilbakemeldinger for å oppnå suksessrikt samarbeid (Tanskanen 2004: 90). Måten man følger opp på, er vel så viktig:

In fact one might argue that a continuous flow of communication is in itself a proof of collaboration and that no overt signals of cooperation, that is overt in the sense that their purpose clearly is to provide feedback, are needed. In addition there are covert signals which have not yet received similar attention, but which may equally well contribute to collaboration. An example would be *cohesive devices* (ibid.).

Hun hevder at måten samtaledeltakere bruker kohesjonsmarkører på kan være et signal på deres forsøk på “to successfully interact with their fellow interlocutors” (op.cit.: 91).

Fraværet av enkeltstående tilbakemeldinger i en samtale trenger ikke bety dårlig lytting – tvert imot kan overdreven bruk av for eksempel oppmerksomhetsmarkører oppleves som enerverende jacting. De fleste samtaledeltakere setter like stor pris på oppfølginger som tar deres moment med videre. Dessuten må en samtale ha ny substans hvis den skal ha framdrift. Samtidig har analysene vist at fravær av oppmerksomhetsmarkører (jf. noen av Lisas replikker i Matteus-samtalen) kan være uheldig når det gjelder å få til en tydelig lyttemarkering og en tydelig kopling til samtalepartnerens replikk. Man må med andre ord finne en balanse mellom tilbakemeldinger og oppfølginger i samtalen som helhet, og det er med andre ord nødvendig med en variasjon mellom – og en kombinasjon av – ulike markører. Samspill er viktig både mellom markører innenfor samme replikk og mellom ulike markører i

samtalen totalt. Selv om jeg har vist til at noen kombinasjoner og løsninger kan synes å fungere bedre enn andre, ønsker jeg ikke å sette opp et hierarki av koplinger ut fra kvalitative kriterier. Også Nyström (2001: 68) mener at det er vanskelig:

Tanken att olika bindningstyper ger olika starka bindningar är intuitivt tilltalande, men det visar sig i praktiken svårt att ställa upp en hierarki av bindningar utifrån deras styrka. Bindningars styrka är resultat av alltför många samverkande faktorer för att en sådan hierarki ska vara möjlig.

Et hovedresultat fra analysene er at det har vist seg avgjørende *om og hvordan* man knytter an til nye referenter. Å knytte an til ny informasjon – gjerne ved en identitetskopling – som samtalepartneren har gitt, er i seg selv en anerkjennende handling (jf. Rudolfs opptak av ”skinnhellighet” i Matteus-samtalen). Identitetskoplinger har med andre ord vist seg som tydelige kohesjons- og lyttemarkører i studentenes samtaler. Men de fungerer ikke godt nok alene, om samtalen skal ha framdrift. De må suppleres med andre markører. Analysene har tilkjennegitt at det er viktig å velge konstituenten som kan lage utvetydige koplinger. Innholdstunge, presise konstituenten kan lage tydelig sammenheng samtidig som de signaliserer verdsetting samt bidrar til framdrift av samtalen. (jf. Petters ”slu don juan” i Karen-samtalen og Josteins ”speilbilde” i Herman-samtalen). Slike multifunksjonelle markører peker både bakover og forover, og de fungerer tekstuelt, relasjonelt og referensielt på samme tid.

8.2 Lyttemarkering i synkrone nettsamtaler

Det andre forskningsspørsmålet mitt dreier seg om det mediespesifikke ved kommunikasjon og ved lyttemarkering. Viljen og evnen til å samarbeide om framdriften blir enda viktigere i nettkommunikasjon enn i vanlig samtale. De spesielle kravene til tekstbinding fordrer at man finner spesifikke strategier for å organisere en samtale (jf. kap. 4), og at man finner nye måter for å *lage sammenheng* og *å følge opp*. Et problem i tilnærmet synkrone samtaler kan blant annet være at mange responderer på det samme initiativet samtidig, eller at ingen svarer fordi de er opptatt med å reagere på en tidligere replikk. Materialet har vist mange eksempler på at replikkparene ikke kommer i sammenheng, og at man får respons på initiativet sitt flere replikker senere – eller ikke i det hele tatt. Det kan dessuten gå flere temakjeder parallelt. Det som tilsynelatende er et replikkpar, er dermed ikke alltid det (jf. ”phantome pairs” i kap. 4, Garcia & Jacobs 1999). Jeg vil i det følgende først drøfte noen av de språklige strategiene

studentene har benyttet for å takle disse utfordringene. Deretter vil jeg kort drøfte tekniske funksjoner ved kommunikasjonsverktøy.

8.2.1 Lyttemarkering i nettsamtaler – studentenes strategier

Synkron nettkommunikasjon er en relativt ny sjanger, og studentene mine hadde få forbilder å støtte seg til. Særlig gjaldt dette bruk av ”chat” i mer seriøse, faglige sammenhenger.

Materialet viser noen ganger at studentene forhandler eksplisitt om hvordan en slik samtale skal gjennomføres, mens andre ganger er denne forhandlingen mer indirekte og de tilpasser seg suksessivt hverandre og mediet. De har valgt flere strategier for å få kommunikasjonen til å flyte effektivt uten for mange misforståelser. Strategiene er ulike samtalene og personene imellom. Det er tydelig at noen av studentene er bevisst på at strategier er nødvendig, mens andre har noe å lære om muligheter og begrensninger i synkrone nettsamtaler. De har med andre ord i ulik grad tatt i bruk verbalspråklige redskaper for å skape kohesjon og for å markere lytting. Dette henger trolig mer sammen med manglende evne og manglende erfaring med mediet enn med manglende vilje. Jeg vil her kort presentere noen verbalspråklige løsninger studentene har brukt i disse samtalene.

Jeg har valgt å se nærmere på fire strategier som flere av studentene bruker, og som skiller seg ut fra det man vanligvis forbinder med muntlig kommunikasjon. De to første er strategier studentene velger for å løse kohesjonsutfordringer: *gjentakelser* og *metaelement*. Den tredje handler om en utfordring som er spesifikk for skriftlig nettkommunikasjon, nemlig *problemet med pronominalisering*. Den fjerde og siste er en strategi spesielt noen av guttene anvender, nemlig *oppdeling i flere replikker*.

1) Gjentakelser

Analysene har vist at en viss grad av gjentakelse er et effektivt virkemiddel i samtaler, både for å lage sammenheng og for å markere lytting. Dette er spesielt viktig i synkron nettkommunikasjon, der det fins få andre signaler å støtte seg til enn skriften. Særlig har det vist seg at *identitetskoplinger* fungerer godt både tekstuelt og relasjonelt i nettkommunikasjon, og dessuten fins det mange forekomster av parafraseringer i materialet. Både enkle, konkrete identitetskoplinger og mer frie parafraseringer har jeg omtalt flere ganger allerede, så jeg tar ikke opp disse til drøfting igjen her. Jeg vil imidlertid trekke fram en helt spesiell form for gjentakelse som fins i materialet, nemlig en form for *ikoniske*

koplinger (Vagle et al. 1993). Begrepet betegner koplinger der det er fonologiske, morfologiske eller syntaktiske paralleller mellom to eller flere setninger. Formuleringene er avbildninger av hverandre (ibid.). Koplingstypen er primært brukt som virkemidler i poetiske tekster, men kan også forekomme i samtaler.¹³⁹

I materialet mitt fins det ikoniske koplinger både i tilbakemeldings- og i oppfølgingsreplikker, og det kan være hele eller deler av samtalepartnerens replikk som gjentas. I kapittel 6 ble det vist flere eksempler på dette blant de minimale responsene – i varianter som Linell og Gustavsson (1987) kaller *ikke-reduserte svar*. Et par av dem skal gjentas her. I eksemplene nedenfor er ikke svarordet med, men det kunne det godt ha vært.

Hilde: en serk er det en kjole?
Malene: --
Malene: Serk er en kjole.

Teksteksempel nr. 203 (Bundet 58–60)

Rudolf: Ja, den er enkel og grei i sin ytre form, men veldig klar i budskapet, skarp...jeg har lest en lignende tegneserie faktisk. Vil du høre om den?
Lisa: --.
Lisa: jeg vil gjerne høre om denne tegneserien.

Teksteksempel nr. 204 (Matteus 35–37)

Disse svarene står fram som et ekko av samtalepartnerens replikk. Der det gjerne er vanlig å svare med *ellipseform (redusert)*, svares det altså med en repetisjon av hele spørsmålet. I flere av tilfellene i materialet er det en eller flere replikker mellom spørsmålet og svaret, og dette er trolig forklaringen på at det gis såpass omstendelige, markerte svar. Denne strategien må sies å fungere godt i synkron nettkommunikasjon. Den kan også brukes i visse sammenhenger i muntlig kommunikasjon, men vil da kunne virke overflødig og redundant. Flere slike koplinger ble også presentert i kapittel 8.1 der jeg diskuterte avgrensingen av oppmerksomhetsmarkeringer. Jeg viste at studentene i en del tilfeller valgte å skrive hele fraser, setningsemner eller setninger i stedet for en enkelt oppbakking. Ikonisk kopling er en variant av slike, og kan eksemplifiseres med følgende sekvens:

Rudolf: jeg lo av de mange beskrivelsene av mennesketyper...hvordan de oppfører seg og ...
Rudolf: hans refleksjoner.
Egil: Arne Bu's refleksjoner ja...

Teksteksempel nr. 205 (Naken 222–224)

¹³⁹ Jan Anward (2006) tar for seg poesi og samtale og hevder at samtaler kan konstrueres ved poetiske metoder. Han sier blant annet at "nye" turer kan gjøres som variasjoner av "gamle" turer og slik ha en spesiell effekt. http://www.liu.se/isk/research/gris/pdf/anward_2006_om%20assonans.pdf (lastet ned 130307).

Eksemplet er en kombinasjon av en repetisjon ("refleksjoner"), en synonymiliknende referentkopling ("han" > "Arne Bu") og et typisk oppbakingord ("ja"). Den ikoniske koplingen i Egils oppmerksomhetsmarkering fungerer som et ekko til Rudolfs replikker.

Materialet har også eksempler på at slike ikoniske koplinger kan innlede lengre, oppfølgende replikker. I følgende eksempel har Marianne brukt gjentakelser flere ganger i løpet av replikken. Hun har blant annet brukt flere identitetskoplinger for å knytte an til Sonjas ulike innspill og spørsmål ("roman", "tror du", "får fram"). Dessuten innleder hun med en ikonisk kopling, som er ekko av Sonjas spørsmål om allvitende forfatter.

Sonja: Forfatteren Anne Karin Elstad, er jo en dyktig forteller, både stillfarende og nærværende. Noe av dette er jo bevart i filmen, men selvsagt *får* den ikke *fram* alle detaljer på samme måte. Kanskje det er bedre at filmen ikke gir oss alle detaljer. Er forfatteren litt for allvitende? Hva vil hun med **romanen** tror du?

Marianne: Allvitende er hun ja, noe av kritikken har gått på akkurat det. **Romanen** *får fram* hvordan vi mennesker kan være mot hverandre. Jeg tror ikke det er en sensasjonell historie, det er nok dessverre flere som har merket en slik hetsing rundt seg. Sjalusi?

Teksteksempel nr. 206 (Dagene 11–12)

Det som er felles for alle de gjentakende strategiene, er at de inneholder minst én konstituent, en repeterende kohesjonsmarkør, som peker tilbake til partnerens ytring. Dette bidrar til god sammenheng i samtalen, til færre misforståelser og ikke minst til å markere lytting og interesse.

2) Metaelement

En annen strategi for å skape orden og sammenheng er å innlemme visse *metaelement* i replikken. I dette legger jeg en form for metakommentarer som gir hjelp til å tolke henholdsvis *hva* (hvilket tema, hvilken replikk) og *hvem* ytringen er ment å peke tilbake til. Jeg vil her omtale to varianter som jeg kaller *navigeringshjelp* og *adressering*. Med *navigeringshjelp* mener jeg metakommentarer som forklarer *hva* det vises til. Slik navigeringshjelp er naturlig nok særlig nødvendig når det ikke henspiller på den foregående replikken, men på en tidligere. Man skulle også anta at slik hjelp er mer frekvent i polyader enn i dyader, men det bekrefter ikke mitt materiale. Her følger tre eksempler på slike navigerende metaytringer i Matteus-samtalen:

- Replikk 12: Lisa: Nei, det har jeg ikke gjort denne gang, kommentar til din forrige replikk.
- Replikk 47: Rudolf: Det du sa om bøddelen er jeg enig i, og det sier også noe om persongalleriet, at de ikke viser tegne til fremgang eller vekst, noe som gir novelle en ekstra kraft som oppvekker.
- Replikk 60: Lisa: Tilbake til årstallet novella er skrevet, 1967 er jo midt i den verste anti krigs bølgen som den vestlige verden har sett, i forhold til ungdommen. Jeg går litt tilbake på det jeg sa i stad. Rasisme er selvsagt en viktig bit av temaet, og det minner om KKK, USA

Adressering innebærer at man bruker navnet på den man henvender seg til, og dette viser materialet flest forekomster av i de polyadiske samtale. I materialet er det fire polyadiske samtaler, hver av dem med tre deltakere. Av disse har ”Herman” ingen forekomster av adressering, mens de tre andre har noen. Enkelte ganger brukes dette grepet for å vise hvem man henvender seg til med et utspill eller spørsmål. Andre ganger brukes det for å vise hvem man tilbakemelder til eller følger opp – altså som en lyttemarkering. Begge variantene er relasjonelle – og viser at man ser den andre – i tillegg til å skape sammenheng. Den studenten som har mest bruk av adresseringer i materialet, er Ingrid i ”Brødre”, og jeg tar med hennes åtte bidrag her:

- Replikk 51: ikke så nøye med rettskriving **Hanne**
- Replikk 55: men **Egil**, det er ikke alltid vi hører ”stemmen” til elling
- Replikk 59: **Egil**, du sa at boka og filmen er veldig like
- Replikk 109: nemlig **Egil**,
- Replikk 130: ja.... det har du rett i **Egil**
- Replikk 142: ja **Egil**..... her er vi på samme kurs
- Replikk 155: lars lillo stenberget har komponert all musikken, sa **Egil** her istad
- Replikk 161: ja, jeg har sett den siden **Egil**

Adressering brukes både i forbindelse med tilbakemeldinger, der det ikke er noen tydelig konstituent (jf. replikk 109, 130, 142, 161), og i oppfølgninger (jf. replikk 51, 55, 59). Iblant er adressering også brukt for å gi vedkommende æren for et poeng som tidligere har framkommet (jf. replikk 59, 155). Christopher Werry (1996) tok opp fenomenet adressering i en artikkel for over ti år siden, i forbindelse med kommunikasjon på en av de store, åpne og folksomme IRC-kanalene (jf. kap. 4), der adressering er mer påkrevd. Det interessante er at han i sin argumentasjon for bruk av adressering trekker fram lytterens rolle: “A contributing factor to the emergence of this convention may be that the role of the ’listener’ becomes more passive in IRC than in spoken dialogue” (op.cit.: 52). Han ser dette som en generell søken

etter kompensatoriske grep – en tendens til å kommunisere “in a way that compensates for the weakened link between sender and receiver” (ibid.). Adressering er med andre ord et svært godt redskap for både tekstuell og relasjonell kopling, særlig i nettkommunikasjon, og man kan derfor undre seg over at det ikke er brukt oftere i mitt materiale.

3) Problemet med pronominalisering

Et spesifikt problem i synkron nettkommunikasjon er når kohesjonsmarkøren er et pronomen. Slike *pronominaliseringer* er utfordrende både i tilbakemeldinger og i oppfølginger, men i oppfølginger kan pronomenkoplingene støttes av andre kohesjonsmarkører. Blant oppmerksomhetsmarkeringene fins for eksempel følgende forekomster: *Ja, det kan du godt si (Øn), Jepp, d er en god ting (Na), Det er sant (Br), Nei, det er nok no i det (Is)*. I alle disse ytringene står pronomenet uten støtte. I det første eksemplet nedenfor kan det være uklart om Petter oppbakker Rudolfs første eller andre replikk. Mest trolig er Petters replikk en støtte til – et ekko av – Egils oppbakking, siden de to oppbakkingene er så identisk konstruert. Akkurat her spiller det ingen stor rolle, for Rudolfs to replikker henger sammen og hører til samme resonnement – og egentlig til samme setning – slik at Petters oppbakking passer godt inn i alle fall.

Rudolf: jeg mente at "naken" henviste til blottleggelse, ikke en seksuell hentydning.

Egil: Det er nok noe i det ja.

Rudolf: som adam og eva liksom...

Petter: jepp, det er nok d ja

Teksteksempel nr. 207 (Naken 125–128)

I neste eksempel er det uklart hva Hannes kommentar (“den var god”) er myntet på, men vi kan gjette oss fram til at det er Ingrids formulering som er referent til “den”, og ikke Egils nettstedreferanse (“Elling.nu”). Dette blir enda tydeligere når Egil også kommenterer Ingrids replikk. Hans kommentar innledes med en pronominalisering (“Det er sant”), men han føyer til både en adressering og en ekstra frase med forsøk på utdyping. Adresseringen er her den avgjørende markøren i Egils oppbakking når det gjelder å markere hvilken replikk han viser tilbake til.

Ingrid sier: enkel musikk til en enkel fortelling om enkle mennesker i en komplisert verden

Egil: Elling.nu står det mye om filmen...

Hanne: den var god

Ingrid sier: ja, jeg har sett den siden Egil

Egil: Det er sant Ingrid. En god formulering

Teksteksempel nr. 208 (Brødre 158–162)

Ellers er det i noen av forekomstene bare plassert ”Det er” foran et typisk oppbakkingsord (*korrekt! sant!*). Det fins til og med en replikk i materialet som inneholder *to* setninger med svak tilknytning i form av pronominalisering: *Det er rett, eg er einig i det (Is)*. Dette kan være så vel unødig som unyttig ord- og tidsbruk i en hektisk ”chat”-kommunikasjon. Replikkene sier ikke noe mer enn en klassisk ettordsoppbakking ville gjort. I en del tilfeller er sammenhengen likevel grei, og i et par av replikkene i sekvensene ovenfor løses dette ved hjelp av adressering. Det er primært der det er flere med i samtalen, eller der det har ”lurt seg” inn en eller flere replikker mellom oppbakking og utgangsreplikk, at det ikke fungerer tilfredsstillende med svak eller manglende referentkopling.

Det fins videre eksempler på replikker som i tillegg til pronomenkoplinger har en identitetskopling – med gjentakelse av et substantiv, adjektiv eller et mer innholdstungt verb enn ”være”. Eksemplene nedenfor er hentet fra samtalen om ”Ønskesneglen”.

Rikke: Dette er visstnok en tradisjonell novelle av G. D.

Ingrid: enda en typisk roman med hysteriske kvinnemennesker

Rikke: Ja, det kan du godt si

Ingrid: etter å ha lest flere noveller av henne er det akkurat som om alle hovedpersonene går rundt i en gedigen ammetåke

Rikke: Novella er jo en indre monolog

Ingrid: tanker, følelser alt skjer på det indre plan ja

Rikke: Dette kvinnemennesket veksler mellom angst og glede i sine tanker

Ingrid: jeg tror det er typisk kvinnelig jeg, med alle de katastrofetankene

Rikke: Tror ikke at de kan ha det godt sammen, hun og mannen

Rikke: Ja, det er nok typisk

Teksteksempel nr. 209 (Ønskesneglen 3–12)

Rikke: hun må jo ha en mening med det hun skrive

Rikke: eller.....

Ingrid: det har hun helt sikkert.....

Teksteksempel nr. 210 (Ønskesneglen 30–32)

Den første tilbakemeldingen fra Rikke inneholder kun en referentkopling med pronomen Det skaper imidlertid ikke problemer, for det er helt i begynnelsen av samtalen, og det er bare ett utspill denne oppbakkingen kan være myntet på. De to neste tilbakemeldingene har i tillegg til pronomenkoplingene også en mer tydelig markør. Studentene – først Rikke og senere Ingrid – *gjentar* et innholdsord fra partnerens replikk (*typisk, hun, ha*). Særlig er det passende med en så tydelig markør der Rikke har rukket å komme med et nytt utspill innimellom, og det er muligens derfor hun velger å gjenta ”typisk”. Identitetskoplingene bidrar altså til at det blir tydelig hva pronomenet peker tilbake til. Eksemplene viser hvordan studentene ved å ta i bruk språklige strategier kan markere så vel kohesjon som lytting.

4) Oppdeling i flere replikker

En replikk i nettkommunikasjon er som nevnt flere ganger en teknisk enhet som framstår på skjermen som en replikk med navn på ”taleren” foran. Ofte fungerer replikken identisk med en muntlig replikk, men materialet viser at det også er mulig å bruke disse mediespesifikke replikkene på annet vis. Analysene har åpenbart flere tilfeller, særlig hos noen av guttene, der det lages sekvenser med flere replikker etter hverandre. Dette ser ut til å ha ulike funksjoner, blant annet 1) å skille tilbakemelding og oppfølging, 2) å komme med presiserende tillegg, 3) å dele opp informasjon i flere porsjoner og 4) å holde bidrag til ulike tematråder atskilt. De to første funksjonene har analysene vist flere eksempler på, og de to følgende eksemplene viser at en replikk nummer to brukes til supplering og forklaring.

Jostein: Vi vet ikke når på året eller tid på døgnet dette skjer, eller hvor i landet...

Sture: Det er riktig

Sture: det kan skje hvor sm helst.

Teksteksempel nr. 211 (Fyr 76–78)

Rudolf: det var en spøk, er det forresten noe humor i boka da...

Petter: masse

Petter: lo store deler

Teksteksempel nr. 212 (Naken 217–219)

I kapittel 6 var det flere av de analyserte sekvensene som viste at særlig Egil hadde en tendens til å fordele et poeng over flere replikker (jf. teksteksempel 66 og 67). En slik oppdeling gir andre mulighet til å komme inn med en replikk, om de ønsker det, og i flere av de analyserte tilfellene i Naken-samtalen (jf. 6.1.4.2) ble slike flerleddete replikker (”multi unit turns”, Schegloff 1982) sekundert med oppmerksomhetsmarkører. I kapittel 7 var det tilsvarende eksempler på at Rudolf og Jostein brukte samme strategi – de fordelte et resonnement over flere replikker. Særlig der dette ble gjort ved hjelp av visse signaler – prikker, kolon eller metakommentar (”list initiating markers”, Schegloff 1982) – kunne det bidra til å holde på lytterne og til å beholde ordet. Her kan også ”ordstyrerfunksjonen” nederst på skjermen være til hjelp.

I tillegg har flere av studentene flere etterfølgende replikker fordi de følger opp flere tematråder. På denne måten klarer noen å markere lytting og bidra til framdrift på samme tid. Dette vitner om at man følger med, men det kan også bidra til at andre ikke klarer å følge med. Etter et slikt bombardement av replikker fra Jostein i Herman-samtalen, foreslår Hilde til slutt at de må samle tankene. I polyader med stort tempo og flere tematråder kan det bli et

problem med informasjonsoverflod. Det blir for mye å ta inn, og det er heller ikke mulig å følge opp alle innspillene. Wolvin & Coakley (1992: 127) uttrykker det slik: “You may decide not to listen, also, if you are suffering from what might be termed ‘information overload’.”

8.2.2 Digitale kommunikasjonsverktøy – mulighet og begrensninger

De mediespesifikke trekkene i kommunikasjonen som er presentert ovenfor, skyldes den spesifikke teknologien, med sine muligheter og begrensninger. I kapittel 4 redegjorde jeg for ulike kommunikasjonsverktøy og ulike programfunksjoner for synkrone nettsamtaler. Der refererte jeg også til en studie (Herring 1999) som viste at begrensningene ved teknologien langt fra jager folk fra mediet, men snarere blir betraktet som en utfordring. Mange av de strategiene studentene har anvendt i samtalematerialet, vitner også om dette. Strategiene er blant annet en konsekvens av det kommunikasjonsverktøyet studentene har brukt.

En programfunksjon som kommunikasjonsverktøyet MSN har, er en ”ordstyrerfunksjon”. Nederst i en rute på skjermen står det til enhver tid hvem som er i ferd med å skrive en replikk. Det har ikke vært mulig for meg å kartlegge hvordan denne funksjonen har vært brukt. Det kunne imidlertid være interessant å utforske i senere studier, enten ved hjelp av filmopptak eller ved hjelp av program som registrerer bevegelser på nettet¹⁴⁰.

Ordstyrerfunksjonen gir mulighet til å vente til den andre er ferdig med å skrive. Man kan helt vente med å skrive, for slik å kunne respondere adekvat, eller man kan skrive, men vente med å ”sende” replikken av gårde. Får man i mellomtiden et innspill, der den nyproduserte replikken ikke passer, kan man foreløpig kopiere den og gjemme den til neste replikk. Dette er noen muligheter som ligger i denne tekniske hjelpefunksjonen. I hvilken grad studentene har benyttet seg av slike muligheter, eller om de i det hele tatt har enst ”ordstyreren”, er altså ikke kjent.

Mulighetene er til stede for at også andre programfunksjoner kan utvikles i tiden framover. Behovene er der, og det bør være en utfordring for teknologene å finne løsninger på noen av dem. Herring (1999) har for eksempel vyer om en teknisk – og multimodal – løsning på kohesjonsproblemene i synkron nettkommunikasjon. Ved hjelp av farger og piler skal man via enkle klikk kunne markere kohesjon. En slik teknisk løsning ville vært til stor hjelp i nettkommunikasjon.

¹⁴⁰ Såkalte Video Screen Capturing Programmes.

Linking features could be incorporated into a linear presentation that allows users to designate which message(s) their message is a response to; the two (or more) messages would then appear on the screen highlighted in the same color (or connected by a line) for a period of time during which they would be "active", with the link then fading so as not to compete visually with more current active links (Herring 1999: 24).

Tid og tålmodighet er viktig når det gjelder lytting. Å lytte er å la den andre snakke ferdig og utsette sin egen agenda. Også i nettkommunikasjon er dette viktig – kanskje enda viktigere – da det tar tid å skrive. Man må la den andre få litt skrivero, og man må tåle å vente. En konsekvens av tidspresset og flere parallelle tematråder i nettkommunikasjon kan være at replikker ignoreres. Dette skjer oftere i nettkommunikasjon enn i annen kommunikasjon, men det er også lettere å gjøre der uten sanksjoner. Man ser ikke hverandre, og det er derfor ikke så forpliktende. Dessuten er det lett å overse innspill, og det tilgis derfor lettere. I faglitteraturen om lytting handler det mye om effektiv lytting, blant annet i forbindelse med lytting til forelesning eller lytting i forretningslivet. Kanskje er effektivitetsdimensjonen mer aktuell i nettkommunikasjon enn i muntlig kommunikasjon?

Det stilles uten tvil spesielle krav til både kohesjon og lytting i synkron nettkommunikasjon. Det vil alltid være spesielle fordringer til hvordan man tolker, reflekterer, responderer, reagerer – hvordan man "leser" og "lytter" – innenfor en spesiell sjanger. Kommunikative regler må reforhandles i pakt med nye sjangrer og medier. Det er også tydelig at det fins mediespesifikke løsninger, språklige og tekniske, som er effektive for å markere både at man følger med og at man følger opp. Så er spørsmålet om dette kan læres, for eksempel i skolens norskfag, og hva slags kompetanser som kreves.

8.3 Lyttemarkering og nettsamtaler i norskfaget

Det tredje forskningsspørsmålet mitt knytter seg til de fagdidaktiske målsettingene med denne studien. Vi hadde flere didaktiske motiv for å ta i bruk nettkommunikasjon i prosjektet "IKT og nye læreprosesser" (jf. kap. 1). En målsetting var å finne ut om nettsamtalene kunne bidra til kunnskapsutvikling, for eksempel om skjønnlitteratur, men det har ikke vært hovedfokuset i min studie. Videre var det en målsetting for prosjektet ved høgskolen å gi studentene erfaring med digital faglig kommunikasjon samt å oppfordre dem til å innta et kritisk perspektiv på kommunikasjonen. Jeg har gjort rede for noen av disse fagdidaktiske

målsettingene både i innledningskapitlet (1.1.3) og i kapitlet om synkrone nettsamtaler (4.1.2 og 4.1.3). I begge kapitler presenterte jeg dessuten hypoteser om at synkron nettkommunikasjon kan bidra til å utvikle studenters og elevers generelle *tekstkompetanse*. For lærerstudenter handler det også om å reflektere over didaktiske aspekt i norskfaget og utvikle en *fagdidaktisk kompetanse*. Ikke minst så jeg synkrone nettsamtaler som en tilnæringsmåte til så vel *kommunikativ* som *digital kompetanse* innenfor norskfaget.

8.3.1 *Tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse*

Da fokuset mitt i denne studien har vært på lyttemarkering, har jeg som sagt ikke vektlagt læringsaspektet i analysene. Det vil si at det ikke har vært et hovedmål for meg å kartlegge hvordan og hvor mye studentene lærte om roman- og novellesjangeren og om litterær analyse. Jeg kan bare kort nevne at samtalene har vist at studentene faktisk i stor grad diskuterer romanene og novellene, og at flere av dem ser ut til å utvikle faglig kunnskap i løpet av kommunikasjonen. Selv om samtalene har vært preget av visse kommunikasjonsforstyrrelser, og noen har islett av ufaglig prat (blant annet Naken-samtalen), har de alle vist lengre sekvenser med litteraturanalytiske resonnement – i noen samtaler grundigere enn andre. Blant annet har flere fagbegrepskjeder utviklet seg ved hjelp av kohesjons- og lyttemarkering. Materialet har vist kjeder der studenter har utredet litterære virkemidler som ”motiv” (Matteus-samtalen), ”paralleller” (Herman-samtalen), ”sirkelkomposisjon” (Karen-samtalen) og ”personal synsvinkel” (Bundet-samtalen). I kapittel 2.3.2 tok jeg opp forholdet mellom teknologi, språk og læring. Jeg hevdet at datateknologien har et læringspotensial, men at brukerne – blant andre lærere, studenter og elever – må etablere sin bruk av den. Samtalene i mitt materiale viser studenter som prøver og feiler – når det gjelder både kommunikasjon, teknologi og litterær analyse.

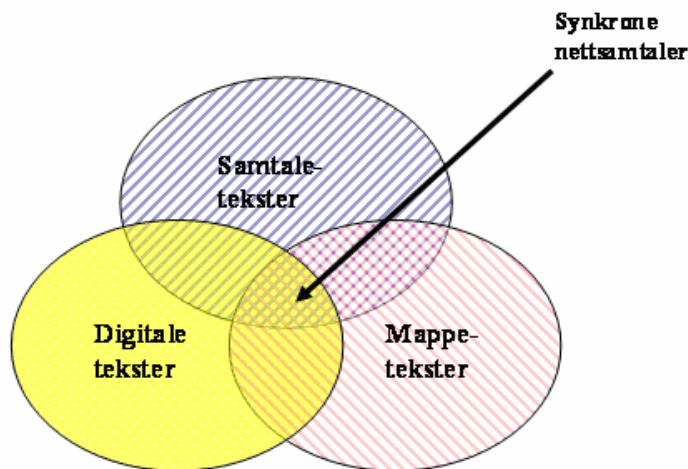
En overordnet målsetting for arbeidet med digitale tekster i norskfaget var å legge til rette for en utvidet *tekstkompetanse*¹⁴¹ hos studentene. Tekst er et kjernebegrep i norskfaget, og en norsklærer skal ha kunnskap om og kjennskap til de fleste typer tekster, tekster med ulike typer tegnsystem, blant annet skriftlige, muntlige og digitale tekster. Tekstkompetanse står derfor sentralt i faget, både når det gjelder å produsere tekster selv og å snakke om, analysere

¹⁴¹ *Tekstkompetanse* går også under andre navn som for eksempel *skriftkyndighet* (Berge 2006) eller det engelske *literacy*.

og vurdere tekster. Laila Aase (2005) mener vi må ha et dannelsesperspektiv på norskfagets kunnskap, og hun beskriver norskfagets særlige dannelsesoppdrag slik:

Å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer dreier seg i stor grad om å kunne delta i *tekstkulturen* på en kvalifisert måte, altså ikke bare om å ha lært om den. Å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket er med andre ord den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen. Her ligger norskfagets hovedoppgave (Aases kursivering) (op.cit.: 37).

Hun sier videre at norskfagets særlige dannelsesoppdrag handler om ”å skape møteplasser mellom elevene og kunnskapen på en slik måte at elevene blir kompetente deltakere i tekstkulturen” (op.cit.: 39). Et slikt perspektiv er et viktig utgangspunkt for den didaktiske tilnærmingen en norsklærer skal ha til norskfaget. Ikke minst er dette viktig i forbindelse med den *fagdidaktiske kompetansen* lærerstudenter må tilegne seg før de skal begynne som lærere. Jeg vil hevde at materialet mitt viser at nettkommunikasjon kan være en slik møteplass som Aase nevner. Denne kommunikasjonsformen ga studentene erfaring med – og et kontrasterende og metatekstlig perspektiv på – tekst og kommunikasjon i ulike medier. Deres bruk av synkrone nettsamtaler som faglig dokumentasjon i mappene bidro til at samtalen fikk en multifunksjon i utvidelsen av deres tekstkompetanse (jf. figur).



Figur 27: Synkrone nettsamtaler som tilnærming til utvidet tekstkompetanse

Figuren illustrerer at de synkrone nettsamtalene ble et redskap for studentene til å studere potensial i ulike samtaletekster, digitale tekster og mappetekster. Dessuten ga samtalen mulighet for fagdidaktiske refleksjoner rundt arbeid med ulike tekster i norskfaget og om hvorvidt det er mulig å bruke tilsvarende tilnæringsmåter med elever i skolen.

8.3.2 *Kommunikativ kompetanse og digital kompetanse*

Som en naturlig følge av de fokus jeg har hatt i denne studien, vil jeg i det følgende særlig vektlegge den *kommunikative kompetansen* og den *digitale kompetansen*. Det er ellers interessant å merke seg at disse to begrepene ikke brukes eksplisitt i Kunnskapsløftet¹⁴², selv om kompetansebegrepet ellers står sterkt i læreplanen med vektlegging av kompetansemål for ulike trinn i skoleløpet. I denne drøftingsdelen gjennomfører jeg et hypotetisk prosjekt. Ut fra tendenser i materialet og poeng i de tidligere drøftingsdelene skisserer jeg noen kompetansemål som kunne knyttes til kommunikativ og digital kompetanse i norskfaget. Ikke minst skisserer jeg noen mål som kunne være relevante i forbindelse med lyttekompetanse.

Kommunikativ kompetanse

Kommunikativ kompetanse er et begrep som ble introdusert allerede på 1970-tallet av Dell Hymes (1972), og som siden har blitt diskutert og redefinert av mange forskere. Hymes' idé var at et individ trenger mer enn grammatisk kompetanse for å være i stand til å kommunisere effektivt på et språk. Individet trenger også å vite hvordan språk brukes blant medlemmene av et språksamfunn, for å nå fram med sine budskap. Samme syn står sterkt i de siste læreplanene og i dagens forståelse av tekstkompetanse og språklig danning. Aase (2005: 37) sier det slik:

En dyktig språk lingvist er ikke automatisk en danned språkbruker. Danning krever bestemte måter å bruke språket på, bestemte måter å tenke på og bestemte måter å handle på i forhold til andre. Det dreier seg om vilje og evne til å se seg selv og egne språkhandlinger i forhold til kulturelle verdier.

Slik jeg ser det, består kommunikativ kompetanse av både en sosial dimensjon og en språklig dimensjon, som er nært forbundet (jf. mitt språksyn i kap. 2). Dessuten inngår lytting som en sentral delkompetanse i kommunikativ kompetanse, og lyttemarkering som en viktig faktor av denne igjen.

Den sosiale dimensjonen i den kommunikative kompetansen dreier seg om å kunne se kommunikasjon i lys av kontekst – situasjon, deltakere, tema, hensikt. Det kan etter mitt syn

¹⁴² Når jeg relaterer denne didaktiske drøftingen til læreplaner, bruker jeg Kunnskapsløftet. Selv om lærerstudenter følger egen læreplan, og selv om det på det tidspunktet samtalene ble gjennomført var L97 som ble brukt i skolen, synes jeg det er mest relevant å vise til Kunnskapsløftet. Det er den som gjelder i skolen nå, og det er den lærerstudentene skal undervise etter.

dessuten dreie seg om sosiale aspekt i snevrere betydning – om å ta kommunikativt ansvar (an-svar, respons-ibility) og om å være høflig (re-spektere, be-krefte, in-volvere) – *om å lytte*. I samtale med andre har vi en plikt til å relatere våre språklige utsagn til hverandre (Linell & Gustavsson 1987: 28). Det dreier seg altså om holdninger og om vilje, det handler om evne til empati og desentrering. I høflighetsdimensjonen ligger ikke ytre høflighetsfraser, men et krav om å vise genuin *oppmerksomhet* og *oppfølging*. Det ligger et normativt element, et krav om å *følge med* og å *følge opp*. Skal lytting fungere som en høflighetshandling, må den synliggjøres, og ytringer som knytter an til motparten, må vise en dialogisk holdning og en mottakerbevissthet.

I kapittel 5 presenterte jeg de få sitatene som fins i Kunnskapsløftet som er relatert til lytting. Utover dette er det få kompetansemål som har med kommunikasjon og samtale å gjøre. Hvis man skulle vektlegge *den sosiale dimensjonen*, kunne man tenkt seg at en læreplan med fokus på kommunikasjon og lytting kunne inneholdt følgende målformuleringer:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *vise empati*
- *vise respekt og anerkjennelse*
- *lytte til sin samtalepartner uten å avbryte*
- *lytte til sin samtalepartner uten å være for opptatt av egen agenda*
- *følge opp sin samtalepartner adekvat i en samtale*
- *følge opp sin samtalepartner uten å avlede eller digredere*
- *vise verbalt og non-verbalt at man følger med*
- *holde tråden i en samtale*

Den språklige dimensjonen i den kommunikative kompetansen dreier seg om å beherske de språklige redskapene og vite hvordan man skal bruke dem adekvat i ulike situasjoner. Her er generell språkkompetanse en viktig forutsetning. En konsekvens av dette skulle etter min oppfatning være at studenter og elever burde opparbeide kunnskap om ulike språkdisipliner samt bli bevisst ulike funksjoner i egen og andres språkbruk. Vektlegging av kommunikativ kompetanse i morsmålsfaget kan altså med fordel kombineres med en vektlegging av funksjonelt og pragmatisk rettet språkundervisning. Materialet mitt har også vist at det er nødvendig med en ”kohesjonskompetanse”, nærmere bestemt kunnskaper om, ferdigheter i og bevissthet om å skape språklig sammenheng.

Når det gjelder språklig kompetanse, eller kunnskap om språk, i læreplanen, er det ikke svært mange målformuleringer. Kunnskap om tekstlingvistikk og kohesjon signaliseres i et par

målformuleringer som ”kunne skape sammenheng” (7. kl.) og ”kunne beherske tekstbinding” (Vg3). Noen slike kunnskaper, ferdigheter og holdninger kan være ubevisste og automatiserte, men jeg vil likevel mene at skal man bli kompetent i kommunikasjon generelt og i verbal lyttemarkering spesielt, er det en fordel å bevisstgjøres noen av strategiene. Ikke minst gjelder dette norsklærere, som både skal kommunisere med elever og veilede elevene i deres kompetansebygging. Til dette trenger man lingvistisk kunnskap og et metaspråk. Ifølge Adelman (2002: 104) er det en viktig oppgave for didaktisk forskning å bidra med begrep og uttrykk som gjøre det mulig ”att diskutera, analysera och utveckla aspekten Lyssna inom modersmålet”. Morsmållärare manglar ”en tydlig stödstruktur för både användning *av* och undervisning *om* aspekten Lyssna” (op.cit.: 275). Etter hans mening skulle for eksempel ”begrepp som ’inlevelse’, ’kritisk granskning’ och ’lyhördhet’ kunna lyftas fram och tydligare kopplas till en lyssnandeutveckling i ett didaktisk perspektiv” (op.cit.: 276). Når det gjelder konkrete former for tilbakemelding og oppfølging, er det etter min mening også mulig å være mer eksplisitt enn det som har vært vanlig. Man kan blant annet i større grad trekke språklæreren inn i samtale- og kommunikasjonsundervisning generelt og i lytteatferd spesielt. Dette ville være et tilskudd til et slikt metaspråk Adelman etterlyser, og det er her jeg håper at mine lingvistiske analyser, blant annet kohesjonsanalyser, på mikroplan kan være et bidrag.

Hvis man skulle vektlegge *den språklige dimensjonen* i lyttekompetansen, kunne man dermed tenkt seg at en læreplan med fokus på kommunikasjon og lytting kunne inneholdt følgende målformuleringer:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *gripe fatt i nye referenter (nye ord og fraser) hos samtalepartnern, og bruke dem i egen replikk*
- *kople til samtalepartners replikk ved hjelp av eksplisitte konnektiver (adverb, konjunksjoner, subjunksjoner)*
- *følge opp ved hjelp av utdypende (konnoterende, nyanserende, spesifiserende osv.) referentkoplinger*
- *stille utdypende oppfølgingsspørsmål*
- *vise oppmerksomhet ved hjelp av oppbakkinger og andre oppmerksomhetsmarkører*

Digital tekstkompetanse

Begrepet *digital kompetanse* blir ofte brukt både i faglitteraturen, i departementale dokument og på konferanser for lærere og skoleledere. Departementets handlingsplan for IKT-satsingen

i skolen 2004–2008 er kalt ”Program for digital kompetanse”¹⁴³. I handlingsplanen defineres digital kompetanse som:

den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne og den kompetansen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte
(Program for digital kompetanse 2004–2008: 7)

Dette utdypes med at IKT-ferdigheter omfatter det å ta i bruk programvare, å søke, lokalisere, omforme og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder. Videre fordres kritisk og kreativ evne til evaluering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangrer og medieformer. Visjonen handler om at digital kompetanse skal gjøres til alles eiendom (Handlingsplanen for 2004–2008). Man kan imidlertid merke seg at planen nevner alle de grunnleggende ferdighetene i LK06 unntatt de muntlige grunnferdighetene tale og lytte.

I norskfaget handler digital kompetanse ikke bare om generell medie- og verktøykompetanse, men om en tekstkompetanse – en digital *tekst*kompetanse (Alant et al. 2003, Otnes 2003, Schwebs & Otnes 2001). Jeg finner det derfor uheldig og for snevert at den grunnleggende ferdigheten i LK06 er kalt ”å kunne bruke digitale verktøy”. Det lyder svært instrumentelt, og setter umiddelbart fokuset på kun ferdigheter. De digitale tekstene i norskfaget er ikke bare fagets verktøy men også fagets objekt (Schwebs & Otnes 2001). De skal skrives, leses, analyseres og vurderes – på samme vis som andre tekster. Det er altså vekt på det produserende, det meningsskapende og det kreative. Det kunne derfor for norskfagets del ha stått ”å kunne uttrykke seg digitalt” – på samme vis som det står ”å kunne uttrykke seg skriftlig” og ”å kunne uttrykke seg muntlig”. At verktøy-aspektet vektlegges i den grunnleggende ferdigheten, skyldes trolig at formuleringen skal gjelde for alle fag, og at det digitale nyanseres i de enkelte fagplanene. Nedenfor gjengis noen av de presiseringer norskplanen framhever i den digitale grunnferdigheten. Her vektlegges aspekt som ”tekstformer”, ”uttrykk”, ”komponering” og ”kommunikasjonsferdigheter”, og den viser at den digitale tekstkompetansen er allsidig og sammensatt.

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner. (LK06: 44).

¹⁴³ Program for digital kompetanse 2004–2008: <http://odin.dep.no/kd/norsk/satsingsomraade/ikt/045011-990066/dok-bn.html>

Den digitale kompetansen består av flere delkompetanser, både tekniske og tekstlige (Tyner 1998). De tekstlige variantene figurerer under mange navn: ”information literacy”, ”visual literacy”, ”media literacy” (Tyner 1998), ”uttrykkskompetanse (Korten & Svoen 2006), ”multimodal kompetanse” (Kress & Van Leuwen 2004) (jf. kap. 2), men få av betegnelsene eller definisjonene dekker hele bildet, de overlapper heller hverandre. Stuart Sutton (1994) definerer denne kompetansen som evnen ”to decode, evaluate, analyze and produce both print and electronic media”. David Buckingham (2006: 268) framhever den delen av kompetansen som består i å forstå den aktuelle uttrykksformens grammatikk, med de analytiske evner og metaspråk dette krever. Datamediet tilbyr helt nye muligheter for tekstlige virkemidler og strukturer, som hypertekstualitet, multimedialitet og interaktivitet (Schwebs & Otnes 2001). Dessuten er det behov for helt særegne sammenhengsmekanismer i digitale tekster, noe som viser seg både i studentenes nettstedmapper og i deres synkrone nettkommunikasjon. I begge sjangrene er det snakk om at en students ytringer bindes sammen med medstudenters ytringer av ymse slag (mappetekster, replikker etc.), enten via *hyperlenker* eller via *lyttemarkører*. Slike kohesjonsmekanismer bidrar til den samhandlende dimensjonen i de kollektive tekstene (Otnes 2003) og understreker det dialogiske i de digitale tekstene.

Hvis man skulle vektlegge *den digitale tekstkompetansen* i utarbeiding av en ny læreplan for norskfaget, kunne man tenkt seg at den blant annet inneholdt følgende målformuleringer:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *bruke digitale lenker hensiktsmessig i hypertekster*
- *bruke digitale redigeringsverktøy i digital tekstskaping*
- *bruke mediespesifikke virkemidler i digital tekstskaping*
- *kjenne til ulike kommunikasjonsverktøy og deres muligheter og begrensninger*
- *vurdere skriftens vilkår i digitale medier*
- *sammenlikne digitale tekster med ikke-digitale tekster*
- *vurdere digitale teksters potensial som inngang til tekstkompetanse*

I forbindelse med digital tekstkompetanse trekkes ofte fram det *multimodale* aspektet ved datamediets tekster, eller det *sammensatte* som man i LK06 har valgt å kalle det. Sentrale eksempler er ulike varianter av nettsteder og de muligheter for kombinasjon av tegnsystem (lyd, bilde, skrift, levende bilde) og virkemidler disse har. En slik kompetanse måtte studentene i mitt materiale utvikle i forbindelse med de digitale nettstedmappene deres. Når det gjelder de synkrone nettsamtalene i materialet, inneholder de minimalt med multimodalitet. Skriften har vært det rådende tegnsystemet i studentenes nettkommunikasjon

– blant annet fordi studentene har brukt svært få uttrykksikoner (emojicons) (jf. kap. 6). I noen grad ble det brukt ulike farger og fonter (jf. organisering av dette i samtalen ”Naken”, 44–58), og denne kombinasjonen av visuelle og verbale tegnsystemer utgjør en form for multimodalitet (Naper 2001). Dessuten, da samtalene skulle lagres i mappene på nettet, måtte hypertextlenker brukes for å forbinde samtalen til mappens innholdsfortegnelse og til samtaleanalyse (jf. figur 7). Noen studenter har også laget lenker fra analysen til spesifikke sekvenser i samtalen (jf. figur 8). Fordi samtalene skulle tas vare på og legges i mappene som dokumentasjon på arbeid med litterære tekster, ble det en viktig deloppgave å lagre samtalene. Det var svært viktig å huske å gjøre dette før alle hadde logget seg av kommunikasjonsprogrammet. Det er derfor slående å se at flere av samtalene, nærmere bestemt halvparten, avsluttes med at studentene minner hverandre om å lagre.

Digital kommunikativ kompetanse

Bruk av synkrone nettsamtaler i undervisning og forskning kan være et bidrag til å utvikle så vel digital som generell kommunikativ kompetanse. Nettsamtalen kan aldri bli en erstatning for ansikt-til-ansikt-samtalen, men den er et supplement som gir andre muligheter, utfordringer og kompetanser enn muntlig kommunikasjon. Dessuten kan samtalene lagres, og det gir mulighet for analyse og selvevaluering i etterkant. Materialet tilsier at de synkrone samtalene kan være et aktuelt *supplement* til den muntlige samtalen. Her får man satt ord på tankene sine i en uformell og spontan form, samtidig som man kan gå tilbake og sjekke hva som er sagt. Selv om nettsamtaler er vanskeligere å strukturere, og selv om de kanskje heller ikke har samme mulighet til dype og lange resonnement, så vil jeg hevde at de har potensial til å utfordre tidligere oppfatninger av språk og tekst og til å utvikle en mer sammensatt tekstkompetanse. For å kommunisere via synkrone nettsamtaler kreves både en kommunikativ og en digital kompetanse, eller rettere: en spesiell kombinasjon av disse. Nettsamtalene ble etter hvert en del av studentenes felles repertoar, en sjanger de lærte å kjenne både teknisk og kommunikativt. Noen av de mediespesifikke trekkene jeg drøftet i kapittel 8.2 (*adressering, fordeling av informasjon over flere replikker, tydelig kohesjon, navigering mellom flere tematråder*) krever en spesielt sammensatt kompetanse – en *digital kommunikativ kompetanse*. Jeg nevnte blant annet *metaelement* som et typisk trekk fra materialet, det vil si at studentene eksplisitt snakker om hvordan kommunikasjonen kan eller bør organiseres. For eksempel har materialet flere sekvenser der de tar opp tempo og tastaturferdigheter:

Hanne: Jeg er ikke kjapp på tastaturet
Egil: Det er i orden
Hanne: bra
Ingrid: ok..... da starter vi
Egil: Vi tar det i et rolig tempo

Teksteksempel nr. 213 (Brødre 8–12)

Materialet har også eksempel på at de foreslår en fast rekkefølge på replikkene, for eksempel i ”Bundet”:

Malene: Skal vi bli enige om hvordan dette skal foregå?
Hanne: jepp
Hilde: jeg tror det er det beste hvis det skal bli noe orden
Malene: Jeg mener, rekkefølge på hvem som prater slik at vi ikke snakker oppå hverandre.
Hilde: jaaaaaa
Hilde: først Malene så Hanne så Hilde??????

Teksteksempel nr. 214 (Bundet 4–9)

Malene underbygger litt senere forslaget med ”jeg mener slik at vi ikke sier det samme”, mens Hanne mener en slik avtale er noe unødvendig på grunn av ordstyrerfunksjonen i MSN: ”men vi ser jo om noen skriver nederst”. De blir likevel enige om å følge en slik rekkefølge. Det går imidlertid ikke mange replikker før de må gi opp denne strukturen. Dialogsekvensen viser i alle fall at de ser behovet for orden, og at de prøver å finne løsninger.

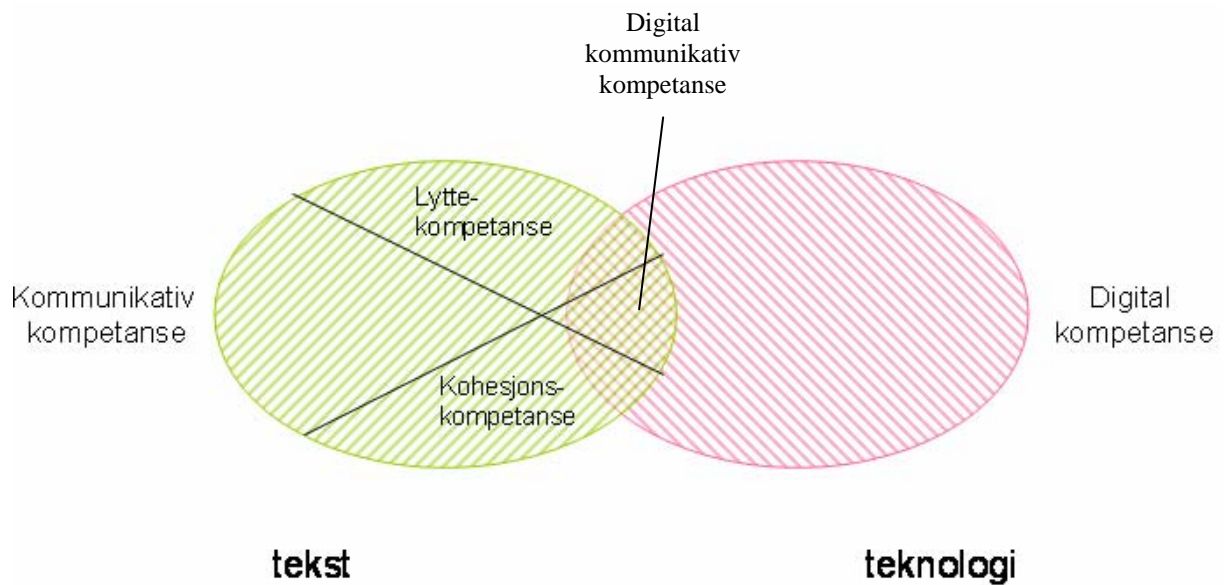
I dette prosjektet har jeg tatt for meg ulike måter man kopler sine ytringer til samtalepartnere på for slik å vise at man følger med og vil følge opp. Studien har vist at dette krever en kombinasjon av vilje og evne, av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Den har pekt på at synkron nettkommunikasjon krever – og kan bidra til å utvikle – en kommunikativ og en digital kompetanse, men også en kombinasjon av disse.

Hvis man i en læreplan skulle gjort det eksperimentet å sette opp noen målformuleringer for den spesifikke kompetansen man trenger når man skal markere lytting i synkron nettkommunikasjon, ville de kunne lyde slik:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke metakommentarer – om nødvendig
- bruke tydelige kohesjonskoplinger både i korte tilbakemeldinger og i oppfølginger
- bruke adressering på en funksjonell måte
- organisere/distribuere informasjon (fordele over flere replikker)
- holde seg til en tematråd
- utnytte ordstyrerfunksjonen
- bruke uttrykksikoner på en funksjonell måte

Studien har hatt fokus på en spesifikk dimensjon i kommunikasjon, nemlig lytting, og den har særlig fokusert på kohesjonsmekanismer som et potensial for å markere lytting. Det vil derfor være en naturlig konsekvens å operere med *lyttekompetanse* og *kohesjonskompetanse* som delkompetanser – både i den kommunikative kompetansen og i den digitale kommunikative kompetansen.



Figur 28: *Digital kommunikativ kompetanse i norskfaget*

Det læreplanprosjektet jeg har gjennomført knyttet til mitt tredje forskningsspørsmål, har vært et hypotetisk og konstruert prosjekt. Det er dels urealistisk da man vet at læreplaner, og særlig LK06, på langt nær har så detaljerte målformuleringer. På den andre siden springer forslagene til målformuleringer ut fra hva materialet har vist av kommunikative strategier, kohesjonsutfordringer og verbalspråklige lyttemarkører. Jeg har ved å sette opp eksempler på detaljerte målformuleringer prøvd å peke på særlig to aspekt: 1) at det i kommunikasjon og språkbruk nettopp dreier seg om avgjørende nyanser og funksjonelle språklige detaljer, og 2)

at det er nødvendig med et metaspråk for å kunne forske på og undervise i kommunikasjon generelt og verbalspråklig lyttemarkering spesielt.

8.4 Kritiske merknader – og videre forskning

Jeg vil avslutningsvis anføre noen korte kritiske merknader til studien jeg har gjennomført, blant annet ved å peke på alternative og supplerende tilnæringsmåter. Jeg vil poengtere at jeg ser mitt prosjekt som ett av flere nødvendige bidrag til forskningen på verbalspråklig lyttemarkering, og jeg vil skissere noen forslag til videre studier som kan supplere, videreutvikle og etterprøve tendenser i min studie. Jeg har valgt å anføre tre kritiske merknader.

For det første kan man spørre seg om et skriftlig, digitalt samtalemateriale er det beste for å studere fenomenet lytting. Det er nærliggende å mene, uansett hvor vidt og åpent man definerer lyttebegrepet, at det ville være mest fruktbart å studere lytting i muntlige dialoger. Denne begrunnelsen er logisk, ganske enkelt fordi det er i muntlige sammenhenger man er vant til å bruke lyttebegrepet, og fordi man primært forbinder lytting med det auditive. Det ville i studier av muntlig kommunikasjon trolig framkomme et større mangfold av lyttemarkører, og blant annet ville det åpenbares at lyttemarkering i stor grad består av *ikke-verbalspråklige* trekk – at det er snakk om blick, kroppsspråk, intonasjon og små ”interaksjonslyder” (jf. kap. 6). Jeg har imidlertid pekt på behovet for å rette forskeres blick mot de *verbalspråklige* lyttemarkørene, og jeg har rendyrket slike ved å studere skriftlige, digitale dialoger der partene ikke ser eller hører hverandre. I kapittel 5 var jeg også inne på parallellene mellom å lese og å lytte, og på at begge persepsjonsprosesser har både en avkodings- og en forståelsesdimensjon. Selv om det i skriftlig kommunikasjon fins andre markører enn i muntlig kommunikasjon på at man har avkodet og forstått, er hensikten den samme: Man vil vise at man har *fulgt med*, og man vil prøve å *følge opp* den andre. På den annen side er det en kjensgjerning at synkron nettkommunikasjon har sine utfordringer, blant annet når det gjelder replikkforskyvning. Det kan derfor være nødvendig med flere supplerende studier i fortsettelsen av min, som for eksempel:

1. Liknende studier av muntlig kommunikasjon, blant annet for å kartlegge hvordan lytting verbalspråklig markeres når partene ser og hører hverandre og det ikke er forstyrrende forskyvning av replikker.
2. Studier av kohesjonsmekanismer mellom samtaledeltakernes replikker i samtaler – muntlige og digitale – uten at det nødvendigvis knyttes til lyttemarkering.
3. Studier av samtaler som ikke inngår i en institusjonell kontekst med obligatoriske oppgaver; studier av samtaler som ikke nødvendigvis handler om faglige emner, men som også handler om følelser, relasjoner og personlige aspekt.

For det andre kan man spørre seg i hvilken grad det er mulig å konstatere om det er lytting som markeres og om hva det er som markeres. Det er for eksempel essensielt å skille mellom påstått lytting og dokumentert lytting (jf. kap. 5). Jeg er av den oppfatning at en forsker ikke med sikkerhet kan fastslå, langt mindre måle, hva som er oppfattet eller forstått. Dette er også vanskelig for samtaledeltakerne selv. Det må derfor presiseres at det er lytteeatferden jeg har studert i mine analyser, ikke selve lyttingen. Atferden kan avspeile lyttingen, men ikke alltid like klart. Det er mulig å ”spille” (jf. ”the faker”), man kan dessuten misforstå, eller man kan ha hørt men ikke ha evne eller vilje til å vise adekvat lytteeatferd. Dernest omfatter lyttemarkering flere nivå (jf. modellene i kap. 5), og det kan være forskjell på markering av at man *har registrert den andres ytring*, og av at man *har tolket og forstått*. Jeg ser at man i framtidige studier kan tilstrebe analytiske tilnærminger som tydeligere får fram forskjellen på ulike lyttenivå. For å utfylle forskningen på feltet verbalspråklig lyttemarkering, ser jeg behov for flere studier som min, men også av supplerende art:

1. Studier der man fokuserer på markering av ulike nivå i lytteprosessen (jf. modellene i kap. 5).
2. Studier der man supplerer tekstanalyser med samtaledeltakernes egne vurderinger i etterkant av samtalen, for slik å få fram hvordan de oppfattet hverandre som ”tilbakemeldere” og ”oppfølgere”.
3. Studier der man studerer samtaler som er gjennomført først etter at studentene har hatt undervisning om samtalsjangeren (og evt. gjort analyser av egen samtaleinnsats), for slik bedre å kunne vurdere de fagdidaktiske aspektene.

For det tredje kan man spørre seg om hvor sikkert man kan analysere synkrone nettsamtaler kun ut fra analyser av samtaleutskifter i etterkant. Forskeren mister en del kontekstuelle

variabler og detaljer ved kommunikasjonens gang. Typen kommunikasjonsverktøy, bruken av ordstyrerfunksjon og nivået på tastaturferdigheter er blant faktorer jeg har nevnt flere ganger. Det optimale for å studere studentenes bruk av verktøyet ville vært supplerende materiale som video-opptak og screen-capturing og eventuelt intervju med studentene rett etter at samtalen har funnet sted. Ikke minst kunne fokuserte intervju med studentene gitt indisier om hvor de befant seg når det gjaldt metaperspektiv og digital kommunikativ kompetanse. Selv om jeg vil hevde at materialet mitt har vært fyldig nok til å dokumentere visse strategier som brukes i synkron nettkommunikasjon, kan videre studier med fordel trekke inn slike supplerende faktorer og slikt supplerende materiale. Ikke minst er dette viktig fordi digitale verktøy og brukskonvensjoner stadig endres. For å videreutvikle forskningen på synkron nettkommunikasjon generelt og mulighetene for lyttemarkering i slik kommunikasjon spesielt, ser jeg behov for blant annet studier av følgende art:

1. Flere studier av synkron nettkommunikasjon i ulike kontekster og på dens egne premisser.
2. Flere studier av synkron nettkommunikasjon som avspeiler de til enhver tid rådende virkemidler og den til enhver tid digitale kommunikative kompetanse hos studenter, da dette er et felt med raske endringer.
3. Studier av synkron nettkommunikasjon, der man også bruker video- og/eller screen capturing-utstyr samt intervju for å kartlegge kommunikasjonsforløpet.

Etter drøfting, kritiske merknader og forslag til videre forskning vil jeg i neste kapittel gi en kort konklusjon.

9 Sluttreplikk

Unfortunately, listening has come to be viewed, at least in American society, as a passive, simple act that we just do. Indeed, the word “just” is all too frequently used to describe listen in the admonition “Just listen.” This reduces listening, then, to the non-active, receptor part of human communication. To establish the listener as a serious, active participant in the communication process, it is necessary to understand just what is involved in this highly complex aspect. Indeed, listening may be one of the most, if not the most, complex of all human behaviours (Wolvin in press).

I sin kommende antologi om lytteforskningens status i det 21. århundre, påpeker en av USA's ledende lytteforskere, Andrew Wolvin, det uheldige i at lytting ofte anses som ”bare lytting”. Lytting er tvert imot en aktiv handling, både på det indre og ytre plan, og det er et av de mest komplekse fenomen blant menneskelige atferdsmønstre. For språkforskere blir det en målsetting å beskrive *hva* ved lytteprosessen som kan avspeiles ved hjelp av verbalspråket, og *hvordan*. Det er denne målsettingen jeg har prøvd å nærme meg i løpet av dette prosjektet.

“En god lytter” er en kjent frase i dagligspråket, og mange har en oppfatning av hva som ligger i frasen. Det handler blant annet om å vurdere når man skal kort tilbakemelde og når man skal følge opp, når man skal være viet den andres agenda, og når man kan ta initiativ på egne premisser. Denne studien ender ikke opp med en klar konklusjon om, eller normativ beskrivelse av, den gode lytter, men ved hjelp av analysene har jeg pekt på det potensial som ligger i ulike verbalspråklige strategier. Jeg har også ved å skissere en del mulige kompetansemål i skolen antydnet at en del av disse strategiene kan bevisstgjøres og læres.

Studien min bygger på et dialogisk grunnsyn som ser både språk og teknologi som dynamisk, kontekstuellet og interaksjonelt betinget. Dette synet har jeg også synliggjort i forbindelse med lytting og lyttemarkering. I analysene har det manifestert seg i ikke-dikotomiske framstillinger av lyttemarkerende funksjoner, og flere av funksjonene har jeg illustrert ved hjelp av kontinuumslinjer. Lytting innebærer en dialogisk, oppmerksom måte å møte samtalepartneren på, og dette medfører også et krav om markering av denne oppmerksomheten. Det er en kontinuerlig, gjensidig, interaktiv perspektivering og

desentrering som harmonerer godt med Rommetveits (1992) beskrivelse ”attunement to the attunement of the other”. Lyttebegrepet omfatter holdningsmessige aspekt så vel som konsentrasjon, hukommelse og tolkningsevne. Lyttemarkering signaliserer i stor grad vilje, men også evne til å være aktiv på alle nivå i lytteprosessen. Studien har bidratt til et metaspråk og et analyseapparat som både forskere, lærere og elever kan anvende i sitt arbeid med å bevisstgjøres ulike former for lyttemarkering.

Studien har videre bekreftet at ytringer kan være referensielle, tekstuelle og relasjonelle på samme tid. Studentens valg av referenter i sine tilbakemeldinger og oppfølginger har hatt konsekvenser både for den innholdsmessige framdriften av samtalen, kohesjonen i teksten og for kvaliteten på lyttemarkeringene. I de klassiske oppbakkingene er den relasjonelle funksjonen den primære, men analysene har vist at det i tillegg fins et kontinuum av lyttemarkerende ytringer med tekstuelle og referensielle innslag. I visse sekvenser av en samtale kan man være i en lytterrolle, mens en annen samtaledeltaker er i talerrollen. Imidlertid er man ofte ikke i en klart erklært rolle, men i begge roller samtidig. Jeg har derfor også studert språklige ytringer som går utover oppbakkingsfunksjonen, og jeg har vektlagt hvordan man, også når man ”har ordet”, kan reflektere en lyttende holdning. Å markere lytting handler i stor grad om å relatere det man ytrer til det andre har ytret. Verbet *relatere* sier noe om å lage tydelige forbindelser – relasjoner – og det er en intendert, eksplisitt handling. Analysene har vist at det er en nær sammenheng mellom markering av kohesjon og markering av lytting. Mer presist kan det sies slik at en kohesjonsmarkør er et *potensielt* lyttesignal. I klassiske oppbakkinger er det som oftest ingen kohesjonskoplinger, men analysene har vist at studentene ofte bygger slike ut med én kohesjonsmarkør, én konstituent, som peker tilbake til samtalepartnerens replikk. En slik kohesjonskopling har vist seg å kunne virke forsterkende også med hensyn til lyttemarkering. Lyttemarkeringen avspeiles altså i ordvalget og i hvilken grad man tar i bruk samtalepartnerens ord og poeng. Det handler om å ta den andre på alvor ved å lage lokale kohesjonskoplinger, enten ved å adoptere og inkorporere samtalepartnerens nye referenter eller spinne videre på dem ved hjelp av for eksempel konnoteringer, kontrasteringer eller abstraheringer. Bruken av kohesjonsmarkører kan avspeile graden av involvering, stillingtaken og engasjement, de kan gi *resonans*, og de kan dokumentere lytting.

Lytting og lyttemarkering har vært det overordnede temaet for denne studien, men samtidig har synkron nettkommunikasjon vært et sentralt tema. Jeg har med andre ord hatt to

tematråder gående parallelt gjennom hele avhandlingen, og jeg har latt dem belyse hverandre. Det har på den ene siden vært viktig å studere synkron nettkommunikasjon på dets egne premisser og som en potensiell sjanger med sine konvensjoner og muligheter. På den andre siden har det vært en målsetting å se potensialet i nettkommunikasjon når det gjelder å bevisstgjøres språklige strategier i markering av lytting. Nettkommunikasjon med de begrensinger og muligheter den har, kan bevisstgjøre oss om kommunikative prosesser og lære oss om visse virkemidler og strategier som også er mulige å overføre til muntlig kommunikasjon. Denne kunnskapen og bevisstheten er vesentlig å ta med seg både i framtidig kommunikasjonsforskning og -undervisning. Det kreves en sammensatt verbalspråklig kompetanse å markere lytting – både når det gjelder å *følge med* og å *følge opp*.

Litteratur

- Aarseth, E. 1993. Postindustriell kulturindustri. I Rasmussen, T. & M. Sjøby (red.): *Kulturens digitale felt*. Oslo: Aventura.
- Aase, L. 2005. Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, A. J. & S. Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget /LNU.
- Adelmann, K. 2002. *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktisk perspektiv*. Avhandling fra lærerutdanningen ved Malmö högskola, nr. 4.
- Adler, R. B. & G. Rodman. 2003. *Understanding Human Communication* (8.utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Alant, L. & B. Engan, H. Otnes, M. Sandvik, T. Schwebs. 2003. *Samhandling med, foran og via skjermen: småskoleeleven på vei mot digital kompetanse*. Unipub skriftserier ITU-skriftserie, rapport 18.
- Allwood, J. 1987. Om det svenska systemet för språklig återkoppling. I Linell, P., V. Adelswärd, T. Nilsson, & P.A. Pettersson (Eds.) *Svenskans Beskrivning* 16, Vol.1. (SIC 21a), University of Linköping, Tema Kommunikation.
- Alvesson, K. & K. Sköldberg. 1994. *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Anward, J. & B. Nordberg. 2005. Innledning. I Anward, J. & B. Nordberg (red.): *Samtal och grammatikk. Studier i svensk samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Anward, J. 2006. Om assonans i samtal. I Ask, S., G. Byrman, S. Hammarbäck, M. Lindgren & P. Stille (red.) *Lekt och lärt. Vänskrift till Jan Einarsson*. Växjö: Rapporter från Växjö universitet. Humaniora. Rapport 16. 5-16.
- Arneberg, P. (red.) 1993. *Läring i dialog på nettet*. SOFFs skriftserie 1.
- Askeland, N. (kommer). *Kommunikasjon om kommunikasjon. Konvensjonelle og kreative metaforer om kommunikasjon i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet 1997–99*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Askeland, N., H. Otnes, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken. 2003. *Tekst i tale og skrift*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Austin, J. L. 1962. *How to do things with words. The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.
- Baker, M., T. Hansen, R. Joiner & D. Traum. 1999. The Role of Grounding in Collaborative Learning Tasks. I Dillenbourg, P. (red.): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, 31–63. Amsterdam: Pergamon.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Barthes, R. 1991. Lyssna. I *Kris* nr. 43-44, s. 38–43.
- Bech-Karlsen, J. 2003. *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & P. Ledin. 2001. Perspektiv på genre. I *Rhetorica Scandinavica* nr. 18.
- Berge, K. L. 1998. Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevs sosialsemiotikk. I Berge, K. L., P. Coppock & E. Maagerø: *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag
- Bergquist, M. & J. Ljungberg. 1999. Genres in Action: Negotiating Genres in Practice. Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences.
- Bhatia, V. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman: London.
- Bokmålsordboka og nynorskordboka*. Dokumentasjonsprosjektet/EDD i samarbeid med leksikografene ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier UiO.
<http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>
- Bonk, C. J. & K.A. King. 1998. Computer conferencing and collaborative writing tools. Starting a dialogue about student dialogue. I Bonk, C. J. & K. A King (red.): *Electronic*

- collaborators: Learner-centered technology for literacy, apprenticeship, and discourse*, 3–24. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Bostad, F. 1997. *Hypertekst og meningsskapende systemer*. Foredrag på LNUs landsmøte i Stavanger 2. februar. <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/LNU97.html> (Nedlastet 23.01. 04)
- Bostad, F. 2001. IKT, dialog og læring. Et møte mellom erfaring og teori i utvikling av IKT-basert språklæring ved universitetet. I Jopp, C. (red.): *IKT og læring i humanistisk perspektiv. Utforsking av ny læringspraksis i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bostad, F., C. Brandist, L. S. Evensen & H. C. Faber. 2004. *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture. Meaning in Language, Art and New Media*. New York: Palgrave Macmillan.
- Brannen, J. (red.). 1992. *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avesbury.
- Breivega, K. R. 2001. Mot ei lingvistisk forankring av superstrukturomgrepet? I Vagle, W. & K. Wikberg (red.): *New directions in Nordic text linguistics and discourse analysis: methodological issues*. Oslo: Novus.
- Bromseth, J. 2002. Public places – public activities? Methodological approaches and ethical dilemmas in research on computer-mediated communication contexts. I Morrison, Andrew (red.): *Researching ICTs in Context*. Report nr. 3 InterMedia.
- Bromseth, J. 2003. Ethical and methodological challenges in research on net-mediated communication. I Thorseth, May (red.): *Applied Ethics in Internet Research*. Trondheim: NTNU.
- Brownell, J. 2002 [1996]. *Listening. Attitudes, Principles, and Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruckman, A. 2001. *Studying the Amateur Artist: A Perspective on Disguising Data Collected in Human Subjects Research on the Internet*. Internet research Ethics, fra konferansen “Computer Ethics: Philosophical Enquiries (CEPE)”, Lancaster University, December 14-16. (http://www.nyu.edu/projects/nissenbaum/ethics_bruckman.html) (Nedlastet 030306.)
- Bruckman, A. 2002. *Ethical Guidelines for Research Online* (versjon av 4.april). (<http://www.cc.gatech.edu/~asb/ethics>)
- Bruneau, T. 1993. Empathy and listening. I Wolvin, A. & C. G. Coakley (red.): *Perspectives on listening*. College Park, MD: Ablex Publishing.
- Bublitz, W. 1988. *Supportive Fellow-Speakers and Cooperative Conversations*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Buckingham, D. 2006. Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? I *Digital kompetanse 4*, Oslo: Universitetsforlaget, 263–276.
- Burke, P. 1993. *The Art of Conversation*. Polity Press/Blackwell Publisher
- Burly-Allen, M. 1995. *Listening. The Forgotten Skill. A selfteaching guide*. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Cherny, L. 1999. *Conversation and Community: Chat in a Virtual World*. Stanford: CSLI Publications.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Clark, H. H. 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, W. R. & M. Grunstein. 2000. *Are we hardwired? The role of genes in human behavior*. New York: Oxford University Press.
- Coffey, A. & P. Atkinson. 1996. *Making Sense of Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Dery, M. 1996. *Escape Velocity. Cyberculture at the End of the Century*. NY: Grove Press
- Duker, S. 1964. *Listening Bibliography*. New York: The Scarecrow press, Inc.
- Duker, S. 1968. *Listening Bibliography*. (2.utg.). New York: The Scarecrow press, Inc.
- Duker, S. 1971. *Listening: Readings*, vol.2. Metuchen, NJ: The Scarecrow press, Inc.

- Duranti, A. & C. Goodwin. 1992. Rethinking context: an introduction. I Duranti, A. & C. Goodwin (red.): *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language* No. 11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. & K. S. Engelsen. 2003. Digitale mapper ved to lærerutdanningsinstitusjonar. I Dysthe, O. & K. S. Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. 1995. *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Dysthe, O. 1996. Læring gjennom dialog – kva inneber det i høgare utdanning? I Dysthe, O. (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, s. 105–135. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. 2001a. Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. 2001b. Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. 2003. Teoretiske perspektiv. I Dysthe, O. & K. S. Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga & Knut Steinar Engelsen. 2003. Mapper som lærings- og vurderingsform. I Dysthe, Olga & Knut Steinar Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elgesem, D. 2003. On the parallel between the norms of science and the norms of cultures on the internet. I Thorseth, M. (red.): *Applied Ethics in Internet Research*. Trondheim: NTNU.
- Engelsen, K. S. & G. Winje. 2005. *Arbeid med digitale mapper i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engelsen, K. S. 2003. Mapp og IKT. I Dysthe, O. & K. S. Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Erstad, O. 2004. På sporet av den digitale kompetanse. I Sigmundsson, H. og F. Bostad (red.): *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Universitetsforlaget 2004.
- Ess, C. and the AoIR ethics working committee. 2002. *Ethical decision-making and Internet research*. www.aoir.org/reports/ethics.html (Nedlastet 030307.)
- Eysenbach, G. & J. E. Till. 2001. Information in practice. Ethical issues in qualitative research on internet communities. I *BMJ* 323,1103–1105. <http://www.bmj.com/cgi/content/full/323/7321/1103> (Nedlastet 030307.)
- Faarlund, J. T. , S. Lie & K. I. Vannebo. 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Falk, H. & A. Torp. 1903–06 [1992]. *Etymologisk ordbok over det norske og det danske sprog*. Oslo: Bjørn Ringstrøms antikvariat
- Feenberg, A. 1999. *Teknikk og modernitet* (oversatt av Are Eriksen). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiumara, G. C. 1990 (1995). *The other side of language. A philosophy of listening*. London & New York: Routledge.
- Forskningsetiske retningslinjer for internettforskning*
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/internett> (Nedlastet 270207.)
- Fritze, Y., G. Haugsbakk & Y. T. Nordkvelle (red.). 2003: *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gadamer, H. G. 2004 [1975]. *Truth and method*. London. New York: Continuum
- Garcia, A. C & J. B. Jacobs. 1999. The Eyes of the beholder: Understanding the Turn-Taking System in Quasi-Synchronous Computer-Mediated Communication. I *Research on Language and Social Interaction* vol. 32, nr 4.

- Gardner, R. 2001. When listeners talk: response tokens and listener stance. I *Pragmatics & beyond*; new ser. 92. Amsterdam: J. Benjamins Pub.
- Gernsbacher, A. & T. Givón. 1995. *Coherence in Spontaneous Text*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Gibaldi, J. 1999. *MLA Handbook for Writers of Research Papers* (5th edition). New York: Modern Language Association of America.
- Glenn, E. C. 1989. A Content Analysis of Fifty Definitions of Listening. I *Journal of the International Listening Association* 2, 21–31.
- Glenn, P. 2003. *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. 1976. Replies and responses. I *Language in Society*, volume 5, 257–313.
- Goodwin, C. 1986. Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessment. I *Human Studies* 9, 205–217.
- Gotved, S. 1999. *Cybersociologi – det same på en annen måde*. Ph.d.-avhandling. Sociologisk institut, Københavns Universitet.
- Graumann, C. 1995. Commonality, mutuality, reciprocity: a conceptual introduction. I Marková, I, C. Graumann & K. Foppa (red.): *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, J. L. & D. Bloome. 1997. A situated perspective on ethnography and ethnographers of and in education. I Heath, S.B., J. Flood, & D. Lapp (red.): *Handbook for research in the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan.
- Green, J. L. & L. A. Meyer. 1991. The Embeddedness of Reading In Classroom Life: Reading as a Situated Process. I Baker, C. D. & A. Luke (red.): *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Papers of the XII World Congress on Reading. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Green-Vänttinen, M. 2001: *Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar*. Studier i nordisk filologi 79, utgivna genom Anne-Marie Ivars. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Hagtvet, B. E. & A. H. Wold. 2003. On the Diaological Basis of Meaning: Inquires into Ragnar Rommetveit's writings on Language, Thought, and Communication. I *Mind, Culture & Activity*, 10, 186-204.
- Håland, E. & F. Bostad. 2002. *Innføring og bruk av Coursekeeper ved NTNU*. Statusrapport 3. Laboratoriet for IKT og læring/Program for lærerutdanning, NTNU.
- Halliday, M. & R. Hasan. 1985. *Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Cambridge UP.
- Halliday, M. A. K. & M. I. M. Matthiessen. 2004. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman
- Halliday, M. A. K. 1984. Language and code and language as behaviour: a systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue. I Fawcett, R. P., M. A. K. Halliday, S. Lamb & A. Makkai (red.): *The Semiotics of Culture and Language*. London: F. Pinter.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar* (2.utg.) London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1999. The notion of 'context' in language education. I Mohsen Ghadessy (red.): *Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science, Volume 169: John Benjamins Publishing Company
- Halone, K. K. & L. L. Pecchioni. 2001. Relational Listening: A Grounded Theoretical Model. I *Communication reports*, Vol. 14, 1.

- Halone, K. K., T. M. Cunconan, C. G. Coakley & A. D. Wolvin. 1998. Toward an establishment of general Dimensions Underlying the Listening Process. I *International Journal of Listening*, Vol. 12, 12–38.
- Hammersley, M. 1992. Deconstructing the qualitative-quantitative divide. I Brannen, J. (red.): *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avesbury.
- Hammersley, M. 1992. *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explanations*. London: Routledge
- Hamp-Lyons, L. & W. Condon. 2000. *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, Research*. NJ: Hampton Press.
- Hargie, O. & D. Dickson. 2004. *Skilled Interpersonal Communication. Research, Theory and Practice*. (4.utg.). London, New York: Routledge.
- Hasan, R. 1998. Teksturen i en tekst. I Berge, K. L., P. Coppock & E. Maagerø: *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag.
- Haugsbakk, G. 2003. Problemer i Paradis? Eller: Hvorfor gjør ikke studentene som vi sier de skal gjøre? I Fritze, Y., G. Haugsbakk & Y. T. Nordkvelle (red.): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hegstad, L., F. Hødnebo & E. Simensen. 1990. *Norrøn ordbok* (4. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget
- Heidegger, M. 1982. *On the way to language* (oversatt av P. D. Hertz). San Francisco: Harper & Row.
- Henningsen, I. og D. M. Søndergaard. 2000. Forskningstraditioner krydser deres spor. Kvalitative og kvantitative socio-kulturelle empiriske forskningsmetoder. I *Kvinder, Køn og forskning*, 4.
- Heritage, J. 1984. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I Atkinson, J. & J. Heriatge (red.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herring, S. 1996. Linguistic and Critical Analysis of Computer-Mediated Communication: Some Ethical and Scholarly Considerations. I *The Information Society*, Vol 12(2): 153–169.
- Herring, S. 1999. Interactional Coherence in CMC. I JCMC 4.
- Herring, S. 2001. Computer-mediated Discourse. I Schiffrin, D., D. Tannen & H. H. Hamilton (red.): *The Handbook of Discourse Analysis*. MA: Blackwell Publishing.
- Hewings, A. & M. Hewings. 2005. *Grammar and context – an advanced Resource Book*. London, New York: Routledge.
- Hoel, T. L. 1995. Elevrespons og responsstrategier. *Norsk læreren* 5, 21–25.
- Hoel, T. L. 2000a. *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T. L. 2000b. Forskning i eget klasserom. *Nordisk Pedagogik* 20, 160–170.
- Hoel, T. L. 2003. Opponentinnlegg ved Kent Adelmans disputas. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 8 nr 1–2, 126–130.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 1999. "Den første gang, den første gang ...". Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I Hertzberg, F. & A.Roe (red.): *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug, 37–53.
- Hopper, P. 1987. Emergent Grammar. I *Berkeley Linguistics Society*, vol. 13, 139–157
http://program.forskningsradet.no/utdanning/uploaded/nedlasting/IKT_utt_rapp.doc
- Hudson, M. & A. S. Bruckman. 2002. IRC Francais: The Creation of an Internet-Based SLA Community. In *Computer Assisted Learning*, Vol. 15, No. 2, 109–134.
- Hutchby, I. 2001. *Conversation and technology. From the Telephone to the Internet*. Cambridge: Polity.

- IKT i norsk utdanning – Plan for 2000–2003 <http://odin.dep.no/kd/html/ikt/>
 IT i norsk utdanning – Plan for 1996–1999
<http://odin.dep.no/kd/norsk/satsingsomraade/ikt/014005-991110/index-dok000-b-n-a.html>
- Iversen, H. M., H. Otnes & M. Solem. 2004. *Grammatikken i bruk – i tekst og klasserom*. Oslo: Cappelen.
- Janesick, V. 2000. The Coreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. I Denzin, N. & Y. Lincoln (red.): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Janusik, L. A. (in press). Listening pedagogy; Omnipresent but overlooked. I Wolvin, Andrew D. (red.): *Listening theory, research, and practice in the 21st century*.
- Janusik, L. A. 2004. *Researching listening from the inside out: The relationship between conversational listening span and perceived communicative competence*. Dissertation, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland.
- Johansen, A. 2003. *Samtalens tynne tråd. Skriveerfaringer*. Oslo: Spartacus
- Jones, S. 1999. *Doing Internet Research. Critical Issues and methods for Examining the Net*. London: Sage Publications.
- Källgren, G.. 1979. *Innehåll i text. En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammenhang*. Stockholm: Studentlitteratur.
- King, S. 1996. Researching Internet Communities: Proposed Ethical Guidelines for the Reporting of Results. *The Information Society*, Vol 12 (2): 119–129.
- Korten J. U. & B. Svoen. 2006. Unge medieprodusenter og kreativ mediekompetanse. I Digital kompetanse 4. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koschman, T. 1996. Paradigm Shifts and Instructional Technology: An Introduction. I Koschman, T. (red.): *CSCL: Theory and Practice of an emerging paradigm*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Koschman, T. Tools of Termlessness. Technology, Educational Reform, and Deweyan Inquiry. I O'Shea, Tim (red.): *Virtual Learning Environments*.
<http://edaff.siumed.edu/tk/articles/UNESCO.pdf> (Nedlastet 260207.)
- Kress, G. & T. Van Leuwen. 2001. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London/New York: Arnold Publishers/Oxford University Press Inc.
- Kress, G. 2004. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kuhn, T. S. 2002. *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus.
- Kvale, S. 1993. To Validate Is to Question. I Kvale, S. (red.): *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladd, J. 1991. The Quest for a Code of Professional Ethics: An Intellectual and Moral Confusion. I D. G. Johnson. (red.): *Ethical Issues in Engineering*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 130–136.
- Latour, B. 1987. *Science in Action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Latour, B. 2002. The promises of constructivism. I Idhe, D. & E. Selinger (red.): *Chasing technoscience: Matrix of Materiality*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenk, U. 1998. *Marking Discourse Coherence. Functions of Discourse markers in Spoken English*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Levold, N. & P. Østby. 2002. *Skjønnheten og udyret: Møter mellom kultur og teknologi*. IKON-N 10: Arbeidsnotat.

- Lie, M. & K. H. Sørensen. 1996. Making Technology Our Own? Domesticating Technology into Everyday Life. I Lie, M. & K. H. Sørensen (red.): *Making Technology Our Own? Domesticating Technology into Everyday Life*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Lind, M. 1994. *Pragmatiske partikler i diskursanalytisk perspektiv: jo, altså, vel, nå og da i et norsk talemålsmateriale*. Unpublished master's thesis, University of Oslo: Department of Scandinavian Studies and Comparative Literature.
- Lind, M. 1996. Pragmatiske partikler i diskursanalytisk perspektiv. Bruken av partikkelen jo i et norsk talemålsmateriale. I Ottósson, K., R. Fjeld & A. Torp (red.): *The nordic languages and modern linguistics* 9. Oslo: Novus, 177–190.
- Linell, P. & I. Markova. 1993. Acts in Discourse: From Monological Speech Acts to Dialogical Inter-Acts. I *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23/2. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers.
- Linell, P. & L. Gustavsson, L. 1987. *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. SIC, 15. Universitetet i Linköping, Tema Kommunikation.
- Linell, P. (in press). *Essentials of dialogism. Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*.
http://www.liu.se/isk/research/per_li/linell_essentials-of-dialogism_050625.pdf (Nedlastet 260207.)
- Linell, P. 1998. *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. 2003. Responsiva konstruksjoner i samtalspråkets grammatikk. I *Folkmålsstudier* 42, 11–39.
- Linell, P. 2005a. *The Written Language Bias in Linguistics: Its nature, origins and transformations*. Routledge.
- Linell, P. 2005b. En dialogisk grammatik? I Anward, J. & B. Nordberg (red): *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lomheim, S. 2004. *Ordord. Frå Amerika til Åmot*. Oslo: Det norske samlaget.
- Ludvigsen, S. & T. L. Hoel. 2002. Når vilkårene for læring endres. I Ludvigsen, S. & T. L. Hoel (red.): *Et utdanningsystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ludvigsen, S. R., G. Grepperud, O. K. Haugaløkken & B. Wasson. 2003. *IKT i læring, undervisning og utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L-97*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF).
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Læret, K. 2003. Samarbeidslæring sett i lys av IKT- og nye læreprosesser. I Otnes, H. (red.): *IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning*. Notat 2. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Maagerø, E. 2006. *Språket som mening – innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MacKenzie, D. & J. Wajcman. 1985. Introductory essay. I MacKenzie, D. & J. Wajcman (red.): *The Social Shaping of Technology. How the refrigerator got its hum*. Philadelphia: Open University Press.
- Malinowski, B. 1923. The problem of meaning in primitive languages. I Ogden, C. K. & I. A. Richards (red.): *The meaning of meaning*. London: Kegan Paul.
- Mann, C. & F. Stewart. 2000. *Using the Internet in Qualitative Research: A Handbook for Researching Online*. London: Sage Publications.
- Mann, C. 2003. Generating data online: ethical concerns and challenges C21 researcher. I Thorseth, May (red.): *Applied Ethics in Internet Research*, NTNU

- Marková, Ivana. 1992. On structure and dialogicity in Prague semiotics. I Wold, A. H. (red.): *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Matre, S. 2000. *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og lek i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Matre, S.. 1997. *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel*. Doktoravhandling, NTNU, Trondheim.
- Mercer, N. 2000. *Words and minds. How we use language to think together*. London, New York: Routledge.
- Miller, C. R. 1984. Genre as social action. I *Quarterly journal of speech*, 70, 151–167.
- Morse, J. & L. Richards. 2002. *README FIRST for a User's Guide to Qualitative Methods*. London: Sage Publications.
- Munch, E. 1997. *Kaos og orden på Usenet – en antropologisk analyse av elektronisk nettkommunikasjon*. Hovedoppgave i sosialantropologi ved UiO.
- Myhra, A. B. 2001. *Evaluering "IKT og nye læreprosesser"*. Fokus: Lærernes erfaringer og perspektiver på prosjektet. Høgskolen i Vestfold, avdeling for lærerutdanning. <http://www-bib.hive.no/hveadm/prosjekt/ikt-lareprosesser/>
- Mønsterplanen av 1987. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Naper, I. 2001. *System Features of an Inhabited 3D Virtual Environment. Supporting Multimodality in Communication*. Proceedings of 34th Hawaii International Conference On System Sciences, HICSS, Jan. 3–6. Maui, Hawaii.
- Nash, C. M. 2005. *Cohesion and Reference in English Chatroom Discourse*. Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences. <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2005/2268/04/22680108c.pdf> (Nettlastet 200307)
- Nichols, R. 1947. Listening: Questions and Problems. I *The quarterly Journal of speech*, vol. 33, 83–86.
- Norman, D. A. 1999. *The invisible computer. Why Good Products Can Fail, the Personal Computer Is So Complex, and Information Appliances Are the Solution*. London: MIT Press.
- Norrby, C. 1996. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyhus, L. & Y. T. Nordkvelle. 2003. Erfaringer, forskning og praktiske anvisninger. Om behovet for bedre kommunikasjon i nettbaserte studier. I Fritze, Y., G. Haugsbakk & Y. T. Nordkvelle (red.): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nystrand, M. (red.). 1997. *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nyström, C. 2001. *Hur hänger det ihop. En bok om textbindning*. Språkvårdssamfundets skrifter 32.
- Olsen, H. 2002. *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk Forlag.
- Olsen, H. 2003. Kvalitative analyser og kvalitetssikring. Tendenser i engelsksproget og skandinavisk metodelitteratur. I *Sociologisk forskning: tidskrift för Sveriges sociologförbund* 1, 68–103.
- Ordnett.no. Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste. <http://www.ordnett.no/ordbok.html>
- Otnes, H. 1997. Lytting som norskfaglig disiplin. Noen forskningsmetodiske og didaktiske tilnærminger. I Jacobsen, E. B. (red.): *Forskningsdagene '97*. Høgskolen i Vestfold.
- Otnes, H. 1998. Internettamtaler – i samtaleforskning og undervisning. I Jacobsen, E. B. (red.): *Forskningsdagene '98. En tverrfaglig artikkelsamling*. Notat 1. Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning.

- Otnes, H. 1999a. Oppmerksomhet og respons. Relasjonell lytting i klasseromssamtaler. I *Lingvistisk tidsskrift* 1.
- Otnes, H. 1999b. Lytting – en av de fire store i norskfaget. I Herzberg, F. & A. Roe (red.): *Muntlig kommunikasjon*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Otnes, H. 2000. Flerstemmig tekstskaaping. Koherens og respons i nettsamtaler. I Dyndahl, P., H. K. & L. A. Kulbrandstad (red.): *Tekst og Tone på Internett*. Rapport 1, Høgskolen i Hedmark.
- Otnes, H. 2002. Skjermbaserte fellestekster. Digitale mapper og hypertekstskrivning. I Hoel, T. L. & S. Ludvigsen (red.): *Et utdanningsystem i endring*. Oslo: Gyldendal.
- Otnes, H. 2003. Arkivskuff eller læringsarena? Lærings- og dokumentasjonssjangrer i digitale mapper. I Dysthe, O. & K. S. Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Otnes, H. 2004a. Prosesstekster – dokumentasjon av arbeids- og læringsprosesser i digitale mapper. I Otnes, Hildegunn (red.): *IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning*. Notat 2/2004. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Otnes, H. 2004b. Åpne, digitale mapper som forskningsmateriale. Noen etiske overveielser. I Sigmundsson, H. & F. Bostad (red.): *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. og Sjøhelle, D. K. 2006. Nettsamtaler i lærerutdanning. Utvikling av digital, kommunikatív skrivekompetanse. I Matre, S. (red.): *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Paulson, F. L., P. R. Paulson & C. A. Meyer. 1991. What Makes a Portfolio a Portfolio? I *Educational Leadership*, 58:5..
- Plutarch. 2000. (publisert ca. 100 e.Kr.). Konsten att lyssna. I *Rhetorica Scandinavica: tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*, vol. 14, 4–17 (Oversatt av Ingemar Düring). *Program for digital kompetanse 2004–2008*
<http://odin.dep.no/kd/norsk/satsingsomraade/ikt/045011-990066/dok-bn.html>
- Purdy, M. & D. Borisoff (red.). 1997. *Listening in Everyday life. A Personal and Professional Approach* (2. utg.). Lanham, MD: University Press of America.
- Purdy, M. 1991. Listening and Community: The Role of Listening in Community Formation. I *Journal of the International Listening Association*, vol 5, 51–67.
- Putney, L. A. 1997. *Collective-individual development in a fifth grade bilingual classroom: An interactional ethnographic analysis of historicity and consequentiality*. Unpublished Dissertation, University of California, Santa Barbara.
- Reid, E. 1991. *Electropolis: Communication and Community On Internet Relay Chat*. Honours thesis (upubl.), University of Melbourne.
<http://www.irchelp.org/irchelp/misc/electropolis.html> (Nedlastet 030307.)
- Reiss, D. 2001. Reflective Webfolios in a Humanities Course. I Hamp-Lyons, L. & W. Condon, W.: *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, Research*. NJ: Hampton Press.
- Resnick, M. 1996. *Distributed Constructionism. Proceedings of the International Conference on the Learning Sciences*. Evanston/Chicago, USA. Tilgjengelig på
<http://ilk.media.mit.edu/papers/archive/Distrib-Construc.html> (Nedlastet 071105.)
- Rhodes, S. 1993. Listening: A Relational Procoss. I Wolvin, A. & C. G. Coakley (red.): *Perspectives on listening*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Richards, L. & T. Richards. 1999. *Qualitative Computing. and Qualitative Sociology: the first Decade*. Paper to British Sociological Association, Edinburgh
- Richardson, L. 2000. Writing: A Method of Inquiry. I Denzin, N. & Y. Lincoln (red.): *Handbook of Qualitative Research*. London; Sage.

- Ridderstrøm, H. 2003a. *På vei til multimediale skrivepraksiser. Ungdommers tekster på Verdensveven i didaktisk perspektiv*. Dr. art.avhandling ved Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU.
- Ridderstrøm, H. 2003b. Ethical challenges in research on youth's personal home pages. I Thorseth, M. (red.): *Applied Ethics in Internet Research*. Trondheim: NTNU.
- Rommetveit, R. 1999. Om dialogisme og vitskapeleg disiplinert diskurs- og samtaleanalyse. Dialog som kommunikasjons- og samlivsform. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 17, hefte 1, s. 15-40.
- Rommetveit, R. 1992. Outlines of a Dialogically Based Social-Cognitive Approach to Human Cognition and Communication. I Wold, A. H. (red.): *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Runsjø, P. 2004. På den annen side. I Otnes, H.(red.): *IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning*. Notat 2/2004. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Rustad, H. 2005. *Latter som kommunikativt virkemiddel. Om latter og ansiktsbevaring i samtale*. Hovedfagsoppgave i anvendt språkvitenskap. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Salomon, G. 2000. *It's not just the tool, but the educational rationale that counts*. Foredrag på "The 2000 Ed-Media Meeting", Montreal, June 28.
<http://construct.haifa.ac.il/~gsalomon/edMedia2000.html> (Nedlastet 071105.)
- Saussures, F de. 1970 [1916]. *Kurs i allmän lingvistik*. Lund: Cavefors.
- Schegloff, E. A. & H. Sacks. 1973. Opening up Closings. I *Semiotica* 8, 289–327.
- Schegloff, E. A. 1982. Discourse as an interactional achievement. Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. I Tannen, D. (red.): *Analyzing discourse: Text and talk*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 71–93.
- Schwebs, T. og H. Otnes. 2001. *tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: LNU/Cappelen .
- Seale, C. 1999. *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Searle, J.R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shrader-Frechette, K. 1994. *Ethics of scientific research*. Rowan & Littlefield.
- Sinclair, J. & M. Coulthard. 1992 (1975). Towards an analysis of discourse. I Coulthard, M. (red.): *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Sjøhelle, D. K. (kommer). *Nettet som dialogarena for lærerstudenter*. Didaktisk bruk av diskusjonsforum i desentralisert lærerutdanning. Doktoravhandling, NTNU.
- Skaftun, A. 2002. Dialogen som paradigme? I *Nordlit 12*. Arbeidstidsskrift i litteratur og kultur, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Tromsø,
<http://www.hum.uit.no/nordlit/index.html> (Nedlastet 260207.)
- Skarbø, M. 1997. *Ja og nei – pragmatiske partikler eller svarord? En dialogisk analyse av ja og nei i et samtalemateriale*. Master's thesis, University of Oslo, Dept. of Scandinavian Studies and Comparative Literature.
- Skarbø, M. 1999. 'Ja' og 'nei' som emneinnledere i samtale. I *Norsk lingvistisk tidsskrift* 17, 125–138.
- Skavlid, S. 2003. *Retningslinjer for forskning på Internett*
<http://www.etikkom.no/Nyheter/2003/091003> (Nedlastet 270207.)
- Smedegaard, F. 2002. Verden i sproget. TRANSITIVITET i dansk – en systemisk funksjonell beskrivelse. PhD-avhandling ved Syddansk Universitet.
- Spinello, R. 2000. *Cyberethics. Morality and Law in Cyberspace*. Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.

- Steil, L. K., L. L. Barker & K. W. Watson. 1983. *Effective listening: Key to your success*. Reading, MA: Random House.
- Stewart, J. & C. Logan. 1999. Empathic and Dialogic Listening. I Stewart, J. (red.): *Bridges not walls: a book about interpersonal communication*. Boston: McGraw Hill College.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Sutton, S. 1994. *Information literacy initiative. Part 1: Problem analyses and statement of purpose*. San Jose, CA: The San Jose State University Library.
- Svennevig, J. 1999. Talespråket – mellom pragmatikk og grammatikk. I Engebretsen, M. & J. Svennevig (red.): *Mediet teller! Tverrfaglige perspektiver på skrift og tale*. Skriftserien nr. 62. Høgskolen i Agder, Krisitiansand.
- Svennevig, J. 2001. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Svennevig, J., M. Sandvik og W. Vagle. 1995. *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- Taboda, M. T. 2004. *Building Coherence and Cohesion*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Tanskanen, S.-K. 1995. Lexical Cohesion Meets Communicative Conditions. I Wårvik, B., S-K Tanskanen & R. Hiltunen (red.): *Organization in Discourse*. Proceedings from the Turku Conference. *Anglicana Turkuensia* 14, 531–538.
- Tanskanen, S.-K. 2004. Cohesion and collaboration. Patterns of cohesion in spoken and written dialogue. I Aijmer, K, & A.- S. Stenström (red.): *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Tanskanen, S.-K. 2006. *Collaborating towards Coherence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Taube, K. 1998. *Mappevurdering. Undervisningsstrategi og vurderingsredskap* (oversatt av Astrid Roe). Oslo: Tano/Aschehoug.
- Telhaug, A. O. 2005. Ideér som former dagens lærere. *Aftenposten* 13.01. <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article947822.ece> (Nedlastet 260207.)
- Thorset, M. 2003. Introduction. I Thorseth, M.(red.): *Applied Ethics in Internet Research*. Trondheim: NTNU.
- Titscher, S., M. Meyer, R. Wodak & E. Vetter. 2000. *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.
- Todorov, T. 1990. *Genres in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyner, K. 1998. *Literacy in a Digital World: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vagle, W., M. Sandvik og J. Svennevig. 1993. *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Volosinov, V.N. 1996. *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Vygotsky, L. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Wahrig, Gerhard. 1975. *Deutsches wörterbuch mit einem "lexicon der deutschen sprachlehre"*. Gütersloh, Berlin, München, Wien: Bertelsmann Lexicon-verlag.
- Wall, B. C. & R. F. Peltier. 1996. "Going Public" with Electronic Portfolios: Audience, Community, and the Terms of Student Ownership. I *Computers and Composition* 13, 207–217.

- Wegerif, R. & N. Mercer. 1997. A Dialogical Framework for Researching Peer Talk. I Wegerif, R. & P. Scrimshaw (red.): *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry – towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press..
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werry, C. C. 1996. Linguistic and Interactional Features of Internet Relay Chat. I Herring, S. (red.): *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives* (pp. 47–63). Amsterdam: John Benjamin.
- Wertsch, J.V., P. del Rio & A. Alvarez. 1995. Sociocultural studies: history, action, and mediation. I Wertsch, J.V., P. del Rio & A. Alvarez. (red.): *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, M. 2001. Representations or People? I *Internet research Ethics*, fra konferansen “Computer Ethics: Philosophical Enquiries (CEPE)”, Lancaster University, desember 14–16. http://www.nyu.edu/projects/nissenbaum/ethics_white.html (Nedlastet 010307.)
- White, M. 2002. Regulating research: The problem of theorizing community on LambdaMOO. I *Ethics and Information Technology*, 4(1): 55–70.
- Winje, G. 2003. *Digitale mapper i KRL*. Notat 4. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Winje, G. 2004. Organiske, digitale mapper. I Otnes, H. (red.): *IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning*. Notat 2. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Wink, J. & L.A. Putney. 2002. *A Vision of Vygotsky*. Boston: Allyn & Bacon.
- Witkin, B. R. 1990. Listening theory and research: The state of the art. I *Journal of the International Listening Association*, 4, 7-32.
- Wolf, F., I.Nadine, S. Marsnik, W. S. Tacey & R. G. Nichols. 1983. *Perceptive Listening*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wolvin, A. & C. G. Coakley (red.). 1993. *Perspectives on listening*. College Park, MD: Ablex Publishing.
- Wolvin, A. & C. G. Coakley. 1992 [1982]. *Listening* (4th ed). Dubuque, IA: Wm C. Brown publishers.
- Wolvin, A. & C. G. Coakley. 1993. A listening Taxonomy. I Wolvin, A. & C. G. Coakley (red.): *Perspectives on listening*. College Park, MD: Ablex Publishing.
- Wolvin, A. D. (in press). Listening 25 years later: Theoretical intersections. I Wolvin, A.D. (red.): *Listening theory, research, and practice in the 21st century*.
- Yancey, K. B. 2001. Digitized Student Portfolios. I Cambridge, B. L., S. Kahn, D. P. Tompkins & K. B. Yancey (red.): *Electronic Portfolios. Emerging Practices in Student, Faculty, and Institutional Learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Øhra, M. 2003. *IKT og nye læreprosesser Avsluttende rapport ved Høgskolen i Vestfold*. <http://www-lu.hive.no/pedagogikk/IKT%20Evaluering/Vedlegg%20Putorapport03.doc>
- Øhra, M. 2004. Kunnskapsdeling ved bruk av digitale mapper. I Otnes, H. (red.): *IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning*. Høgskolen i Vestfold, notat 2.
- Øhra, M. 2006. Formativ vurdering. Vurdering for læring med hjelp av digitale mapper. I Bjørnsrud, H., L. Monsen & B. Overland (red.): *Utdanning for utvikling av skolen. Om skoleledelse og lærerens læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Østerud, S. 1998. Relevansen av begrepene ”validitet” og ”reliabilitet” i kvalitativ forskning. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1–2, 119–134.
- Østerud, S. 2004. *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget

Teksteksempler

| | |
|---|-----|
| Teksteksempel nr. 1 (Naken 207–210) | 120 |
| Teksteksempel nr. 2 (Naken 39–40) | 120 |
| Teksteksempel nr. 3 (Naken 213–216) | 122 |
| Teksteksempel nr. 4 (Naken 300–307) | 122 |
| Teksteksempel nr. 5 (Brødre 33–38) | 124 |
| Teksteksempel nr. 6 (Fyr 85–89) | 125 |
| Teksteksempel nr. 7 (Naken 68–76) | 125 |
| Teksteksempel nr. 8 (Ønskesneglen 70–71) | 127 |
| Teksteksempel nr. 9 (Naken 193–195) | 127 |
| Teksteksempel nr. 10 (Herman 84–86) | 127 |
| Teksteksempel nr. 11 (Herman 129–134) | 128 |
| Teksteksempel nr. 12 (Karen 56–58) | 129 |
| Teksteksempel nr. 13 (Naken 196–199) | 130 |
| Teksteksempel nr. 14 (Fyr 45–46) | 130 |
| Teksteksempel nr. 15 (Naken 149–153) | 133 |
| Teksteksempel nr. 16 (Naken 160–164) | 133 |
| Teksteksempel nr. 17 (Naken 277–280) | 133 |
| Teksteksempel nr. 18 (Brødre 113–114) | 134 |
| Teksteksempel nr. 19 (Karen 91–94) | 134 |
| Teksteksempel nr. 20 (Naken 14–16) | 134 |
| Teksteksempel nr. 21 (Herman 58–61) | 134 |
| Teksteksempel nr. 22 (Isslottet 234–237) | 134 |
| Teksteksempel nr. 23 (Karen 76–78) | 135 |
| Teksteksempel nr. 24 (Herman 17–20) | 135 |
| Teksteksempel nr. 25 (Naken 297–307) | 136 |
| Teksteksempel nr. 26 (Isslottet 232–237) | 136 |
| Teksteksempel nr. 27 (Isslottet 175–176) | 136 |
| Teksteksempel nr. 28 (Maur 92–95) | 136 |
| Teksteksempel nr. 29 (Matteus 17–19) | 136 |
| Teksteksempel nr. 30 (Herman 103–105) | 137 |
| Teksteksempel nr. 31 (Herman 151–154) | 137 |
| Teksteksempel nr. 32 (Brødre 86–89) | 137 |
| Teksteksempel nr. 33 (Brødre 139–144) | 137 |
| Teksteksempel nr. 34 (Brødre 187–193) | 137 |
| Teksteksempel nr. 35 (Karen 28–31) | 138 |
| Teksteksempel nr. 36 (Bundet 75–91) | 139 |
| Teksteksempel nr. 37 (Karen 56–58) | 139 |
| Teksteksempel nr. 38 (Matteus 51–56) | 140 |
| Teksteksempel nr. 39 (Naken 222–224) | 140 |
| Teksteksempel nr. 40 (Brødre 66–69) | 141 |
| Teksteksempel nr. 41 (Brødre 94–97) | 141 |
| Teksteksempel nr. 42 (Matteus 65–69) | 141 |
| Teksteksempel nr. 43 (Brødre 104–109) | 142 |
| Teksteksempel nr. 44 (Matteus 2-5) | 142 |
| Teksteksempel nr. 45 (Brødre 73–76) | 143 |
| Teksteksempel nr. 46 (Naken 207–210) | 143 |
| Teksteksempel nr. 47 (Naken 63–65) | 143 |
| Teksteksempel nr. 48 (Naken 84–86) | 143 |
| Teksteksempel nr. 49 (Karen 56–57) | 143 |
| Teksteksempel nr. 50 (Naken 145–147) | 144 |
| Teksteksempel nr. 51 (Isslottet 158–161) | 144 |
| Teksteksempel nr. 52 (Ønskesneglen 27–29) | 144 |
| Teksteksempel nr. 53 (Brødre 139–144) | 144 |
| Teksteksempel nr. 54 (Fyr 76–80) | 144 |
| Teksteksempel nr. 55 (Fyr 48–50) | 144 |
| Teksteksempel nr. 56 (Brødre 37–39) | 144 |
| Teksteksempel nr. 57 (Isslottet 177–179) | 145 |
| Teksteksempel nr. 59 (Naken 127–129) | 147 |

| | |
|---|-----|
| Teksteksempel nr. 60 (Karen 52–66) | 147 |
| Teksteksempel nr. 61 (Karen 52–54) | 148 |
| Teksteksempel nr. 63 (Naken 160–164) | 148 |
| Teksteksempel nr. 64 (Naken 76–78) | 149 |
| Teksteksempel nr. 65 (Brødre 137–144) | 149 |
| Teksteksempel nr. 66 (Naken 239–248) | 150 |
| Teksteksempel nr. 67 (Naken 297–308) | 151 |
| Teksteksempel nr. 68 (Karen 81–90) | 152 |
| Teksteksempel nr. 69 (Bundet 4–5) | 157 |
| Teksteksempel nr. 70 (Bundet 100–102) | 157 |
| Teksteksempel nr. 71 (Naken 64–70) | 157 |
| Teksteksempel nr. 72 (Brødre 42–44) | 158 |
| Teksteksempel nr. 73 (Isslottet 168–170) | 158 |
| Teksteksempel nr. 74 (Bundet 9–12) | 158 |
| Teksteksempel nr. 75 (Karen 3–4) | 158 |
| Teksteksempel nr. 76 (Herman 191–192) | 159 |
| Teksteksempel nr. 77 (Isslottet 253–255) | 159 |
| Teksteksempel nr. 78 (Naken 44–45) | 159 |
| Teksteksempel nr. 79 (Herman 184–185) | 159 |
| Teksteksempel nr. 80 (Naken 375–376) | 159 |
| Teksteksempel nr. 81 (Karen 74–75) | 160 |
| Teksteksempel nr. 82 (Fyr 34–37) | 160 |
| Teksteksempel nr. 83 (Bundet 58–60) | 160 |
| Teksteksempel nr. 84 (Matteus 35–37) | 160 |
| Teksteksempel nr. 85 (Isslottet 40–42) | 160 |
| Teksteksempel nr. 86 (Fyr 98–99) | 160 |
| Teksteksempel nr. 87 (Naken 217–219) | 160 |
| Teksteksempel nr. 88 (Karen 61–62) | 161 |
| Teksteksempel nr. 89 (Isslottet 2–3) | 161 |
| Teksteksempel nr. 90 (Karen 36–37) | 161 |
| Teksteksempel nr. 91 (Naken 184–186) | 161 |
| Teksteksempel nr. 92 (Karen 24–25) | 162 |
| Teksteksempel nr. 93 (Ønskesneglen 30–33) | 162 |
| Teksteksempel nr. 94 (Brødre 115–117) | 162 |
| Teksteksempel nr. 95 (Dagene 2 39–40) | 163 |
| Teksteksempel nr. 96 (Karen 36–37) | 163 |
| Teksteksempel nr. 97 (Bundet 70–71) | 163 |
| Teksteksempel nr. 98 (Brødre 86–87) | 163 |
| Teksteksempel nr. 99 (Naken 274–276) | 164 |
| Teksteksempel nr. 100 (Matteus 10–12) | 164 |
| Teksteksempel nr. 101 (Bundet 48–51) | 165 |
| Teksteksempel nr. 102 (Isslottet 247–249) | 165 |
| Teksteksempel nr. 103 (Herman 34–35) | 165 |
| Teksteksempel nr. 104 (Herman 139–140) | 165 |
| Teksteksempel nr. 105 (Bundet 63–66) | 166 |
| Teksteksempel nr. 106 (Ønskesneglen 58–59) | 166 |
| Teksteksempel nr. 107 (Naken 303–305) | 166 |
| Teksteksempel nr. 108 (Karen 44–46) | 167 |
| Teksteksempel nr. 109 (Isslottet 142–145) | 167 |
| Teksteksempel nr. 110 (Naken 258–261) | 167 |
| Teksteksempel nr. 111 (Isslottet 247–250) | 167 |
| Teksteksempel nr. 112 (Naken 249–250) | 167 |
| Teksteksempel nr. 113 (Bundet 52–53) | 167 |
| Teksteksempel nr. 114 (Herman 161–163) | 167 |
| Teksteksempel nr. 115 (Karen 47–48) | 167 |
| Teksteksempel nr. 116 (Bundet 4–5) | 170 |
| Teksteksempel nr. 117 (Naken 64–67) | 170 |
| Teksteksempel nr. 118 (Isslottet 168 – 170) | 170 |
| Teksteksempel nr. 119 (Karen 3–4) | 170 |
| Teksteksempel nr. 120 (Matteus 35–37) | 170 |

| | |
|---|-----|
| Teksteksempel nr. 121 (Herman 92–94) | 170 |
| Teksteksempel nr. 122 (Isslottet 40–42) | 171 |
| Teksteksempel nr. 123 (Brødre 153–155) | 171 |
| Teksteksempel nr. 124 (Isslottet 142–146) | 172 |
| Teksteksempel nr. 125 (Karen 44–49) | 172 |
| Teksteksempel nr. 126 (Brødre 42–47) | 173 |
| Teksteksempel nr. 127 (Fyr 34–39) | 173 |
| Teksteksempel nr. 128 (Naken 217–221) | 174 |
| Teksteksempel nr. 129 (Brødre 139–145) | 175 |
| Teksteksempel nr. 130 (Herman 109–115) | 175 |
| Teksteksempel nr. 131 (Matteus 71–75) | 179 |
| Teksteksempel nr. 132 (Matteus 13–17) | 183 |
| Teksteksempel nr. 133 (Matteus 17–24) | 183 |
| Teksteksempel nr. 134 (Matteus 65–70) | 184 |
| Teksteksempel nr. 135 (Matteus 62–63) | 184 |
| Teksteksempel nr. 136 (Matteus 9–12) | 185 |
| Teksteksempel nr. 137 (Matteus 43–54) | 186 |
| Teksteksempel nr. 138 (Matteus 19–22) | 188 |
| Teksteksempel nr. 139 (Matteus 19–23) | 188 |
| Teksteksempel nr. 140 (Matteus 23–28) | 189 |
| Teksteksempel nr. 141 (Matteus 62–65) | 191 |
| Teksteksempel nr. 142 (Matteus 13–30) | 195 |
| Teksteksempel nr. 143 (Matteus 57–70)) | 195 |
| Teksteksempel nr. 144 (Matteus 19–22) | 196 |
| Teksteksempel nr. 145 (Matteus 24–28) | 197 |
| Teksteksempel nr. 146 (Matteus 6–8) | 198 |
| Teksteksempel nr. 147 (Matteus 71–72) | 198 |
| Teksteksempel nr. 148 (Matteus 47) | 199 |
| Teksteksempel nr. 149 (Matteus 17) | 199 |
| Teksteksempel nr. 150 (Matteus 23–27) | 200 |
| Teksteksempel nr. 151 (Matteus 58–63) | 201 |
| Teksteksempel nr. 152 (Matteus 34–35) | 201 |
| Teksteksempel nr. 153 (Matteus 60) | 202 |
| Teksteksempel nr. 154 (Herman 58–59) | 205 |
| Teksteksempel nr. 155 (Herman 119–122) | 210 |
| Teksteksempel nr. 156 (Herman 40–51) | 210 |
| Teksteksempel nr. 157 (Herman 78–88) | 211 |
| Teksteksempel nr. 158 (Herman 161–178) | 212 |
| Teksteksempel nr. 159 (Herman 167–171) | 213 |
| Teksteksempel nr. 160 (Herman 8–12) | 214 |
| Teksteksempel nr. 161 (Herman 81–96) | 215 |
| Teksteksempel nr. 162 (Herman 103–112) | 216 |
| Teksteksempel nr. 163 (Herman 15–17) | 216 |
| Teksteksempel nr. 164 (Herman 61–68) | 217 |
| Teksteksempel nr. 165 (Herman 3–5) | 217 |
| Teksteksempel nr. 166 (Herman 162–164) | 217 |
| Teksteksempel nr. 167 (Herman 157–166) | 219 |
| Teksteksempel nr. 168 (Herman 62–96). | 220 |
| Teksteksempel nr. 169 (Herman 78–92) | 221 |
| Teksteksempel nr. 170 (Herman 78–96) | 222 |
| Teksteksempel nr. 171 (Herman 16–22) | 223 |
| Teksteksempel nr. 172 (Herman 45–47) | 223 |
| Teksteksempel nr. 173 (Herman 162–164) | 223 |
| Teksteksempel nr. 174 (Herman 169–171) | 223 |
| Teksteksempel nr. 175 (Herman 44–49) | 224 |
| Teksteksempel nr. 176 (Herman 103) | 224 |
| Teksteksempel nr. 177 (Herman 124) | 224 |
| Teksteksempel nr. 178 (Herman 68–71) | 225 |
| Teksteksempel nr. 179 (Herman 100–101) | 225 |
| Teksteksempel nr. 180 (Herman 4–5) | 225 |

| | |
|--|-----|
| Teksteksempel nr. 181 (Herman 49–51) | 226 |
| Teksteksempel nr. 182 (Herman 115–116) | 226 |
| Teksteksempel nr. 183 (Herman 37–39) | 226 |
| Teksteksempel nr. 184 (Herman 131–137) | 227 |
| Teksteksempel nr. 185 (Herman 90–92) | 227 |
| Teksteksempel nr. 186 (Herman 81–83) | 227 |
| Teksteksempel nr. 187 (Herman 143–144) | 228 |
| Teksteksempel nr. 188 (Herman 180–181) | 228 |
| Teksteksempel nr. 189 (Herman 165–166) | 228 |
| Teksteksempel nr. 190 (Herman 167–169) | 228 |
| Teksteksempel nr. 191 (Herman 177–178) | 228 |
| Teksteksempel nr. 192 (Herman 72–73) | 228 |
| Teksteksempel nr. 193 (Herman 81–83) | 228 |
| Teksteksempel nr. 194 (Herman 167–169) | 229 |
| Teksteksempel nr. 195 (Naken 201–204) | 239 |
| Teksteksempel nr. 196 (Fyr 17–19) | 239 |
| Teksteksempel nr. 197 (Brødre 56–58) | 239 |
| Teksteksempel nr. 198 (Matteus 6–8) | 240 |
| Teksteksempel nr. 199 (Ønskesneglen 34–35) | 240 |
| Teksteksempel nr. 200 (Karen 50–51) | 240 |
| Teksteksempel nr. 201 (Herman 44–46) | 244 |
| Teksteksempel nr. 202 (Karen 67–68) | 246 |
| Teksteksempel nr. 203 (Bundet 58–60) | 254 |
| Teksteksempel nr. 204 (Matteus 35–37) | 254 |
| Teksteksempel nr. 205 (Naken 222–224) | 254 |
| Teksteksempel nr. 206 (Dagene 11–12) | 255 |
| Teksteksempel nr. 207 (Naken 125–128) | 257 |
| Teksteksempel nr. 208 (Brødre 158–162) | 257 |
| Teksteksempel nr. 209 (Ønskesneglen 3–12) | 258 |
| Teksteksempel nr. 210 (Ønskesneglen 30–32) | 258 |
| Teksteksempel nr. 211 (Fyr 76–78) | 259 |
| Teksteksempel nr. 212 (Naken 217–219) | 259 |
| Teksteksempel nr. 213 (Brødre 8–12) | 270 |
| Teksteksempel nr. 214 (Bundet 4–9) | 270 |

Figurliste

| | |
|---|-----|
| FIGUR 1: <i>ULIKE GRADER AV ÅPENHET I DIGITALE MAPPER PÅ NETTET</i> | 7 |
| FIGUR 2: <i>TEKNOLOGI, SPRÅK OG LÆRING</i> | 33 |
| FIGUR 3: <i>ULIKE FORMER FOR SKRIFTLIG NETTKOMMUNIKASJON</i> | 62 |
| FIGUR 4: <i>SKJERMBILDE AV MSN.</i> | 64 |
| FIGUR 5: <i>BESKRIVELSE AV NOEN VERKTØY FOR SYNKRON NETTKOMMUNIKASJON</i> | 65 |
| FIGUR 6: <i>KONTEKSTUELLE VARIABLER I SAMTALEPROSJEKTENE</i> | 76 |
| FIGUR 7: <i>INDEKS FOR ROMANARBEID I EN AV STUDENTENES NETTSTEDMAPPE.</i> | 81 |
| FIGUR 8: <i>UTDRAG FRA EN AV STUDENTENES SAMTALEANALYSE.</i> | 82 |
| FIGUR 9: <i>OVERSIKT OVER SAMTALER OM ROMANER</i> | 83 |
| FIGUR 10: <i>OVERSIKT OVER SAMTALER OM NOVELLER</i> | 84 |
| FIGUR 11: <i>LYTTEASPEKTET I NORSKPLANENE I L97 OG LK06</i> | 93 |
| FIGUR 12: <i>ORDBOKSDEFINISJONER AV "Å LYTTE"</i> | 97 |
| FIGUR 13: <i>DELPROSESSER I NOEN LYTTEMODELLER</i> | 100 |
| FIGUR 14: <i>NON-VERBALE OG VERBALE LYTTEMARKØRER</i> | 106 |
| FIGUR 15: <i>BEGRENSET OG UTVIDET TILBAKEKOPLING</i> | 108 |
| FIGUR 16: <i>IKONER SOM UTTRYKKER LATTER OG SMIL I NETTKOMMUNIKASJON</i> | 121 |
| FIGUR 17: <i>ETTORDSOPPBAKKINGER I SAMTALEMATERIALET</i> | 124 |
| FIGUR 18: <i>UNDERFUNKSJONER AV OPPMERKSOMHETSMARKERING</i> | 132 |
| FIGUR 19: <i>VARIANTER AV ENIGHETSMARKERING I MATERIALET</i> | 142 |
| FIGUR 20: <i>TRE PARALLELE TEMATRÅDER</i> | 150 |
| FIGUR 21: <i>TAKSONOMI FOR VERBALSPRÅKLIGE LYTTEMARKØRER</i> | 237 |
| FIGUR 22: <i>FRA OPPBAKKING TIL OPPFØLGING</i> | 242 |
| FIGUR 23: <i>TEMAOPPHOPNING</i> | 244 |
| FIGUR 24: <i>TEMAUTVIKLING</i> | 245 |
| FIGUR 25: <i>UTVIDING VERSUS UTDYPING OG GJENNOMGÅENDE VERSUS NYE REFERENTER</i> | 249 |
| FIGUR 26: <i>KOHESJONSDYNAMIKK I MATERIALET</i> | 251 |
| FIGUR 27: <i>SYNKRONE NETTSAMTALER SOM TILNÆRMING TIL UTVIDET TEKSTKOMPETANSE</i> | 263 |
| FIGUR 28: <i>DIGITAL KOMMUNIKATIV KOMPETANSE I NORSKFAGET</i> | 271 |

Vedlegg

Vedlegg 1: Santale om romanen "Herman" (L.S. Christensen)

1. Hilde: da er vi klare, fitt for fight!!!!!!!!!!
2. Jostein: OK
3. Jostein: Hva er hovedforskjellen på bok i forhold til filmen?
4. Hilde: film gir større mulighet for hopp i tid. sener kan droppes og vi som ser på godtar det. dette fordi det er lyder eller bilder som som gir en myk overgang
5. Jostein: ja, riktig det, men i en film så er virkemidlene mye tydeligere.
6. Hilde: hva mener du, hva spør du om
7. Emilie: musikk spiller en veldig stor rolle i filmen for å få frem stemningen
8. Hilde: jeg har et annet spørsmål. kan man si at det er kontraster og paralleller mellom Herman og Panten. Vi kan godt komme tilbake til dette senere, er bare nysgjerrig
9. Jostein: Se bare på anslaget, den er i svart hvitt, en ser gammel film med skøyte løper en ser at det foregår i Oslo på 60 tallet, men i boka så får vi ikke vite noe årstall, men vi må tolke det "mellom linjene" og at handlingen foregår i Oslo vet vi i boken ut i fra at det står om Vigelandsparken.
10. Emilie: Kan vel si at det er paralleller mellom dem, begge kjemper mot noe som er tøft i livet deres
11. Jostein: Panten er en speiling av Herman
12. Jostein: har Herman en nedtur så har Panten en nedtur, og omvendt
13. Jostein: Filmen har den fordel at den visualiserer eks. møbler o.l. mens en bok kan ikke gjøre dette, derfor er det rom for individuell tolkning
14. Hilde: anslaget i boka skal vekke interesse og dette kommer tydelig frem på filmen. Det starter med slutten hvor Herman ikke har hår og at han prater med sin avdøde bestefar. Dette er det viktigste virkemidlet for anslaget
15. Jostein: begynnelsen på filmen er annerledes enn i boka, er det noen av dere som husker hva?
16. Jostein: ja, også bygger det opp en spenning, går Herman ut med eller uten parykk..?
17. Hilde: i boka er ikke slutten først
18. Jostein: riktig
19. Jostein: mer...
20. Jostein: ?
21. Hilde: uten parykk på 17.mai
22. Emilie: Og alle er stolt av han
23. Hilde: det viktigste i oppbygningen av en film er: anslag, begynnelse, vendepunkt 1, midtpunkt/konflikt, vendepunkt 2, avslutning/løsning
24. Emilie: Hvor er disse punktene i filmen?
25. Hilde: I filmen er det også lettere å komme med frampek uten å avsløre de ved å fortelle det direkte. Så som koppen Herman skal tisse i
26. Jostein: ja, men i boka så går Herman hjem fra Vigelandsparken og hjem for å spise middag. Der får han penger til å gå til frisøren. Dagen etter går han innom byggeplassen til faren som gir han stålkommen sin. Så går Herman til frisør, derfra til moren i butikken og gir henne beskjed om at Tjukken (frisøren) vil snakke med henne. Så drar han til bestefaren og innrømmer at han har løyvet denne dagen..
27. Jostein: Er det noen som husker hva som skjedde i filmen
28. Emilie: Hva mener du?
29. Hilde: Anslaget: starter med slutten
30. Hilde: begynnelsen: tilbake til der Herman hadde hår og vi blir kjent med personene
31. Jostein: jepp
32. Hilde: vendepunkt 1: Herman vet ikke at han mister håret, det gjør seerne
33. Jostein: Filmatiseringen er et eksempel på en adaptasjon
34. Hilde: husker ikke hva en adaptasjon er, hjelp
35. Jostein: overføring fra bok til film
36. Hilde: midtpunkt: Herman blir klar over sitt problem
37. Jostein: handling: forsøk på å redde håret med øl
38. Jostein: Jaja, jeg får svare på det jeg skrev over her da..
39. Emilie: fordi bestefaren har sagt at han drakk øl, og fordi panten har mye hår og drikker mye øl
40. Jostein: Filmen har forandret og utelatt mange ting også personer..(eks: damen med murene
41. Hilde: vendepunkt 2: Herman fantaserer og Zorro, H. ønsker hjelp av Zorro, Zorro sier nei, han må klare seg selv
42. Emilie: Det er sant, hvorfor tror du det er gjort?
43. Jostein: maurene mener jeg (det er vaskekona som har tatt hennes rolle)
44. Jostein: + scenen hvor Herman blir tatt med buskene ned sammen med vaskekona er utelatt i filmen
45. Jostein: Nå han møter Zorro så vet han at han må klare seg selv.
46. Hilde: senen hvor Herman kaster opp er også utelatt
47. Hilde: og han klarer det

48. Hilde: det er avslutningen
49. Jostein: jepp, tissingen hos legen er også skrevet om..
50. Jostein: Frampek er det mange av her!
51. Hilde: Ja, men dette med tissingen er tydelig i både film og bok
52. Jostein: Eks: Kammen, rødt hår, hår blir nevnt utrolig mange ganger, ordet: syk blir nevnt mye i begynnelsen og frisk som en fisk,
53. Jostein: Det samme med symboler:
54. Hilde: kan du komme med et eksempel
55. Jostein: Panten, er en ensom svenske som lever av øl, damen med maur i beina (men hun er jo utelatt i filmen og overført til vaske damen) og bestefaren (hårløs gammel man som hevder at jenter liker skallede menn)
56. Jostein: eks: på symbolsk handlinger: speilet som knuser + globusen
57. Jostein: Zorro blir borte når Herman vet han har blitt syk..
58. Jostein: Mye å ta tak i her dere
59. Hilde: jeg tror vi skal prøve å samle tankene litt nå blir det mye på en gang
60. Jostein: jepp
61. Hilde: det viktigste å få frem er hvordan boka er bygd opp i forhold til filmen, altså anslag osv
62. Jostein: vi kan jo snakke om den viktigste forskjellen mellom boken og filmen..?
63. Emilie: I boka er det brukt en del sammenligninger; "nevne hans er svære som blomkål", "alle er tause som blåskjell". Dette blir vanskelig å få tak i i filmen
64. Hilde: det er sant
65. Hilde: dette er en forskjell
66. Jostein: ja, også de indre tanker som de andre har (de har indre tanker nå Herman er til stede i boka)
67. Jostein: Det som er fordel i en film er at man kan med enkle virkemidler visualisere en stemning, i boka må man tolke og beskrive det mye mer..
68. Hilde: i film er det lettere å få frem visuelle bilder og trenger ikke forklares i detalj, som jo kan gjøre det lettere å legge til ting. Så som å begynne med slutten
69. Emilie: Overdrivelsene til forfatteren ser en heller ikke i filmen. "...moren til Herman er god til å kaste, en gang kastet hun matpakken etter ham da han var kommet så langt som til Bygdøy alle,
70. Jostein: Anslaget skal gi oss en formening av hva filmen handler om + bygge opp forventinger og gjøre oss nysgjerrige slik at vi ser på filmen.
71. Jostein: Riktig, samme med tissingen hos legen, han tisser ikke så mye i filmen
72. Jostein: Adaptasjon er at tid, sted, og miljø er det samme i filmen som i boken.
73. Emilie: Det er det jo i denne filmen
74. Jostein: De fleste sentrale scenene i boka er med i filmen, det er viktig
75. Hilde: har vi nå kommet frem til visualitet, sammenligninger, overdrivelser, frampek, overgang mellom sener er forskjellig fra bok til film
76. Emilie: Vi ser høsten først, så vinteren og til slutt våren med 17 mai
77. Hilde: felles er tid sted og miljø?
78. Emilie: Hvorfor er ikke damen med maurene i beina tatt med?
79. Jostein: Filmene har kuttet bort scener som: iskremorgien på Studentene, farens fisketur, kanonball kampen i gymmen.
80. Jostein: Men dette var ikke noen viktige scener..
81. Emilie: Er det fordi det legges mer vekt på panten og likheten der
82. Jostein: Vet ikke, men som sakt er det en fordel i en film å ikke ha med så mange skuespillere, og da har de laget rollen til vaskedamen litt større..
83. Jostein: Ja, Panten er jo Herman sitt speilbilde..
84. Emilie: Hvorfor er Ruby med i siste scene i filmen men ikke i boken?
85. Hilde: dette er kanskje sener som ikke trenger være med for at filmen skal gi oss riktig inntrykk. I en bok må ting forklares mye dypere for å få stemning, og dama med maurene er kanskje heller ikke så viktig i forhold til å få riktig bilde av ting
86. Jostein: Godt spørsmål du
87. Hilde: hva mener du egentlig med speilbilde
88. Jostein: Ja, det er vel ikke noe hovedpoeng å ha henne med her, og da er det utelatt..
89. Jostein: Speilbilde er:
90. Jostein: Når Herman har det tøft (håret faller av) så har Panten det tøft (fyller slag o.l.)
91. Jostein: På slutten når Hermann har det fint så har Panten det fint (vi to har varit i vinden)
92. Hilde: altså er de parallellt samtidig som de er kontraster????????
93. Jostein: jepp
94. Jostein: Panten fungerer som en slags forsterker på Herman sitt humør og form i filmen/boka
95. Hilde: hvordan da? hva tenker du på her
96. Jostein: At når Herman har det ille, så har Panten det ille (gjør værre o.l.)
97. Emilie: Filmene viser godt fra begynnelsen hva slags tid historien er lagt til, i boken tar det lengre tid
98. Jostein: Et stykke ut i filmen så er jo alle i mot Herman "Herman mot røkla)
99. Hilde: det er mange ting å ta tak i her. Er det flere ting vi må ta opp eller skal vi fortsette å utdype det vi allerede har her
100. Jostein: Vendepunktet i filmen er når Herman tør vise Ruby sin skalle som er uten hår..
101. Emilie: Men ting forandres når alle skal være snille mot han fordi han er syk. Herman liker ikke dette så godt.

102. Jostein: nei
103. Jostein: I filmen så er det også brukt virkemiddel som "planting"
104. Emilie: Planting?
105. Jostein: eks. kaffe koppen han tisset i som faren drakk av senere.
106. Hilde: ut fra boka jeg har lest er det ikke det at han viser det til Ruby som er vendepunkt, det er forresten to vendepunkt i filmen. først der seerne får vite at Herman mister hår og så når Herman får beskjed av Zorro at han må klare seg selv
107. Hilde: kaffekoppen er et frampek
108. Jostein: eller bilde i den første scenen i filmen på veggen hos Herman henger det et bilde av en jente som viser ei jente som husker, midt i filmen husker Herman på en huske på sommerstedet, vi husker da bildet fra åpningsscenen (planting)
109. Jostein: Hva er tema i bok/film da?
110. Hilde: er planting det samme som frampek
111. Emilie: Da skjønner jeg hva planting er
112. Jostein: ja på en måte er det jo det, men det kan brukes til å utløse humor (eks: kaffekoppen hos legen)
113. Jostein: Hva er tema i bok/film da?
114. Emilie: Vi lærer av både medgang og motgang kan være et tema
115. Hilde: tema må da gå på hvordan et barn kan takle sine egne problemer, mobbing og barns "forelskelse"
116. Jostein: ja enig der, men det er også at man må takle problemer alene og andre ting som er vanskelige..
117. Hilde: jepp
118. Emilie: at et liv har både vonde og gode sider og du må lære å takle dem begge.
119. Jostein: Ruby er jo prinsessen til Herman i filmen, men hun har gått gjennom noe selv (mobbing)
120. Jostein: nesten som eventyr..
121. Jostein: De indre talen til Herman er hjort med Voice-over i filmen..
122. Emilie: det gjør det sikkert lettere for Herman å vise henne hans feil, når han vet at hun ikke er feilfri i andres øyne selv
123. Jostein: gjort
124. Jostein: Legebesøkene er også vendepunkter..
125. Hilde: jeg bare må spørre om en liten ting til. er dette en ungdomsroman? jeg ville kanskje ikke lest den som ungdom, men fått noen voksne til å lese den for meg som barn
126. Hilde: ikke vendepunkter men noen høydepunkter kan de vel kanskje heller kalles
127. Jostein: det er en barne/undgdomsroman, men filmen er mer for barn, derfor muligens sensurert (naken med vaskedamen..)
128. Hilde: en hendelse i livet til Herman som er viktig
129. Jostein: En detalj ang. årstall i boka er at Herman vil ha TV, det var typisk på 60 tallet at folk hadde et sterkt ønske om det da dette mediet ikke var allemannseie.
130. Hilde: kanskje ikke så dumt å ta med!
131. Emilie: hvorfor liker ikke Herman Jacobsen?
132. Hilde: jeg begynner å gå litt tom for ideer her.....er det noe spesielt noen lurte på fra meg?????????????
133. Emilie: I filmen setter jo Jacobsen tv apparatet sitt i vinduet slik at alle kan se på det
134. Jostein: å ja, huske ikke det jeg
135. Jostein: Andre virkemidler som filmen har fordel av er lyssetting for stemningen, det samme med kameravinkel, er den skjev er det kaos..
136. Jostein: Man har også kamerahøyde som er viktig for å få riktig stemning for scenene o.l.
137. Hilde: har imot J. fordi han plukker på moren
138. Jostein: stemmer det også du...
139. Emilie: Hva med fargene i filmen. Er det alltid farger?
140. Jostein: ikke i begynnelsen..
141. Jostein: (anslaget)
142. Emilie: Er det ikke svart hvitt når Herman løper hjem etter å ha funnet bestefaren død. Da han løper i armene hans
143. Hilde: er det mye fugleperspektiv i filmen
144. Jostein: Ja, Herman er "liten" når liver går i mot han..
145. Jostein: Man på slutten når han har seiret over hele verdenen så brukes alle virkemidler til Hermans fordel
146. Hilde: ja det stemmer det! jeg tror jeg burde sett filmen en gang til
147. Jostein: ja, mye som skal stemme i en film for å få den rette stemningen, enklere i bok men en må skrive mye mer da...
148. Jostein: Vi er i hvertfall enige om at filmen og boka ikke går helt hånd i hånd, noen hendelser har annen rekkefølge eller er droppet..
149. Emilie: Det er vi enige i
150. Jostein: eller de er rett og slett slått sammen til en scene.
151. Hilde: kom plutselig på at formen boka er bygd opp på heter aristotelisk dramaturgi
152. Emilie: hæ?
153. Emilie: det vil si...
154. Jostein: forklar det er du snill
155. Hilde: anslag, begynnelse.....
156. Jostein: ja, anslaget gir en ide om hva filmen handler om mener du?
157. Emilie: har de tre årstidene noe å si høst, vinter, vår?

158. Hilde: oversettelsen direkte er at historien må ha begynnelse midtpunkt og avslutning
159. Jostein: det er faktisk 3 årstider i både bok og film
160. Jostein: høst, vinter vår..
161. Emilie: Sier ikke bestefaren at han skal dø når det blir vinter. Panten er inne hele vinteren
162. Hilde: høste er trist, vinteren jobbes det med å komme seg gjennom noe tungt, våren er lettere
163. Jostein: vet ikke om han sa akkurat det men..
164. Emilie: Og sommeren blir topp!
165. Hilde: kan reflektere Hermans triste situasjon, Herman skal hjelpe seg selv, om våren blir alt bra
166. Jostein: ja, Herman sitt humør følger årstidene, det er jo symbol bruk på høyt plan det
167. Emilie: Hva med bestefarens historier, har de noe å si for handlingen, hva som skal skje?
168. Emilie: Han heller jo øl på hodet
169. Jostein: Ja, han forteller jo om at jenter liker skallede menn, han har jo ikke noe hår (i boka i hvertfall)
170. Jostein: Kom på noe her:
171. Emilie: og finner ut at det er jo ikke så galt med parykk, hans parykk er funnet under pyramidene i Egypt og er brukt av tut ankt amon
172. Hilde: dette gjør sikkert Herman lettere i forhold til sin situasjon
173. Emilie: Vet bestefaren at Herman er syk?
174. Jostein: Når Herman fikk vite at bestefaren var død, så løper han gjennom gatene med folkemylder, han flykter.
175. Hilde: barn tror jo på det meste, hvertfall hvis det kommer fra de voksne
176. Jostein: Men vi hører sangen glade jul, det må vel være litt ironsik ment vel..?
177. Emilie: Han hjelper på en måte Herman med å se lettere på sin situasjon
178. Jostein: ja, han er en slags engel som kommer for å hjelpe han..
179. Jostein: I denne flukt scenen er det faktisk litt svart hvit filming!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
180. Hilde: skal vi si vi har nok eller er det for tidlig å gi seg, vil påstå at vi har mye å jobbe med her nå
181. Jostein: ja, har mye her tror det holder..
182. Hilde: det går jo ann å ta en runde til etter å ha jobbet litt til med det
183. Emilie: Ja
184. Jostein: Jeg tror mappekravet kun er å legge ut denne chaten...?
185. Emilie: det trodde jeg også
186. Jostein: jeg mener det ja
187. Hilde: jeg har laget et skriv som jeg hadde tenkt å legge ut, men jeg tror det skal være nok å legg ut chatten aj
188. Jostein: Da sier jeg takk for meg Må lese litt KRL til i morgen også..
189. Hilde: vi snakkes
190. Jostein: bye!
191. Jostein: husk å lagre da
192. Hilde: jepp
193. Emilie: ha det bra

Vedlegg 2: Samtale om romanen "Isslottet" (Tarjei Vesaas)

1. Siri: Næmen, hei.. !
2. Jan: Ja, du er klar?
3. Siri: så godt som, vil jeg vel kalle det...
4. Siri: Scanner filmen nå, forresten
5. Jan: Jeg fant noen papirer fra Follkestad angående novelleanalyse, de var bra
6. Siri: Å, du mener papirer vi fikk av henne?
7. Jan: Ja, noen stensiler, med aspektene motiv, tematikk, form, synsvinkel, kronologisk framstilling, metoder, tempo, varsler, virkemidler, etc..
8. Jan: Men vi må vel mere sammenligne romanen og filmatiseringa?
9. Siri: Vi skal ikke nødvendigvis analysere den nå, nei
10. Siri: Bare se nærmere på forholdet mellom boka og filmen
11. Jan: Nei riktig!
12. Jan: Før vi begynner med film/kontra novelle er det vel greit å få fram hva som egentlig er tema/handlingsmotiv i denne "historien"
13. Siri: Det er greit nok, men når skal vi begynne å skrive på nynorsk?
14. Jan: Vi begynnar vel med det no, synast du ikkje?
15. Siri: Eg slit med nynorsken, så kvifor ikkje
16. Siri: Eg kjem til å skriva so mykje gale
17. Jan: Vi må iallefall gå igjennom språket før vi legger det ut
18. Jan: Kva meinar du er tema i denne novella?
19. Siri: Eg fann ut ein ting, begynninga er likens i filmen og i boka
20. Siri: Tema i boka er barn på terskelen til voksenalderen, og alle dei problema det fører med seg Siri: For dei sjølve
21. Jan: Nei, boka starter vel med at mottakaren får et innblikk i kvardagen til Siss og Unn, mens filmen begynnar med det "store" møte mellom jentene?
22. Jan: Historien tror jeg også reflekterer begrep som isolasjon, annerledeshet og død?
23. Siri: Nei, begynninga er at Siss er på veg heim til Unn, og medan boka fortel om tankane ho gjer seg, visar filmen ei vettskremd ungjente gjennom skogen, vi høyrer ho pustar svært
24. Jan: Ja, men ein forskjell er der!
25. Siri: Ja, du kan ha rett der. Men hovudtema meiner eg er alt av tankar og kjensler desse jentene slit med, i eit stadie mellom barndom og vaksenliv
26. Siri: Sjølv sagt er det annleis, filmen har inga voice-over, som kan gje oss tankane til Siss og Unn
27. Jan: Kanskje, men eg tror at dette med mystikk og uvitenhet også er delear av temaet. Både Unn og Isslottet er symboler på det mystiske?
28. Siri: Ein forteljar..
29. Siri: Det er det nok. To løyndomar som ikkje nokon kjenner til.
30. Siri: Siss er den nærmaste til sanninga, både til slottet og til Unn?
31. Siri: Venskap er ei styrke for dei to
32. Siri: I boka kjem det fram at det for Siss blir tilhøve til to nye slike venskap, eit med guten med støvelen, og eit med den nye leiar-jenta
33. Jan: Ja, men dei har jo bare snakka saman ein gong
34. Siri: Men dei har sett på kvarandre heile hausten, sedan Unn børja i klassen
35. Siri: Og kjent på seg at dei to hadde noke særskilt i lag
36. Jan: Men var det ikkje pga at Unn var litt fraværande at Siss ble nyskjærrig?
37. Siri: Unn halder seg sjølv att frå dei andre barna, men ho blir ikkje mobba. Ein orsak er at ho er sterk
38. Jan: Ikkje bare sterk, men annerledes
39. Siri: Boka fortel at dei kjende eitt eller anna første gong auga deira møttes
40. Jan: Kom det til uttrykk i filmen?
41. Siri: Det tror eg at eg såg, faktisk
42. Siri: Dei såg mykje på kvarandre, i smug, heile tida
43. Siri: Og Unn var den som sende lapp først
44. Jan: Kvifor trur du at det oppsto eit slik fengslende forhold dei imellom?
45. Siri: Ein ting eg ikkje kan skjønne, er at dialogane er så få
46. Jan: Stemninga er jo sterkt skildra både i filmen og i novella
47. Siri: Nei, det slikt som hender, ein berre veit det
48. Siri: Det er rett, eg er einig i det
49. Siri: Herregud, for språk :(
50. Jan: jaja
51. Siri: Filminga er mørk, dyster, tett
52. Siri: Mykje fokusering på andleit
53. Jan: Ja, men det var også ein slik "dyster" stemning i novella
54. Siri: Eg likte spesielt filminga inne i is-slottet. På eit sett gjorde det heile filmen

55. Siri: Redda den
56. Siri: Ikkje bare var det ein tragedie at Unn forsvann, ho skulle ikkje ta sitt eiga liv
57. Jan: Ja, eg er enig, det ga jo tittelen en verdi
58. Jan: Nei, det var nok ein ulykke
59. Siri: Så vart Siss nær ved å gå under, psykisk, i boka seier forfatternen at doktoren ga alle rundt ho beskjed om å ikkje presse ho
60. Siri: Heile filmen viste kulde, blåfarge, isroser
61. Jan: Ja, og heile rommet til Unn var blått
62. Siri: Ja, eit frampeik, om du vil
63. Siri: Men løyndommen hennar fekk vi aldri vite
64. Jan: Kva tror du disse dominerande, kalde fargene skal symbolisere?
65. Siri: Eg tror det er noke som heiter hugsott
66. Jan: Kva er det?
67. Siri: At ein person let kjensler dra seg under, på eit vis
68. Siri: Blå kan vel passe som farge til å illustrere det
69. Jan: Eg følar det slik at den dystre framstillinga, særleg i filmen skapar et samspill mellom Unns "mystiske vesen" og helheten. Stemninga blir fullendt på et vis
70. Siri: Unn har jo sjølv sagt at ho ikkje tror ho kjem til himmelen. Det er noke som uroar henne, kva får vi ikkje vite.
71. Jan: Filmens skilddrar denne stemninga bedre enn novella, mens novella skapar en bedre flyt med sine tankar og detaljar tror jeg mottakaren meir blir grepen av filmen
72. Jan: Et eksempel er Isslottet som i filmen er meir fremhevande , og difor også meir mystisk
73. Siri: På eit vis så stemmer det, Vesaas skriv mykje detaljar, men det er lettare å bli forførd av film, enn av ei bok
74. Siri: Eg leste is-slottet i boka, slik den blei vist i filmen.
75. Jan: Ja, men det visulle setter litt meire spor, meiner no eg da
76. Siri: Men det er nettopp det det gjer, slik er det at fleir ser tv og video, enn å lese bøker og aviser
77. Jan: Det er jo ikkje bra!
78. Siri: Vi skal lære bort kvaliteten med å lese ei bok
79. Siri: Og får alle velgje, vil dei færreste ta boka
80. Siri: Dessverre
81. Jan: Ja, difor meiner eg at film og litteratur er to forskjellige arenaer
82. Siri: Det er sant, men vi må forsøke å endre holdningar til litteratur, ein kan få mykje ut av ei bok, det tek berre lengre tid.
83. Jan: Det er jo heldigvis mye litteratur, som man nettopp må lese. Det er jo kun et fåtall av litteraturen som er blitt filmatisert
84. Jan: Men det kan også være nyttig å få elevene til å sammenligne ulike sjangrar, slik at dei får eit innblikk i både forskjellar og likheit
85. Siri: Vi ser to ganger meir på tv/video enn vi les bøker...
86. Jan: Er det eit faktum?
87. Siri: Arne Engelstad sa det til oss - 1 time trykte medier, mot 3 timer bildemedier pr person pr dag i Norge
88. Siri: Og data kjem i tillegg til det
89. Jan: Ja, men vi er jo heldigvis i den situasjon at vi kan gjøre noe med det, det er eit ansvar vi som lærarar bør ta svært alvorlig
90. Jan: Jo mer elevane les, jo bedre blir deiras skrivekunnskap
91. Siri: Det veit vi jo. Men elevane må börje lesinga tidligast mogleg, ellers tek tv og dataspill heilt over
92. Jan: Ja, der er eg heilt enig, skolen bør absolutt sørge for at dette blir et prioritert område så tidlig som mogeleg
93. Siri: Eg trur dei fleste barneskolar gjer dette no, eller provar på det. Ungdomsskolane er det nok meir slit med no
94. Jan: Det beste er at vi som lærerar prøver å motivera elevane i tidlig alder, slik at dei ser verdien i å lese litteratur og dermed viderefører sin lesehungre til ungdomsskolen. (ønsketenkning)
95. Siri: Les her : In the novel 'Is-slottet' the Norwegian writer Tarjei Vesaas is just as engaged in human isolation and alienation as Pink Floyd.
96. Jan: Ja, riktig isolasjon og "mystiske vesen"
97. Jan: Men vi må vel si at mange av datidens noveller var av ein slik art at det kan samanlignasa med sjangaren "Thriller"
98. Jan: Eg meinte sammenlignas
99. Jan: Nynorsk!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!1
100. Siri: romaner, meiner du vel.. Eg veit ikkje heilt, eg hugsar ikkje kva dei samtidige skreiv om..
101. Siri: Enig
102. Jan: Romanar også
103. Siri: Obviously this is one of the 'bricks' in Unn's life.
104. There are lots of other ones, too, forcing her into her 'ice castle', which is similar to Pinky's wall, and also the title, and leading motif of the novel. 'Is-slottet' means 'The Ice Castle' in English.
105. Jan: Er det noko du meiner lesaren kontra filmsjåaren går glipp av
106. Siri: Lesaren kan, om han ikkje er van med språket, gå glipp av alle detaljane Vesaas nyttar seg av for å seie det filmen visar
107. Siri: Den som berre ser filmen, får ikkje med seg alle dialogane, alle nyansane som er Vesaas store forteljarkunst
108. Jan: Ja, der er eg enig
109. Siri: Eg trur kanhende at Is-slottet ville vore bra for ungdomar å lese på engelsk!!

110. Jan: Kvi for det?
111. Siri: "(looking in the family album) - And that's my father, Unn said. - It showed a pretty ordinary young boy and a car. Very much alike Unn, too.
112. It's his own car, Unn said.
113. Siss asked a bit worried:
114. Where is he now?
115. Unn answered rather reluctantly:
116. I don't know. I don't mind.
117. Yes.
118. I have never seen him, don't you remember?"
119. ('All in all it was just a' - 'snapshot in the family album')
120. Siri: Eg trur den er svært lettlest på engelsk, om den er oversett godt...
121. Jan: Ja, selvfølgelig engelsk og norsk, norsk og engelsk
122. Siri: Unn's growing isolation and finally her mental 'death' is symbolized by the 'Ice castle'. In wintertime in Norway mother nature produces a multitude of ice castles. Waterfalls all over the country will gradually build up enormous 'castles' of bluish, greenish ice in the low temperatures.
123. Occasionally, it might be possible (but dangerous!) to climb into 'caves' and holes in the ice, and this is the
124. Siri: Verdt å lese, trur vi får hjelp til analysen her!
125. Siri: <http://www.isk-tv.no/~gmdata/prosjekt/thewall/ice.htm>
126. Jan: Eg meiner at novellen med sin uttrykksform først bør forstås av elevene på norsk, før de får servert slikt dystert materialet på et språk som er subsidiært
127. Siri: Blåser i å kopiere all mass - les selv!! Står om denne hugsotten jeg pratet om, og at Is-slottet hvor unn møter døden, er så tilfeldig fordi hun mentalt dør, siden hun ikke våger å møte Siss igjen...
128. Siri: Og at når Unn dør, så har Siss blitt fanget i samme mønsteret som Unn, og er egentlig dømt til å følge hennes fotspor, men blir reddet av vennskapet med de andre, som hun har hatt hele tiden
129. Jan: Eg ser ikkje heilt dette med "mental død", Unn var jo ein slik "utenforstående" heile tida
130. Siri: Isslottet blir smeltet/brutt ned av all hjertevarmen som omslutter Siss, fra venner, familie og lokalsamfunn
131. Siri: Men ho valde det sjølv, ho meinte ho ikkje fortente betre
132. Siri: Varme og kulde, to livslange fiender
133. Jan: Det er nok lett å analysere ein slik novelle for mykje også?
134. Siri: All you need is love, men du må være istand til å kunne motta det også
135. Siri: Jo, men når jeg leste det, falt det litt på plass for meg, da... Var litt enig i den tolkningen, kan du si
136. Jan: Eg sitter igjen med den følelse at forholdet mellom Unn og Siss var meir ein spenning en kjærleik
137. Siri: Men det er jo nett slik å vakse opp, du prøver deg frem med andre menneske heile tida
138. Siri: Ein får aldri utvikle seg om ikkje det er i samhandling med andre
139. Jan: Greit nok, men eg tror ikkje Unn var som andre, og at det var dette som gjorde at Siss ble så "betatt"
140. Siri: Kona sa; Tarjei beveget seg alltid innenfor en ring av ensomhet.
141. Siri: Litt spesielt
142. Siri: Sjølv sagt, vi blir betatt av folk som har sider vi ikkje har sjølv
143. Siri: Gjer vi ikkje?
144. Jan: Ja, ensomheten har jo sin plass i novella
145. Siri: Eg trur det er rett å tenkje slik at nokon klarar seg, om dei berre tek tak i den handa som rekkjes mot dei, men vil dei ikkje, får dei det vanskeleg
146. Jan: Ja, men det var jo tilfeldig at Unn frøs fast
147. Siri: den angsten Tarjei Vesaas ikke fikk skrevet av seg stundom også kunne gi seg uttrykk i dagliglivet: Han var engstelig, for krigen, for brann, for orm og for bagateller
148. Jan: For orm?
149. Siri: Her ligg orsaka til at handlinga er så dystre, tror eg
150. Siri: Sønnen til Tarjei sier visst så
151. Jan: Ja, men er alle Vesaas verk dystre da?
152. Siri: Angstfylte menneske er redd for alt
153. Siri: Vet ikke
154. Siri: Antar det?
155. Jan: Ja, da er vi jo nærmare ein løsning
156. Jan: Eg sitt iallefall igjen med den følelsa at eg veit for lite om Unn og hennes hemmelighet
157. Siri: Løyndom. Eg trur ikkje den er et egentlig poeng
158. Jan: Kanskje ikkje, men den skapar ei undring
159. Siri: Ho kan ha laga seg opp ein tru på at ho har skuld i moras død, for eksempel
160. Siri: Det gjer den, men det må til for at Siss skal kjenne seg betrodd denne store løyndommen
161. Jan: Er den løyndommen så stor da?
162. Siri: Det trenger den ikkje være eingong - ingen fekk kjennskap til nokonting, ikkje møter eingong. Men alle trur Unn endeleg fann ei å tru seg til, Siss er og overbevist om det
163. Jan: Vi veit jo ikkje kva slags løyndom ho har
164. Siri: Difor bli ho heile tida spurt om; Kva er det med Unn
165. Siri: Eg trur ikkje det spelar nokon rolle

166. Jan: Noko var det iallefall med ho
167. Siri: Unn har eit problem ja, men det ligg djupt i ho
168. Siri: Ho er aleine i verda, forutan moster, det vil gjere noko med dei fleste
169. Jan: Ein sar person som var i sin egen sphaere
170. Siri: Ja, kanskje det
171. Siri: Ho kunne ha freista seg frå det, men vågde ikkje, eller om ho eigentleg skulle, men omkom i slottet
172. Jan: Ja, men eg trur ikkje det bare var møte med Siss som gjorde hu usikker, det var noko som ikkje stemte
173. Siri: Det kan ha vore så tilfeldig, eller det kan vere skreve og tolka slik, at Unn aldri ville blitt annleis'
174. Siri: Har ein svak psyke, skal ikkje mykje til for å se alle problema, fremfor alle mulighetene
175. Jan: Men, det var vel grunnen til at ho var annleis som er det store
176. Siri: Ho var åleine, og ho var ikkje spesielt utadvent, samstundes var ho godt omtykt..
177. Jan: Musa mi har streika, kan du lagre dokumentet
178. Siri: Dei andre barna ville gjerne leike med ho, men ho meinte sjølv at ho ikkje kunne - klart det er her utfordringa låg for Siss, heilt sikkert
179. Siri: Greit
180. Jan: Men det var ein grunn til at ho ikkje lekte med deui andre barna, var det usikkerhet
181. Siri: Alt+F og Alt+E
182. Siri: Går an å lagre uten mus!
183. Jan: Greit det , men bare gjør det du!!
184. Siri: Enten usikkerhet, eller at hun trodde hun ikke fortjente det?
185. Jan: Fortjente det?
186. Jan: Kanskje fordi som ho sa "Eg kjem ikkje til himmelem#
187. Siri: Skulle til å si det samme
188. Jan: morro
189. Siri: Eg trur det ligg noko slikt bak
190. Siri: Hennar hugsott kjem frå ei slik tanke
191. Siri: Ho trykkjer seg sjølv ned
192. Jan: Men det er jo ei hending som skal til før man kan si at man ikkej kjem til himmelen
193. Siri: Ein kan jo tru at ein er ansvarleg for noko, utan å vere det?
194. Jan: Ja, det kan man
195. Siri: Men likeens var det ikkje KVA løyndommen til Unn var, som gjer at Siss meiner ho må halde deira gryande venskap heilag, men berre at ho var løyndomsfull, og ikkje hadde sagt noko til mora si eingong!
196. Jan: Ja riktig. Det var ein løyndom som bare Siss visste om, det gjør den kanskje mystisk og spesiell
197. Siri: Ho visste ikkje kva, men ho trudde det var noko så allvarleg at ho ikkje visste om ho ville vite kva det var. Når så alle visste at ho var blitt ven med Unn, kunne ho ikkje si noko, for ho måtte halde på ein løyndom ho ikkje visste kva var...
198. Siri: Bla-bla- bla-gresk, ikkje sant?!
199. Jan: Nei, det er nok no i det
200. Siri: Det må ha kjendes som ei pakt, noko ubryteleg, ein botsøvelse
201. Siri: botsøving
202. Jan: Kva?
203. Siri: finnes ikkje - else i nynorsk, gitt
204. Jan: Å jo da som egennavn
205. Siri: Ho lova å ikkje bryte deira venskap, til nokon som ikkje kunne gi svar om det var rett å gjere
206. Siri: Ha-ha-ha... MRSMT
207. Jan: Ja, og det var vel detta som var litt hellig
208. Siri: Eg har eit poeng til, med bok og film. Sjøåren går miste om Siss første møte med ein gryande kjærleik. Ho blir betatt av guten med støvlane, eit lyspunkt i det heile, som ikkje filmen gir noko av
209. Jan: Det viser kanskje teorien om at livet "går sin vannte gang"?
210. Siri: Og Siss går og ein lang tur med Moster, som ikkje heilt veit korleis ho skal seie takk til alle som har hjulpet til, men sier det likevel, via Siss
211. Jan: Ja, men det kom vel fram i filmen også
212. Siri: Ja, Vesaas må jo hatt et håp om det, at midt i all elendigheten så finnes det spirer av lykke
213. Siri: Korleis?
214. Jan: Moster takkar jo siss i ein scene?
215. Siri: Men ho er meir saman med Moster enn berre det eine møte. Dei går ein lang tur saman, og pratar om Unn og om lovnaden Moster skjønar at Siss har gjord
216. Jan: Ja, eg er enig, men en novelle har jo muligheten til å skildra slikt bedre en ein film
217. Siri: Men klart det ikkje er plass til alle detaljar i ein film. Ein filmskapar må la ver å ta med alt som publikum kan tenkje seg sjølv
218. Siri: Roman?
219. Siri: Da vart vi enige, då
220. Jan: Roman ja, jeg er litt novelle i hode
221. Siri: Skjønner det!!
222. Jan: fint

223. Siri: I barndommen var Tarjei Vesaas mye ensom, og han gikk mye i skog og mark. Han hadde ikke hell med jentene og opplevde mye avslag. Han gikk i perioder med selvmordstanker. Vesaas hadde hele livet sitt skyldfølelse ovenfor faren sin fordi han ikke overtok farsgården
224. Jan: Skyldfølelse, Unn hadde ein form for skyldfølelse
225. Siri: Han var 50 år når han skrev Is-slottet
226. Siri: Felles for alle verkene hans er at det ofte handles om enkeltmennesker. Enkeltmennesker som er på leting etter sitt eget ståsted i livet - både i forhold til seg selv og i forhold til omgivelsene. Det handler om mennesker i valgsituasjoner og kriser, og om mennesker som møter de destruktive kreftene.
227. Jan: Det kan jo bare være tilfeldigeheit
228. Siri: Hvilke valgsituasjoner, kriser og destruktive krefter møter Siss og Unn? Eller har vi eg allerede tatt oss av dem?
229. Jan: Kva..
230. Siri: Det er slikt stoff Vesaas verk var laget av
231. Jan: Kvar finn du detta da?
232. Siri: Jeg tror vi allerede har sagt mye om dette.... <http://christopher.no/litteratur/vesaas.htm>
233. Siri: Han fører ofte mennesker så langt ut mot stupet at de lett kan falle utenfor. Bøkene er likevel ikke pessimistiske. De handler stort sett om selve redningen. Han viser ofte at det fins en vei ut av krisen. Det fins som regel hjelp dersom en er åpen for hjelp utenfra.
234. Siri: ... dersom en er åpen for hjelp utenfra!!! Jippi, vi er såå glupe!!
235. Jan: Eg meiner ROMANEN er ein destruktiv historie
236. Siri: For "Isslottet" (1963) fikk han Nordisk Råds litteraturpris, og denne romanen er blitt kommentert, tolket og feiret som en av toppene i hans diktning. Her møter vi to unge jenter, Siss og Unn. To enkeltmennesker som på ulik vis er med på å gi leseren et innblikk i Tarjei Vesaas sitt forfatterskap.
237. Jan: Eg får holde meg unna Vesaas med andre ord
238. Siri: Ikkje når han skriv om Siss gryande interesse for gitar, og at ho knyttar ei lik kjensle til den nye leiar-jenta
239. Siri: HÆ?
240. Siri: Destruktiv, mener du?
241. Jan: Gryande interesse for gitar, det kjem ikkje så godt fram
242. Jan: Ja, det er jo ingen solskinnshistorie?
243. Siri: Ikkje i filmen, men i boka gjer det det. Ho har tilmed ei lita stund åleine med guten, og det gnistrar bittelitt
244. Jan: Gnistrar det?
245. Siri: Så mykje det kan gnistra av ei elleve-åring, da
246. Jan: ok
247. Siri: Dei likar kvarandre godt, enda han er litt eldre, og ho først trur han ikkje kan like ho
248. Jan: Dette er vel også eit bevis på at Unn omsider blir meir og meir eit stadium som for Siss blir meir og meir vakt
249. Jan: Dårlig setning
250. Siri: Svakare meiner du?
251. Jan: Ja, det trur eg.
252. Siri: Nå har vi vært flinke nå! På tide å runde av, kanskje?
253. Jan: Kan du plokke meg opp imorgen
254. Siri: Det skal bli! Men du må kanhende haike m gutta boys i morgon, om vi jentejuntaen fyker heden før dere er ferdige, dessuten har vi sikkert horder m bagasje, bilen står klar på utsiden her, må pakke enorme mengder bøker, og det må jeg gjøre i kveld.
255. Jan: lovely
256. Jan: når begynner vi
257. Siri: Halv ni, sharp
258. Jan: Da er du her ca 7.50? gjesp!!
259. Siri: Hæ? Ja, jo, det må jeg vel være...
260. Siri: Mange vekkerklokker gjør vel susen...
261. Jan: Yes, see you
262. Siri: See you tomorrow!!
263. Jan: husk å lagre alt jeg trekker meg nå ut av denne multimedia verden
264. Siri: Den er fiks i orden!

Vedlegg 3: Samtale om romanen "Ein naken gut" (Rune Belsvik)

1. Petter: må ta en røyk før vi setter i gang, jeg. D er jo en halvtime til, så d burde jeg rekke.....
2. Egil: det burde du ja...jeg har ikke sett noe til Hugho enda dah...
3. Petter: nei, men han kommer nok snart...
4. Petter: hva skjer'a?
5. Egil: Jeg gjør som du...venter på Huggo..
6. Egil: h
7. Petter: ja, hvor blir d av han....
8. Petter: han sitter i klasserommet.
9. Petter: har bedt han logge på nå
10. Egil: Eg veit ikkje noko meir enn deg...
11. Egil: oki
12. Petter: vi skal vel ikke chatte på nynorsk - d blir vel oppsummeringen etterpå...
13. Egil: jeppz...
14. Egil: Chatten går på valgt mål...
15. Petter: på chatte-målet...
16. Egil: juppz...
17. Egil: HVordan har du fått kontakt med Rudolf?
18. Egil: Via noen i klasserommet=
19. Egil: ?
20. Petter: snedte mld til lene.... hun var i klasserommet..
21. Egil: aha...
22. Egil: Der tenker jeg.-..
23. Petter: jepps
24. Egil: Skal alle benytte samme skriftstørrelse kanskje,...
25. Egil: så blir det litt mer ryddig...
(Rudolf har forlatt samtalen.)
26. Petter: ja, gjør jo d nå
27. Petter: hvor ble d av han?
28. Egil: 12 timesnew roman...
29. Petter: ok
(Rudolf er lagt til i samtalen.)
30. Egil: Jeg vet ikke...
31. Egil: jeg inviterer han hele tiden jeg..
32. Rudolf: hei
33. Egil: Hesann...
34. Petter: der kom han
35. Egil: der var du ja..
36. Egil: jeg mente 12 arial...
37. Egil: Kan alle bruke det?
38. Petter: slik ja
39. Rudolf: hadde problemer med minne...aldri nok å få...
40. Egil: heh..
41. Petter: d er korrekt
42. Rudolf: sånn
43. Egil: 256 DDR PC2700 funker greit
44. Egil: Kanskje en av dere skal velge en annen farge også?
45. Rudolf: ja vel
46. Egil: Så slipper vi det etterpå..
47. Egil: JEG skal bare endre navnet mitt
48. Egil: Der
49. Petter: jeg tar grønn
50. Egil: Det er ok
51. Rudolf: marineblå
52. Egil: Tulling Rudolf...
53. Egil: JEG har jo den..
54. Petter: blå og marienblå =like
55. Egil: =
56. Egil:)
57. Rudolf: purpur da
58. Petter: jepps
59. Egil: Det passet bedre til deg ja..
60. Petter: he he he

61. Rudolf: køddulfer
62. Egil: heh..
63. Rudolf: eg føler meg som ein naken gut i samlag med mobbarane
64. Egil: Hvor skal vi begynne?
65. Petter: he he he
66. Egil: Forside/omslag?
67. Petter: ok
68. Egil: HAr dere boka forran dere?
69. Rudolf: 50talls aktig omslag...med visse grafisk modernistiske preg...med vekt på gul, som forøvrig er samme som buksa
70. Rudolf: ja
71. Egil: Kul effekt med dama som vannmerke...
72. Petter: der ser du jo gutten, med en bh i bakgrunnen
73. Petter: jepp
74. Petter: der får en tak i hva gutten tenker hele tiden – damer
75. Egil: Det virker som at det er det viktigste i hans liv...
76. Petter: ja
77. Rudolf: ja...men hvorfor er det viktig...det er jo ikke det før han mister Grete Eik,...
78. Rudolf: først da triller det for ham...
79. Egil: Sant nok, men han mister jo Grete ganske tidlig i romanen,...
80. Petter: han prøver vel hele tiden å få seg dame, men han skjønner vel at han ikke var så damenes jens likevel...
81. Petter: etter grete eik
82. Egil: Store deler av boka handler om hans tanker om "fruntimmer"!
83. Rudolf: sier tittelen noe om det vi snakker om nå....
84. Egil: Ein naken gut...
85. Egil: Kunne vel like gjerne vært: Ei naken jente...
86. Rudolf: morroklumpen...
87. Egil: Tuller ikke...hans tanker spiller jo på det hele tiden...
88. Egil: nakenhet er viktig i boka...
89. Egil: Han ser jo for seg alle jentene nakne...
90. Egil: Gjør han ikke?
91. Egil: Hva skjer a'?
92. Egil: Ingen her?
93. Rudolf: naken...
94. Egil: samtale...
95. Rudolf: jeg mener en annen hentydning, til ordet naken
96. Annette sier: hvorfor er jeg her?
97. Rudolf: altså blottlagt....ikke seksuelt
98. Egil: Vi har mistet Petter..
99. Rudolf: Petter er fortapt.
100. Egil: og fått inn Annette...
101. Egil: hehe
102. Rudolf: tålte ikke boka
103. Rudolf: har du lest boka annette?
104. Egil: jaja
105. Egil: nå er du med tenker jeg...
106. Egil: Tror vi begynner i et nytt rom Rudolf....
107. Egil: Er alle klare til å fortsette?
108. Petter: ja, hva skjedde?
109. Rudolf: jepp
110. Egil: Du stakk Petter..
111. Petter: fikk en mld om no problemer med nettverket... i orden nå
112. Egil: Rudolf var inne på noe om at ordet naken spiller på noe mer enn det fysiske...
113. Egil: ISDN vett'!
114. Egil: heh
115. Petter: ha ha ha
116. Petter: du får sende meg loggen etterpå...
117. Egil: jaja...
118. Egil: ellers så legger jeg den på WEB
119. Petter: ikke bare fysisk naken...
120. Egil: Rudolf?
121. Egil: Kan du utdype det du startet med?
122. Egil: Dette var jo en givende nettprat...
123. Egil: Får ikke så veldig mye ut av en monolog...
124. Petter: ja, hvor er han nå da...
125. Petter: tror vi får rydde litt i chatten etterpå.....
126. Egil: Nå kommer'n med no'

127. Rudolf: jeg mente at "naken" henviste til blottleggelse, ikke en seksuell hentydning.
128. Egil: Det er nok noe i det ja.
129. Rudolf: som adam og eva liksom...
130. Petter: jepp, det er nok d ja
131. Egil: Men samtidig er han veldig opptatt av sin og andres seksualitet.,,,
132. Petter: je, veldig
133. Egil: Spiller helt klart på det også!
134. Egil: evt. henviser...
135. Petter: ja, har flere betydninger.
136. Rudolf: hva er tema i boka da
137. Petter: syns den handler litt om livet jeg....
138. Egil: Tema er vel noe sånt som løsrivelse, det å skape en egen identitet...
139. Egil: egen identitet..hehe..bra sagt !...
140. Petter: ja, men tror han tror d er grønnere på den andre siden....
141. Egil: tror han tror at han tror det jeg også...
142. Petter: ikke noe tema, akkurat
143. Egil: hehe
144. Petter: dropper dama fordi han tror alle vil ha han.....
145. Egil: Det kan virke som han er i en slags krise også...går fra kjæresten, for så å finne ut at han elsker henne likevel...hmm..merkelig skrue denne Arne Bu...
146. Petter: jepp
147. Rudolf: sånn er det vel ofte
148. Petter: det blir sagt noe om livsvevtskål i boka. hva betyr én person i livet....
149. Rudolf: vet ikke hva man har før man mister det
150. Petter: d er sant - og tror d er bedre på den andre siden, men d er d vel sjeldent.....
151. Egil: I alle fall ikke i Arne Bu's tilfelle.-.
152. Petter: niks
153. Egil: Han havner jo på sykehus den stakkars nakne guten
154. Rudolf: men man må jo over på den andre siden for å finne ut...noen er sånn, skal finne ut på egenhånd
155. Petter: ja, men kanskje d er bedre for arne der... Dama hadde jo vært utro mange ganger... gått til han andre mang en gang..
156. Egil: Utroskap er utilgivelig!!
157. Petter: jepp
158. Egil: Det var bra for Arne å komme til et nytt sted.
159. Petter: tror d, selv om han lengtet hjem'
160. Egil: Han virker veldig snill..
161. Egil: eller dumsnill...
162. Rudolf: blååøyd stakkar...
163. Petter: jepp
164. Egil: vasker opp, lager middag osv. for de to andre på brakka,...
165. Petter: de bøller arne rundt...
166. Egil: Skal bare lufte'n litt...*straks tilbake*...
167. Petter: he he he
168. Egil: Back
169. Egil: !
170. Rudolf: komposisjon...har dere funnet ut noe der
171. Petter: d er en prolog i begynnelsen
172. Petter: før historien begynner
173. Egil: Den kommer som et bindeledd fra de tidligere bøkene om Arne Bu...
174. Rudolf: hvilke bøker?
175. Petter: ja, d gjør de, ja - har ikke lest dem jeg...
176. Egil: Denne boka er en frittstående fortsettelse på to andre bøker om samme guten...
177. Egil: tre bøker er det visst.-.-
178. Petter: ja, husker d
179. Egil: HAr ikke lest de jeg heller, men de handler om samme gutten tidligere i hans liv...
180. Petter: vi får jo da en forståelse av arne i prologen...
181. Egil: Rune Belsvik er visst kjent for å ta gutter i Arne Bu's alder på kornet i sine bøker...
182. Egil: Leste en anmeldelse der dette sto...
183. Petter: han har vel kanskje vært litt slik selv...
184. Egil: Kjenner du deg igjen i Arne Bu i denne boka Petter?
185. Egil: sikkert...
186. Petter: he he he, ja, til tider....
187. Egil: jeg venter på neste bok jeg nå...da skal han vel speile meg og de på min alder...
188. Rudolf: alle kan vel kjenne seg igjen der tror jeg
189. Rudolf: og bokas tittel blir "Problembarnet"
190. Egil: pøh...frekk el'?
191. Petter: he he he

192. Egil: Neste bok der igjen er om deg vet du Rudolf...
193. Petter: tror han tar utg.pkt i sitt eget liv
194. Petter: noen erfaringer.
195. Egil: helt sikkert...
196. Egil: Hva med synsvinkelen da gutta
197. Egil: 1 person...
198. Egil: Hvordan påvirker dette historien?
199. Petter: jepp, personal
200. Petter: vi får jo vite alt hva han tenker og føler. vi blir godt kjent med arne
201. Egil: Jeg føler vi kommer godt inn på hvordan Arne Bu er jeg også.
202. Petter: d er vel på den måten at vi kjenner oss igjen oxo, syns jeg..
203. Petter: hadde ikke vært d samme med en 3.persons synsvinkel
204. Egil: Vi hadde i alle fall ikke kommet så godt inn på Arne...
205. Egil: nært er vel heller ordet...
206. Petter: korrekt, blitt litt distansert
207. Egil: Er Rudolf med eller?
208. Rudolf: jeg lytter
209. Egil: hmmm...
210. Egil: Kom med noe du også da..
211. Egil:
212. Egil:
213. Rudolf: skal korrigere dere om dere sier noe galt, så slapp av
214. Egil: hehe...
215. Petter: he he he
216. Egil: Er du dommer du da liksom-..
217. Rudolf: det var en spøk, er det forresten noe humor i boka da...
218. Petter: masse
219. Petter: lo store deler
220. Rudolf: ja...men hva slags virkemidler.
221. Petter: beskrivelser av ting han føler og gjør, er vel noe av d som gjør d morsomt....
222. Rudolf: jeg lo av de mange beskrivelsene av mennesketyper,,hvordan de oppfører seg og ...
223. Rudolf: hans refleksjoner.
224. Egil: Arne Bu's refleksjoner ja...
225. Egil: Har vi ikke mer å si om boka enn dette?
226. Egil: Tror vi gjerne kan ta noe mer om komposisjonen...
227. Petter: tror arne tror han er guds gave til kvinnene
228. Rudolf: Hva med målgruppa...hvem passer til å lese boka, i skolen altså
229. Egil: Jeg er litt usikker...tror det må bli på ungdomstrinnet....all nakenheten blir lett litt flaut i 7 klasse....
230. Egil: i alle fall for guttene...
231. Petter: jepp, enig den
232. Rudolf: han tror vel ikke det, men han ønsker vel oppmerksomhet, som folk flest...og hvem i den alderen tenker ikke på damer, er vel kun homser det.
233. Egil: De tenker på damer de også, men ikke på samme som oss FLOTTE hetrofile mammfolk!
234. Petter: men den måten han tror at alle jenter kommer løpende til han når han får dumpet grete....
235. Egil: Jeg er enig med deg der Petter...
236. Egil: det skinner igjennom at han tror han er ekstra flott.
237. Petter: jepps
238. Rudolf: ok
239. Rudolf: jeg tror den passer best i 10.klasse og oppover
240. Egil: Tror nok det jeg også...den er flott å bruke i forbindelse med sidemålsundervisningen her på østlandet...
241. Petter: ja
242. Egil: den har jo et enkelt nynorskspråk...
243. Petter: enig jeg oxo
244. Egil: Det er lett å fatte sammenhengen, og Belsvik bruker ikke de mest infløkte nynorsk ordene...
245. Egil: Folkelig nynorsk!
246. Petter: jepp, d er en god ting
247. Egil: Det er det som gjør boka så lettlest.
248. Egil: Enig Rudolf?
249. Egil: `Åh...denna XP1800+ prosessoren er så treig ass...hehe...bredbånd er kjipt!
250. Egil:
251. Egil:
252. Petter:dah
253. Egil: Nå har jeg drukket en liter med kaffe, og kjenner at jeg må prompe...
254. Petter: promp iveri
255. Egil: uff...det lukter helt sinnsvakt...
256. Petter: he he he he he
257. Egil: Må bare gå litt unna her jeg,...

258. Petter: ble vi ferdig med tema/budskap?
259. Rudolf: du er klar over at jeg kommer til å legge denne chatten uredigert inn på websida, og med lenke fra prompe til din hovedside
260. Petter: he he he
261. Rudolf: ja...vi ble vel det.
262. Egil: Jeg kommer også til å legge den ut usensurert, og kalle den for Rudolfs aktive nettprat...
263. Rudolf: lemming...
264. Petter: he he he he
265. Egil: Noe mer om synsvinkelen kanskje? Uten å gjenta oss selv...
266. Egil: Autorial?
267. Rudolf: har han innblikk i andres tanker da
268. Rudolf: trodde den var personal jeg
269. Petter: vi får jo bare vite arnes tanker, altså ville jeg sagt personla, jeg oxo
270. Egil: ikke noe annet enn i dialogene, og da kalles det vel ikke autorial...
271. Egil: Jeg bare tester ut...
272. Egil: ...min uvitenhet....
273. Petter: he he
274. Egil: Tror dere Arne Bu er interessert i data?
275. Rudolf: dialogen blir ofte referende...er den det...eller hører vi det som blir sagt gjennom tankene til Arne?
276. Petter: nei, egentlig ikke
277. Rudolf: nei...men jeg tror chattsjekking er tingen for ham
278. Petter: jepp
279. Egil: det tror jeg også...han er opptat av dei mjuke ting...
280. Rudolf: kan han logge seg inn på chattkanalen til høyskolen i borre, og skaffe seg blind dates med sjukepleiera der
281. Petter: dialogen er nok refererende
282. Egil: Dialogene er utelukkende refererende...
283. Egil: Han hadde dratt vilt med damer
284. Egil: Akkurat som meg!
285. Egil: heh
286. Petter: he he he he, dahh
287. Egil: dahh...?
288. Egil: hmfr..
289. Rudolf: dooh
290. Petter: du har jo fått deg dame nå, Egil....
291. Petter: trenger ikke dra fler....
292. Egil: jaja...
293. Egil: NEi jeg er monogam...
294. Egil: er det det det heter forresten?
295. Petter: d sa du ikke i senga i går.....
296. Petter:
297. Egil: Jeg ler av et avsnitt i boka her...alle mannfolk kan sikkert kjenne seg igjen...:
298. Egil: Hør her:
299. Rudolf: fortell
300. Egil: "Like etter sto eg inne på toalettet på andre sida av koridoren, og eg måtte bøya meg langt fram for å få den stive pikken til å styra strålen ned mot skåla."
301. Egil: haha
302. Petter: he he he he he.....
303. Rudolf: selvopplevd?
304. Rudolf: eller fra boka
305. Egil: fra boka..og selvopplevd...
306. Egil: hehe
307. Petter: he he
308. Egil: s.53
309. Rudolf: er dere klar over at han vant Nynorsk litteraturpris for boka
310. Egil: på begynnelsen av kap 8 side 54 bekreftes det vi sa om at han tror han er gud gave til kvinnen...
311. Egil: Brageprisen også vel...
312. Rudolf: i 2000...veldig god nynorsk
313. Petter: ja, d er en god bok og han har en god penn
314. Egil: en god penn...selvfølgelig...han er jo forfatter!!!
315. Egil:
316. Petter: ja, dumt av meg.....
317. Rudolf: alle forfattere er ikke gode da
318. Egil: ja
319. Egil: jo
320. Egil: hehe
321. Petter: begynner vi å bli ferdige da, eller?
322. Egil: Jeg er kverulanten her!

323. Egil: Nei
 324. Rudolf: gjeesp...
 325. Egil: as in jeppz?
 326. Rudolf: Det er Arnes tankar som gjev boka spenning. Ytre sett er handlinga skjematisk. Kaoset finst i hovudet.
 327. Rudolf: <http://www.magasinett.no/magasin/belsvik/naken.html>
 328. Rudolf: moment jeg rappa fra internett
 329. Egil: JEg fikk foresten ikke mailen med dogmetingene dine i går...
 330. Egil: Rudolf..
 331. Rudolf: neivl...hva kan det komme av,, jeg tok reply på en mail fra deg
 332. Egil: Mixkonto'n din er fucka opp!
 333. Egil: Du får jo ikke mailene mine heller...
 334. Egil: Har du fått noen mailer fra HO idag f.eks.?
 335. Rudolf: jo, men det tror jeg var fordi jeg hadde lasta ned noen gigant filer på m
 336. Rudolf: fikk advarsel og sletta
 337. Petter: vi har vel ikke fått noe fra HO i dag?
 338. Egil: jo..
 339. Rudolf: hva synes dere om at 2 stykker skal observere eksamen da
 340. Egil: Flott.-.
 341. Petter: når kom de.....?
 342. Rudolf: vet ikke
 343. Petter: får sjekke etterpå da.....
 344. Egil: 30. april 2002 12:11
 345. Egil: ..
 346. Petter: ja, har ikke sjekket etter 11....
 347. Egil: Da er det kanskje ikke så rart---
 348. Petter: nei, er jo ikke d da.
 349. Egil: Er vi ferdige eller?
 350. Petter: ja, tror d
 351. Egil: Noen flere aspekter dere mener vi bør ha med?
 352. Egil: Jeg syntes vi har fått ned meget bra jeg...
 353. Rudolf: njee...alltid noe å snakke om ...men fra nå av tror jeg det bare blir tomsnakk fra meg
 354. Petter: har jo snakket om en god del.....
 355. Egil: Det har det vel vært hele tiden fra deg...
 356. Egil: jeg er frekk!!!
 357. Rudolf: venta på det
 358. Egil: hehe
 359. Petter: ha ga hahe
 360. Rudolf: rasshøl kaller jeg sånne som deg
 361. Petter: he he he h
 362. Egil: heh...det preller av...
 363. Egil: Dritt fra dritt er ikke mye verdt!
 364. Rudolf: ondsinna mobber, stakkers elver som får deg
 365. Egil:
 366. Rudolf: uhuhuhu
 367. Petter: har ikke hele loggen, jeg da..... rapper fra en av sidene deres.....
 368. Egil: Det første var jo bare rør uansett...
 369. Rudolf: rapper du , sende jeg mail til HO
 370. Petter: huff, da,
 371. Egil: nå må vi vel få køla ned eit samandrag på sie'mål...
 372. Petter: Egil, snapper din.....
 373. Egil: Greit det snuppa...snapp i vei!
 374. Petter: ja, d må vi..... et sammendrag
 375. Petter: legger du den snart ut - redigert og fin....?
 376. Egil: Den ligger ute allerede..
 377. Egil: Du kan jo prøve å finne den...
 378. Petter: lett d...
 379. Petter: den ligger jo ikke på nettpraten ennå...
 380. Egil: nakengut1.txt + nakengut2.txt

Vedlegg 4: Samtale om romanen "For dagene er onde" (Anne Karin Elstad)

1. Marianne: Hei Sonja!
2. Sonja: Dette er en chat om Anne Karin Elstads roman "For dagene er onde"
3. Marianne: Ja! hvor er det lurt å begynne, tro? Hva med dramaturgien? Filmen er skjematisk.....eller hva sier du?
4. Sonja: Det er jo typisk at en film gir en enklere framstilling enn en roman/bok.
5. Marianne: Ja, det er sant, det samme gjelder her. Filmen er delt i tre akter nærmest - presentasjon, konflikt og løsning.
6. Sonja: Det blir så mange detaljer som faller bort i en film, samtidig som også en del ting kan forsterkes med filmens virkemidler. - Avhenger jo selvsagt av seerens evne til fantasi .
7. Sonja: Komposisjonen i filmen, oppbyggingen, virker som du sier tradisjonell. Og anslaget er jo et frampek.
8. Marianne: Anslaget i filmen er som i mange andre filmer deler av slutten. Tragisk i dette tilfellet.
9. Sonja: Anslaget i denne filmen er jo begravelsen, og det må jo sies å være et bra hook. Romanen begynner jo derimot noe mer "kronologisk" med presentasjon av Robert, som nylig ankommet hjembygda etter lang tids fravær. Altså med begynnelsen på selve historien.
10. Marianne: Grunnstemningen for romanens handling bli satt, da tenker jeg på begravelsen. Den setter en stemning som vi kan kjenne igjen fra romanen og som også selvfølgelig gjelder filmen.
11. Sonja: Forfatteren Anne Karin Elstad, er jo en dyktig forteller, både stillfarende og nærværende. Noe av detter er jo bevart i filmen, men selvsagt får den ikke fram alle detaljer på samme måte. Kanskje det er bedre at filmen ikke gir oss alle detaljer. Er forfatteren litt for allvitende? Hva vil hun med romanen tror du?
12. Marianne: Allvitende er hun ja, noe av kritikken har gått på akkurat det. Romanen får fram hvordan vi mennesker kan være mot hverandre. Jeg tror ikke det er en sensasjonell historie, det er nok dessverre flere som har merket en slik hetsing rundt seg. Sjalousi?
13. Sonja: Samtidig dreier det seg jo om menneskets evne til å vise ømhet og omsorg. At dette er mest naturlig for kvinner, men at menn som tør å gjøre det, vinner på det.
14. Marianne: Har du lagt merke til det som er skrevet foran i boka, "anslaget i boka?", om hundedagene?
15. Sonja: Mye av boka handler jo om angst og usikkerhet. Det er jo allmennmenneskelig e følelser. Mye av det hun tar opp forsterkes i et lite og lukket miljø som det hun har lagt handlingen til.
16. Sonja: Hundedagene er veldig sentrale, for de varsler jo tradisjonelt om hvordan været, og dermed forholdene for folk blir i nær framtid. De blir i denne boka et sterkt virkemiddel, men er nedtont i filmen.
17. Marianne: Anne Karin Eldstad har skrevet om flere kvinneskjebner, her handler det om en som har måttet latt familielivet gått foran en eventuell utdannelse. Hildegunn hadde jo en drøm om å bli lærer. det er nok sant som du sier at det ikke er tilfeldig at handlingen ligger til et lite bygdesamfunn.
18. Sonja: Samtidig er det interessant å tenke på at dette kunne skjedd hvor som helt i et lite miljø. Alle nærmiljø er jo små. I en blokk, i et borettslag, osv.
19. Sonja: Det handler jo egentlig først og fremst om ondskap, og den er jo dessverre universell.
20. Marianne: Det er sant. Jeg er fascinert av personskildringene i romanen, de er også godt hentet igjen i filmen syns jeg. Hva sier du?
21. Sonja: Det virker bra også i filmen, men jeg ble bedre kjent med hildegunns mann i boka, enn i filmen.
22. Sonja: Jeg tror forresten at Elstad med den boka har vært like opptatt av å skildre mannen, som å skildre kvinnen. Mannen sliter med mye, og balansegangen mellom det myke og tøffe imaget er ikke alltid lett. Kanskje særlig problematisk på bygda, i alle fall før i tiden.
23. Marianne: Ja, men det er noe med typen som gjør at det på en annen måte kommer frem. det kan jeg si som både har sett filmen og lest boka. Det kanskje vært helt annerledes hvis jeg bare hadde sett filmen og skulle diskutert personlighet med en som hadde lest romanen også.
24. Sonja: Hildegunns mann har i alle fall problemer med å se henne, hvem hun er.
25. Marianne: Han er en mann av sin tid. På den tiden var det vel mer slik at kvinnen var plassert, hun skulle være i hjemmet, særlig etter hun hadde fått barn. Hun fikk jo barn tidlig, allerede som 17 åring.
26. Sonja: Tilbake til filmen, så står jo den godt på egne ben, og med sin framstilling. Det er på samme historie, men fortalt på to ulike måter. Og det trenger ikke å bety at den ene er bedre enn den andre. Sett helt uavhengig av hverandre, blir det jo også noe annet enn når man skal sammenligne dem. Da ser man de jo mot hverandre.
27. Marianne: Ja, da holder jeg en knapp på romanen, jeg likte den best.
28. Sonja: Elstad sier jo selv i et intervju at hun blant annet ønsker å skildre kvinneskikkelses lengsel etter noe de håper å få oppleve. Men at det er noe motsigende i det vi innerst inne ønsker, og det vi gjør, - eller ikke gjør, - for å oppnå det. Veldig interessant.
29. Sonja: Det er vel dette som griper mange som leser denne romanen.
30. Marianne: Samtidig som jeg tror at forfatterens gode navn og rykte, gjør at mange ønsker å lese det som kommer fra henne. De ble nok ikke skuffet denne gangen heller, romanen er leseverdige og underholdene. Samtidig som den tilfredstiller kravet til gjenkjennelse.
31. Sonja: Elstads romaner blir jo av mange ansett som "ikke stor" litteratur. Mindreverdig. Er det noe med at dette allmennmenneskelige er så lite verdt? Spesielt om kvinners liv? Eller var det noe annet når Ibsen skrev om datidens kvinner? Vi lar det henge i lufta, uten svar.
32. Marianne: Takk for samtalen, Sonja!
33. Sonja: Det samme til deg amjensen!

Vedlegg 5: Samtale om romanen "For dagene er onde 2" (Anne Karin Elstad)

1. Hege: Da er vi klare til chat i emnet bok/film: "For dagene er onde"
2. Rikke: Hva syns du om boka?
3. Hege: Jeg synes det var en grei bok, som tok for seg et forhold mellom to personer som skapte sjalusi, baksnakking og flere kompliserte problemer
4. Hege: Hva synes du er tematikken, den bakenforliggende budskapet fra forfatterens side?
5. Hege: Noe av det forfatteren ønsker å si med fortellingen og som det pekes på er det forholdet Hildegunn er i med mannen. Hun forteller jo Robert om alt som er tatt fra henne, untatt bøkene. Hun føler seg låst i ekteskapet. Noe som også var vanlig før i tiden. Et lite bygdesamfunn, der kvinnen skulle føde barn og gjøre husarbeidet. Friheten følte hun når hun var sammen med Robert
6. Rikke: Ja, et tema må være problemene som oppstår når forskjellige generasjoner mennesker, med forskjellig bakgrunn møtes og skal prøve å leve sammen. Dette ble vanskelig i "For dagene er onde".
7. Rikke: Tore ble påvirket av foreldrene sine
8. Hege: sitatet "For dagene er onde"-Bibeltekst som presten leser i høyt i kirken+hun får det sendt i posten-Det 6.bud
9. Rikke: Ja, dagene ble onde ikke bare for Hildegunn, men for hele familien og bygda.
10. Hege: Jorda skriker under HUNDEDAGEN-det skal skje noe ondt disse dagene. Det er disse dagene vi tar del i historien
11. Rikke: Ja, det kom et lite frampek om bråk da uværet kom så plutselig den dagen
12. Hege: Når vi nå snakker om bok/film, må jeg innrømme etter å ha lest boka og dannet meg et bilde av personene og stedet, ble skuffet da jeg så filmen- ble motstridende
13. Rikke: sånn var det med meg også.
14. Hege: Ja, uværet er det mye fokus på, noe de også la vekt på visuelt under filmen
15. Hege: Filmene: De første bildene vi ser av Hildegunn, bærer hun en rød paraply. Et symbol på blid, hjerte, varme, lidenskap, kjærlighet, men også tragedie/ondt
16. Rikke: Ja, men siden blir det mange mørke, truende fager som symboliserer det triste/onde
17. Rikke: Hvordan var det med musikken i filmen, husker du det?
18. Hege: Ja, det forholdet og det båndet hun knytter til Robert, skal vise seg å by på mange problemer, men kjærligheten er sterk og de holder sammen til døden skiller dem ad.
19. Rikke: Musikken er jo et virkemiddel som ikke kommer frem når du leser boka.....
20. Hege: Musikken i filmen var preget av stundens alvor. Det legges vekt på lyder fra uværet, og samtidig blir det et frampek
21. Rikke: Ja, og det gjorde noe med stemningen
22. Hege: Ja, derfor blir det to forskjellige opplevelser å lese en bok og å se filmen
23. Rikke: ja, ikke sant
24. Rikke: Det er vi enige om
25. Hege: jepps...
26. Hege: Hva synes du om filmen?
27. Rikke: Ble som sagt skuffa da jeg så filmen etter å ha lest boka
28. Hege: Halve sluttsenen vises ofte som et anslag som i denne filmen- den tar for seg slutten og viser Hildegunn komme ut fra begravelsesbyrået og at hun senere inne i kirken legger en stor bukett RØDERoser på kista til Robert, noe presten ser og velger å gå vekk- et symbol på hans mening om forholdet=frampek. Slutter jo med at Robert dør og begravelsen
29. Rikke: Ja, det er en vanlig måte å begynne filmen på har jeg lest/lært
30. Hege: Jepps....
31. Rikke: Ble du overraska da dattera dukket opp? Det ble iallefall jeg.
32. Rikke: Skikkelig byberte
33. Rikke: Passet ikke inn i miljøet i det hele tatt
34. Rikke: Hun var også den eneste uten Robert som skjønte Hildegunn
35. Hege: Men hun var den eneste som forstod moren og ba Robert ta vare på moren. Hun støttet moren i forholdet og viste vel/hadde sett hvordan moren var hjemme og hvordan hun forandret seg sammen med Robert- Denne friheten/tryggheten dem i mellom betydde så mye for Hildegunn, at alle reaksjonene og motgangen de opplevde bare styrket forholdet deres.
36. Rikke: Ja, dattera ble en støtte for Hildegunn, og hun var også den eneste Tore ville høre på.
37. Rikke: Lurer på om opplevelsen av filmen ville vært annerledes dersom jeg hadde sett filmen før jeg leste boka?
38. Hege: Ja, det tror jeg nok, men synes det var bra at boka ble lest først. På den måten fikk jeg laget/dannet meg et eget bilde av personene.
39. Rikke: Og da ble du skuffa da du så filmen.....
40. Hege: jepps
41. Hege: Boka synes jeg på en bedre måte skildret et tilsynelatende uskyldig, men nært forhold mellom Hildegunn og Robert. I filmen synes jeg deres forhold ble fremstilt på en annen måte- tettere og ikke så uskyldig!!
42. Rikke: Ja, ikke sant. Hva var årsaken til det?
43. Hege: mer åpenlyst og jeg fikk forståelse for bygdas reaksjon
44. Rikke: ?????

45. Hege: mer åpenlyst og jeg fikk forståelse FOR bygdas reaksjon
46. Rikke: Var det måten Anne Krigsvold tolket rollen som Hildegunn på?
47. Hege: det sammen med regissøren av filmen, tror jeg da...
48. Hege: Dette ble en enkel liten chat som dokumenterer at vi både har lest boka og sett filmen. Samtidig som vi får fram våre meninger om den kombinasjonen og forholdet mellom bok/film
49. Rikke: Ja, da sier vi at dette er dokumentasjon på at romanen er lest, og at filmen er sett.

Vedlegg 6: Samtale om romanen "Brødre i blodet" (Ingvar Ambjørnsen)

1. Egil: Nå er vi tre stykker her
2. Hanne: hallo
3. Ingrid: oki
4. Egil: Da er det bare å starte Chatten
5. Egil: JEg er kjapp vett'
6. Egil: BÆST
7. Ingrid: vet jeg vel
8. Hanne: Jeg er ikke kjapp på tastaturet
9. Egil: Det eri orden
10. Hanne: bra
11. Ingrid: ok..... da starter vi
12. Egil: Vi tar det i et rolig tempo
13. Ingrid: elling
14. Egil: Filmen Elling er som kjent bygget på boka Brødre i blodet.
15. Egil: Er det noen av dere som har lest den?
16. Hanne: av Ingvar Ambjørnsen
17. Hanne: Nei
18. Ingrid: ja, og jeg har ikke lest noen av Ambjørnsens bøker
19. Hanne: Hva kan vi si om filmens begynnelse
20. Ingrid: jeg trodde det ville være en kjedelig. typisk norsk film... det var det ikke
21. Hanne: Det er jeg enig i Ingrid
22. Ingrid: å analysere film er nesten som å analysere bøker
23. Egil: JEg hadde lest to av Elling bøkene før...
24. Hanne: Jepp men film er film og bok er bok
25. Egil: JEg gledet meg til å se filmen.
26. Ingrid: joda, men det hender de er like gode
27. Ingrid: noen ganger i alle fall, selv om boka pleier å være bedre enn filmen
28. Hanne: Filmen var etter min smak svært morsom
29. Egil: Det mener jeg er tilfellet her.
30. Egil: Filmen er veldig lik boka, det synes kanskje på hvordan scenene er filmet..
31. Ingrid: da er vi inne på dramaturgi
32. Ingrid: hva gjør en film spennende og morsom
33. Egil: JEg tenker f.eks. på den scenen der Elling skal på do
34. Egil: Der de spiser duppe...
35. Hanne: å ja..
36. Egil: I boka får vi presentert tankene til Elling mens han står forran "renna"...
37. Ingrid: det er faktisk et peripeti i filmen, et vendepunkt, det var første gangen de var ute alene
38. Egil: stemmer.
39. Ingrid: ja, men i filmen kan vi tenke oss tankene hans
40. Ingrid: vi "ser" de på måten han oppfører seg på
41. Hanne: Måten det blir filmet på er også med på å lage filmen så morsom den er også
42. Egil: Men kommer ikke stemmen hans også i bakgrunnen på flere av scenene?
43. Hanne: jo det gjør den
44. Ingrid: jo.....
45. Egil: Det er det jeg mener...
46. Ingrid: og den stemmen er jo morsom i seg selv
47. Egil: Tankene til Elling blir presentert ved at vi ser ulike bildeutsnitt mens stemmen til Elling forteller hva han tenker...
48. Hanne: kameraet blir satt i ubalanse da Elling fører seg svimmel, så dere det?
49. Hanne: føler, mente jeg
50. Egil: kjønte det...
51. Ingrid: ikke så nøye med rettskriving Hanne
52. Egil: lol
53. Hanne: ja så dere det eller ikke?
54. Hanne: eller var det jeg som var svimmel
55. Ingrid: men Egil, det er ikke alltid vi hører "stemmen" til elling
56. Egil: Elling viser jo mange av tankene sine ved mimikk også...
57. Hanne: nei det er bare i boka, har lest en av de andre bøkene om elling
58. Ingrid: ja, han er en liten Jim Carry
59. Ingrid: Egil, du sa at boka og filmen er veldig like
60. Egil: Filmen er jo basert på den tredje boka i Elling serien, så det hele får kanskje et annet perspektiv når man har lest de to første...

61. Ingrid: hva er mest likt
62. Egil: De er veldig like, replikker og scener er lette å kjenne seg igjen i.
63. Ingrid: i begynnelsen av filmen blir jo Elling hentet fra sitt hjem og plassert på den der instutisjonen
64. Ingrid: så han har tydeligvis bodd alene før
65. Hanne: Ja det er introen til filmen, skillet kommer da Elling står på skjermen
66. Egil: Trodde de kom med toget fra Brøyenes jeg
67. Ingrid: nei.... filmen begynner lenge før det
68. Hanne: Nei det er en intro om hans fortid
69. Egil: aha...
70. Ingrid: oki
71. Hanne: introen stammer altså fra bok 2
72. Egil: Det stemmer!
73. Ingrid: ja, det er fint at ressigøren gjør det, da får alle som ikke har lest med seg alle detaljer
74. Ingrid: samtidig som han er trofast mot forfatteren
75. Hanne: Jepp for det er en viktig detalj mener jeg
76. Egil: Sant nok...jeg la ikke merke til dette før dere sier det nå jeg..
77. Ingrid: jeg synes at språket gjør mye av filmen
78. Egil: Det er sant...
79. Ingrid: det er en forskjell fra bøker generelt
80. Ingrid: man "hører" ikke noe i bøkene
81. Egil: Gode replikker som er hentet rett fra boka.
82. Ingrid: så språk og musikk er viktig i filmer
83. Egil: Stemmeleie er i allefall bedre markert i bøkene...
84. Hanne: Ved å lese boka etter filmen vil jeg tro det blir en liten nedtur pga personene i filmen
85. Egil: i filmen mener jeg...
86. Ingrid: og det er et pluss....at språket er tatt fra boka, kanskje det er en av tingene som gjør filmen god
87. Egil: Det er igrunn ikke det...
88. Hanne: ikke?
89. Egil: JEg leste boka i ettetid.
90. Hanne: ok.
91. Ingrid: særlig stemmeleie til kjell bjarne
92. Ingrid: himmel for en brøler
93. Hanne: og banninga
94. Egil: Det kommer med flere ting i boka enn det som er i filmen...
95. Egil: De får blandt annet en katt...
96. Hanne: og vaskinga av utstyret i vannet. Dødsbra
97. Ingrid: wow.....
98. Egil: De kaller den Pepper'n og den er en trøst for dem i mange stunder...
99. Egil: hehe....
100. Ingrid: om vi ikke får høre tankene til kjell bjarne så blir vi godt kjent med han på måten han oppfører seg på
101. Ingrid: den er god den scene da han blir "papp"
102. Hanne: Ja han er jo bare helt seg selv
103. Ingrid: på restaurant
104. Egil: Vi får jo en objektiv beskrivelse av KB i boka og i filmen, mens Elling er subjektivt presentert..
105. Ingrid: Pepper'n..... det tror jeg ikke kom frem i filmen
106. Hanne: Vi kan vel konkludere med at dette er sekser film
107. Hanne: Nei det kom ikke frem
108. Ingrid: ja, selv kjell bjarne er enig, etter 40 år
109. Ingrid: nemlig Egil,
110. Ingrid: handlig eller tanker
111. Ingrid: i film er det nesten som ved noveller
112. Egil: Das gestümt....
113. Ingrid: "Show it, don't tell ut"
114. Hanne: jepp
115. Hanne: komposisjonen er vel ganske lik , husker jeg riktig
116. Egil: I filmen og boka mener du Hanne?
117. Egil: Den er lik!
118. Ingrid: i en mainstreamfilm er komposisjonen ofte 3-delt
119. Hanne: mellom novelle og film
120. Hanne: da er vi enige
121. Egil: Hvor mener dere denne er delt opp da?
122. Egil: De to skillene mener jeg...
123. Ingrid: vel..... vendepunktet er der de er på restaurant alene, som vi snakket om tidligere
124. Ingrid: synes jeg da.....
125. Egil: De utvikler seg kjempe mye videre etter dette...
126. Egil: Så jeg er enig!
127. Ingrid: javisst, men et sted må de jo begynne

128. Egil: Tror det går flere historier parallellt her...

129. Ingrid: i alle fall er det en forandring for elling

130. Ingrid: ja.... det har du rett i Egil

131. Hanne: der de slutter å sove sammen og bli uavhengige begge to skjer det også en liten vending

132. Egil: En som følger KB's utvikling og en annen for Elling,,,

133. Egil: Kb treffer jo "FOR helvete ei dame også"

134. Egil: Unge får han også...

135. Hanne: det er jeg enig i. Men det skjer jo en vending for begge to der de slutter å sove sammen

136. Ingrid: får endelig f.....

137. Egil: Viktige ting for han...

138. Egil: hehe

139. Egil: JEg tror grunnen til at bøkene til Ambjørnsen blir filmatisert.

140. Ingrid: hva er det filmen egentlig vil fortelle

141. Hanne: ja hva er temaet

142. Ingrid: ja Egil..... her er vi på samme kurs

143. Egil: er at de er enkle å filmatisere.,...

144. Ingrid: er de det?????????

145. Ingrid: veldig avhengig av gode skuespillere

146. Egil: Døden på Oslo S, Giftige løgner, De blå ulvene og Elling....

147. Ingrid: in-,edas-res flimer

148. Egil: Husker jeg likte godt filmene om Pelle og P. Roffen...

149. Hanne: jeppe, jeg ville tro at du mistet litt av innlevelsen med dårlige skuespillere

150. Hanne: nei de er kjedelige i forhold

151. Ingrid: det første jeg legger merke til ved en film er musikken.....

152. Ingrid: så det er ikke bare skuespillere som er viktig

153. Hanne: var det dillilos

154. Ingrid: det var det..

155. Ingrid: lars lillo stenberget har komponert all musikken, sa Egil her istad

156. Egil: Sliten?

157. Hanne: ja , kvalm

158. Ingrid: enkel musikk til en enkel fortelling om enkle mennesker i en komplisert verden

159. Egil: Elling nu står det mye om filmen...

160. Hanne: den var god

161. Ingrid: ja, jeg har sett den siden Egil

162. Egil: Det er sant Ingrid. En god formulering

163. Egil: siden når da?

164. Hanne: hva sier filmen oss da

165. Egil: Etter at vi startet nettsamtalen..

166. Ingrid: hallo..... kutt kjødd

167. Egil: juff

168. Hanne: ikke mere tull nå

169. Ingrid: det ligger ikke noe skjult i denne filmen.....

170. Ingrid: vi får det vi ser.....

171. Ingrid: og det får vi på en mesterlig måte

172. Ingrid: jeg kunne godt sitti tre timer til å se film

173. Hanne: Det er konklusjonen ja

174. Egil: Tror ikke det er mye som er gjemt unna her nei...det er rett og slett en åpenhjertig fortelling om de svake menneskene i samfunnet, som med litt hjelp klarer seg på egenhånd!

175. Hanne: det er andre gang jeg ser den , ser den gjerne i dag også

176. Egil: KAn komme til meg å se den på min nye PC....

177. Egil: XP1800+ ...

178. Ingrid: en direkte måte, med anslag som går rett i panna

179. Hanne: Introet ert anslaget

180. Egil: Rett i fletta...

181. Egil: introen...

182. Ingrid: skal vi si at dette er nok?

183. Hanne: dette er vel greit,ja

184. Ingrid: i har fått belyst noen ulike aspekter

185. Egil: det er veldig flott. Vi har snakket om mange aspekter her!

186. Ingrid: og alle var enige om at det var en fin film

187. Hanne: snakkas,takk for en hyggelig samtale om en fenomenal film

188. Ingrid: nå er det helg snart, husk å ta på rene underbukser

189. Egil: Takk ikke meg for den glimrende filmen

190. Hanne: og sokker

191. Egil: hva?

192. Hanne: ha det

193. Ingrid: hade

Vedlegg 7: Samtale om novellen "Matteus 18.20" (Tor Åge Bringsværd)

1. Lisa: Hvor begynner vi?
2. Rudolf: når leste du novella.
3. Lisa: I dag, for noen minutter siden, den var veldig gripende.
4. Rudolf: ja, ikke sant!
5. Rudolf: jeg leste den første gang på videregående, en av de få novellene jeg husker derifra
6. Lisa: Den ser temmelig enkel ut hva virkemidler angår, uten at jeg skal si det for sikkert, men den var sjeldent bra.
7. Rudolf: har sansen for Tor Åge, spesielt det han skriver innenfor Science Fiction sjangeren.
8. Rudolf: Ja, og kort...
9. Lisa: Jeg har foreløpig ikke lest noen romaner av ham, har bare sett i noen av barnebøkene han har laget
10. Rudolf: Har du lest noen av novelleanalysene på nettet, ikke det at vi ikke skal tenke selv, men greit å få flere synspunkter...eller?
11. Rudolf: Ja, de har jeg lest mange av når jeg jobbet i barnehagen...
12. Lisa: Nei, det har jeg ikke gjort denne gang, kommentar til din forrige replikk.
13. Rudolf: ok...jeg fant et par, på nettet, som jeg har skummlest...kan gi deg lenkene etterpå...men tilbake til novella, den handler om en neger som blir dømt til døden for å ha gått inn i en hvit kirke, men tema må vel sies å være rasisme...?
14. Rudolf: husker ikke når den ble skrevet, la meg sjekke.
15. Lisa: Har du noen tanker om forfatteren i forhold til novellas innhold, eller er det vanskelig å se noen sammenheng?
16. Rudolf: Boka er skrevet i 1967, utgitt i novellesamlinga "Rundt solen i ring", den har jeg ikke lest, men Aparteid regime var jo enda ikke avskaffet.
17. Lisa: Rasisme mener jeg er et tema, men det handler vel litt om skinnhellighet også?
18. Rudolf: hvordan da, mener du?
19. Lisa: Jeg tenker på den setningen fra bibelen som blir sittert i begynnelsen, matt 18.20, og hentydninger til at den dødsdømte faktisk var Jesus. D
20. Rudolf: matt 18.20:For hvor to eller tre er samlet i mitt navn, der er jeg midt iblant dem
21. Rudolf: Det er vel hentydninger til Jesus her og når det gjelder naglene og det faktum at han holdt seg taus under rettsaken
22. Rudolf: 3 viktige momenter som peker i retning av intertekstualitet for å bruke en faglig term.
23. Lisa: Jeg tenker på at folkene var i kirken , presten snakker om at der to eller fler er samlet i mitt navn, der er jeg mitt i blant dere, her i form av negeren. Presten sier dette, men det trenger ikke inn. Det er kun på overflaten disse ordene gjelde
24. Rudolf: ja...jeg skjønner , rasismen er altså et uttrykk for skinnhelligheten
25. Rudolf: eller bare et symptom, kanskje?
26. Lisa: Ja, jeg mener det mer er et middel forfatteren bruker for å avsløre disse menneskene. Det hadde ikke behøvd være en mørk person i historien for å avsløre dette, det kunne ha vært noe annet også. Hva du gjør mot mine minste, gjør du også mot meg, hvis du skjønner hva jeg mener. Her ble rasismen brukt, forfatteren er sannsynligvis opptatt av rasespørsmålet også.
27. Rudolf: ok...interessant, så du mener at det først og fremst er en kritikk av manglende utøvelse kristentro og kristen liv, dernest rasisme, jeg mener vel at rasisme er hovedtema og at bibelen i hovedsak blir brukt som en intertekst da den er god og kjent, kjenner forøvrig ikke til forfatterens livssyn.
28. Lisa: Jeg mener ikke at forfatteren er kristen, det tviler jeg på, men jeg tenker at rasisme er nærmest motivet og at dobbeltmoral/skinnhellighet er det som ligger en smule dypere i teksten.
29. Lisa: Jeg tenker her at tittel og avslutning binder historien sammen og er rammen rundt, og at det er her selve kjernen ligger.
30. Rudolf: Javel, jeg ser poenget ditt. Sjekk akkurat med litteraturnettet og det viser seg at novellesamlinga var den første utgivelsen hans.
31. Rudolf: <http://www.litteraturnettet.no/b/bing.jon.asp?type=prod>
32. Lisa: Hva tenker du om det novelletekniske?
33. Rudolf: Ja den om slutter seg, det har du rett i. Den starter `in media res`, midt i en handling, og er kronologisk frem til boddelenes refleksjon, hvor han snakker om fortid.
34. Lisa: Det er en vellkomponert novelle, men ikke av de mest avanserte, da tenker jeg i Vesaas stil. Heldigvis. Den sier alt den skal på en tydelig måte.
35. Rudolf: Ja, den er enkel og grei i sin ytre form, men veldig klar i budskapet, skarp...jeg har lest en lignende tegneserie faktisk. Vil du høre om den?
36. Lisa: I forhold til resolusjonen, avsnittet med boddelen, der er det direkte tale. Her får vi vite direkte hva denne boddelen har tenkt om henrettelsen. Forfatteren lar leseren vite at boddelen har reflektert over denne merkelige negeren, men at han likevel ingenting har forstått. Jeg tenker at dette ikke bare er rettet mot endel kristne, men mot menneskeheten totalt.
37. Lisa: jeg vil gjerne høre om denne tegneserien.
38. Rudolf: fra nettsida til Tor Åge ': "Jeg liker å skrive både for voksne og barn - og helst for alle på én gang."

39. Rudolf: Tegneserien begynner med at noen astronauter i nær/fjern fremtid har funnet en annen planet, de blir med på omvisning, det viser seg at planeten er bebodd av roboter, etterhvert i omvisningen blir det gjort klart at det er en type roboter som tar seg av alt arbeidet, og en annen type roboter som styrer og steller, tilslutt ser du astronauten som flyr av gårde , og i siste rubrikk tar han av seg...
40. Rudolf: hjelmen og gråter, han er neger.
41. Lisa: Var det en vits?
42. Rudolf: Nei, det var en kort tegneserie i Iskald grøss tror jeg, leste den for mange mange år siden.
43. Lisa: Hva med forteller og synsvinkel?
44. Rudolf: aural, 3 person, med en del dialog, og så er det boddelen på slutten da
45. Rudolf: refererende? er det det man kaller det
46. Rudolf: (merk setning med 3 det'er)
47. Rudolf: Det du sa om boddelen er jeg enig i, og det sier også noe om persongalleriet, at de ikke viser tegne til fremgang eller vekst, noe som gir novelle en ekstra kraft som oppvekker.
48. Rudolf: tror ejg
49. Rudolf: http://www.propaganda.net/skoleside/sjanger_3.shtml
50. Rudolf: <http://home.sol.no/llindega/norsk.htm>
51. Lisa: Ja, det er tydelig stor avstand mellom forteller og aktører. Her vil jeg anta at fortellerstemmen er temmelig nært opptill forfatterens, antagelig mener forfatteren det vi som lesere sitter ighen med, selv om det ikke er mulig å vite.
52. Rudolf: legger ved et par lenker til analyser, tenkte kanskje du ville kikke på dem før vi avslutter chatte. , den siste er best, av de jeg har sett på.
53. Rudolf: hva mener du med at det er stor avstant mellom forteller og aktører?
54. Lisa: Enig dette understrekes med fortellerens posisjon. Ved å bruke den refererende fremstillingen, får vi følesen av at dette nærmest er en dokumentar. vi får stor tiltro til at ikke fortelleren lurar oss på noen måte. Det vi oppfatter er faktisk det som skjer. Fortalt på en objektiv måte.
55. Lisa: Jeg mener at fortelleren er moralen i novella, vi aner selvsagt ikke hva fortelleren mener, men det er så stor avstand mellom det aktørene står for og det intrykket vi får av fortelleren. Fortelleren innvolverer seg ikke i historien, det trengs ikke historien taler for seg selv.
56. Rudolf: ja, da er jeg med 100%...
57. Rudolf: Er det andre virkemidler i bruk som vi ikke har tatt med?
58. Rudolf: hva med alle de som skjeller ut negeren , den gamle dama som spytter ham i ansiktet...den ene verre enn den andre
59. Rudolf: kan dette være et forsøk på å bygge opp spenningen?
60. Lisa: Tilbake til årstallet novella er skrevet, 1967 er jo midt i den verste anti krigs bølgen som den vestlige verden har sett, i forhold til ungdommen. Jeg går litt tilbake på det jeg sa i stad. Rasisme er selvsagt en viktig bit av temaet, og det minner om KKK, USA
61. Rudolf: Ja, det er noe det, hadde vært morsomt å interjuvet Tor Åge, fått litt av hans bakgrunn for å skrive novella.
62. Lisa: Ja, jeg tror at forfatteren her ønsker å få frem det irrasjonelle i mennesker. Det er ingen tilfeldighet at dette foregår i en kirke. Kontrasten er stor mellom kirkebygget og de handlingene vi ser utspiller seg.
63. Rudolf: ja , det er har du rett i , kirken er et veldig fint sted for en slik historie og referansene til Jesus er knallbra, ikke rart denne novella er pensum fra grunnskole til lærerutd.
64. Rudolf: skal vi skrive den om, palestineren som kommer inn i synagogen...publisere på hebraisk og gi ut i Isreal?
65. Lisa: Jeg synes denne novella er almenngyldig, historien minner om kordfestelsen av Jesus, jødeforfølgelsene, negerhatet, undertrykking av alle minoriteter til alle tider. Ikke minst det som foregår i Israel i dag. Det handler om å korsfeste Jesus om og om igjen.
66. Rudolf: Halleluja!
67. Rudolf: Fin avslutning.
68. Lisa: Er du ironisk, eller hva?
69. Rudolf: nei, jeg mente det
70. Rudolf: Almengyldigheten er absolutt på plass.
71. Lisa: Bra, jeg ser litt av bakdelene med å Chatte at spørsmål og svar kommer litt hulter til bulter, men jeg syb\nes jeg har fått mye ut av dette!
72. Rudolf: jeg også...chatt er litt krevende i bygnelsen, selv har jeg chatta siden 1995 og vet at enkelte av svar/spørsmål henger igjen, men så får man jo litt tid til å tenke , mens den andre chatter
73. Rudolf: og så blir man aldri avbrudd,..en fordel.
74. Rudolf: avbrutt...hehe
75. Lisa: Jeg har lagret det vi har skrevet til nå. Den var litt artig passet bra til meg!

Vedlegg 8: Samtale om novellen "Bundet til et tre i skogen" (Karin Sveen)

1. Malene: hei Hanne og Hilde
2. Hanne: Hei snuppa. Nå er jeg her...
3. Hilde: og jeg
4. Malene: Skal vi bli enige om hvordan dette skal foregå?
5. Hanne: jepp
6. Hilde: jeg tror det er det beste hvis det skal bli noe orden
7. Malene: Jeg mener, rekkefølge på hvem som prater slik at vi ikke snakker oppå hverandre.
8. Hilde: jaaaaaa
9. Hilde: først Malene så Hanne så Hilde??????
10. Malene: Ok forslag: Hilde, Hanne og så jeg,
11. Malene: Ok Hilde jeg går for din
12. Hanne: den er grei
13. Malene: DVS MEg, Hanne og så Hilde.
14. Hanne: men vi ser jo om noen skriver nederst
15. Malene: jeg mener slik at vi ikke sier det samme.
16. Malene: Jeg er ikke så rask på tastaturet.
17. Hanne: det ordner vi
18. Hanne: vi bruker god tid, ikke stress
19. Malene: Ja hva ble vi enige om, rekkefølgen som Hilde foreslo?
20. Hilde: sett i gang Malene
21. Malene: Ja, Da skal vi snakke om Novellen Bundet til et tre i skogen. Motivet i denne novellen er ganske klar.
22. Hanne: skal vi ta for oss først tema og motiv?
23. Hilde: jeg kommer med en begynnelse. Vil si at det er en klar fortelling om mobbing på sterkeste plan. Motive til forfatteren må være å gi oss en vond følelse, og nærmest føle at vi er denne gutten selv
24. Hilde: Temaet mobbing kommer opp på flere plan. Jenta får slippe lett unna, men en gutt tåler en støyt!
25. Hanne: behøver vi å følge skrivefølgen?
26. Hilde: jeg tror ikke det går så bra vi får heller plukke fra hverandre senere der det er sagt det samme
27. Hanne: bra
28. Hilde: er du enig Malene
29. Malene: Motivet er mobbing, det kan jeg være enig i, men jeg føler budskapet er litt vanskelig å få tak i. Føler nesten at forfatteren ikke vil fortelle oss noe, jeg mener, ingen klar moral. Føler han bare vil beskrive en grusom hendelse..
30. Hanne: Det kan jo virke som om de skal vise seg for jenta, ikke det at jenta skal slippe lett unna
31. Hanne: Det er jeg enig Malene. Vanskelig å vite hva han vil si oss
32. Hilde: Jeg er enig der Malene, men det er nok underforstått en moral. Ettersom han tydelig får frem hvordan denne gutten er. Kanskje har han faktisk rettet den mot barn som oppfører seg tilnærmet dette
33. Malene: Se på årstallet, det mener jeg med at siden novellen ble skrevet på 60 tallet og handler om samtiden til forfatteren, det kan være svaret på hvorfor jenta slapp billig unna.
34. Malene: Enig Hilde, men ingen direkte pekefingermoral.
35. Hilde: direkte moral er det ikke! Og samtiden gir nok jenta en fordel
36. Hanne: Jo, men det kan vel også ligge noe i det at de skal vise seg for henne og at jenter ikke må taes
37. Malene: Helt klart. Hilde
38. Hilde: Moral kan det nok også ligge i det jenta gjør for gutten også. Nemlig gjør mot andre det du vil andre skal gjøre for dg
39. Malene: Hun gjør jo ikke noe spesielt, gjør hun vel? Hun prøver jo å stikke fra han?
40. Hilde: jeg tror ikke denne jenta er spesielt godt likt hun heller, og har ikke følelsen av at de skal vise seg. De sier jo de skal drepe dem om de sier noe
41. Hanne: Jepp, det er vel budskapet at mobbing er forferdelig og det du sa Hilde
42. Malene: Enig med Hilde om at mobberne ikke prøver å vise seg, tiden tatt i betraktning fikk hun gjennomgå litt selv.
43. Hilde: ja hun prøver å stikk men gjør det ikke. Selvfølgelig prøver man å komme seg unna noe som er vondt, men etter guttene har dratt tar nok samvittigheten overhånd hun stikker ikke fra han da
44. Malene: Hun prøver jo å stikke, men blir fanget igjen. Naturlig reaksjon, men ser ikke poenget med at du skal gjøre mot andre...
45. Hanne: eR IKKE NOVELLA SKREVET PÅ 80 TALLET?
46. Malene: Sorry, min feil, utgitt i 1980
47. Hilde: jeg tror ikke jeg heller ville blitt værende i en sånn situasjon, men hadde jeg klart å komme meg unna ville jeg vel forsøkt enten å finne hjelp eller gjemt meg til guttene var dratt for så å hjelpe han
48. Hanne: Hva er en mogop?
49. Hilde: en blomst
50. Malene: Enig Hilde.

51. Malene: Vårblomst
52. Hanne: Skjelden?
53. Malene: Tror ikke det.
54. Hilde: kan vi da bruke gjør mot andre.....
55. Hanne: hva??
56. Hilde: det vi pratet om i stad Hanne litt lenger opp
57. Hanne: ok
58. Hilde: en serk er det en kjole?
59. Malene: På en måte kan vi det Hilde, men det er litt fiktivt, og jeg vil ikke si at det er del av temaet. Men et poeng.
60. Malene: Serk er en kjole.
61. Hanne: jeg tror det er et lite poeng at hun blir og stiller opp. Men gjør mot andre som du vil de skal gjøre mot deg??
62. Hilde: ja ja jeg gir meg!!!!!!!!!!
63. Hanne: Vi er vel enig om tema i t6eksten?
64. Malene: ikke mobb!
65. Malene: Det er fælt å mobbe.
66. Hanne: mobbing
67. Malene: Mobbing er motivet.
68. Hilde: kan vi finne noen andre gode konklusjoner eller lignende som beskriver moralen eller tema i denne novellen
69. Malene: Mobbing er grusomt. ikke mobb?
70. Hanne: eller hvordan kan denne novella benyttes i skolesammenheng/undervisning. Det kan vi si litt om??
71. Malene: Helst ikke for min del.
72. Hilde: egentlig er vel dette en ganske enkel novelle som går rett på sak er det egentlig så mye å diskutere? Kanskje er det noe annet ved novellen som kan være mer utfordrende å prate om
73. Hanne: Har ikke du Hilde brukt denne novella på tjøme
74. Hilde: skolesammenheng er jeg lei av, har ikke lyst til det
75. Hanne: Synsvinkelen
76. Hanne: her er det vel en 3 person som forteller , altså aural
77. Hilde: ja hva er synsvinkelen Hanne
78. Hilde: stemmer
79. Malene: Kronologisk Oppbygging på novellen, med 3. person forteller, en personal synsvinkel.
80. Hanne: personal??
81. Malene: HAn og Hun er personale ja..
82. Hilde: ellers kan det vel sies at det er en enkel oppbygning, den er kronologisk og har vel egentlig en lite overraskende slutt
83. Malene: OkHilde.
84. Hilde: Fortelleren er aural!
85. Malene: Ok Hilde, hvorfor?
86. Malene: Er han kun utenfor personene?
87. Hilde: fortelleren prater ikke om seg selv men om to andre personer det står ikke jeg noe sted
88. Malene: Jeg ser antydninger til å si noe om følelser..
89. Hanne: hvor?
90. Malene: Trenger ikke å være førsteperson før det er personal synsvinkel.
91. Hilde: en aural forteller kan gå inn i enkeltpersoner å si noe om følelser men er ikke selv med i historien
92. Malene: Hun hadde ingen tanker, hun hadde ingen ben.....
93. Malene: Jeg mener at det er jenta som tredjeperson som er fortelleren.
94. Malene: En vekslene forteller.
95. Malene: Men i 3. person
96. Hanne: Her er ikke jeg helt sikker men det er klart det er 3 person men jeg tror det er svært lite fortelleren går inn i noen av personene sine tanker
97. Hilde: Hvis jenta hadde vært fortelleren vill det stått jeg. Noe personal kan det kanskje være det er jeg ikke sikker på
98. Malene: Det trenger ikke det. Men vi har lov til å være uenige.
99. Hanne: aural personal? Skal vi sjekke opp? Et øyneblikk!!
100. Malene: Har noen hørt om udramatisert forteller?
101. Malene: Nå er jeg klar til å avslutte snart.
102. Hilde: ja!
103. Malene: i 3. person.
104. Hilde: jeg og vi kan selv få mye ut av dette og lage en egen konklusjon
105. Malene: Jeg er ikke sikker på om vi blir enige.
106. Hilde: Hanne er du med er du enig i dette
107. Hanne: jo da ha litt is i magen så finner vi det ut
108. Hilde: vi trenger ikke bli enige, vi har nok til å lage våre egne tanker med utgangspunkt i denne samtalen
109. Hanne: greit
110. Malene: Jeg mener at synsvinkelen er litt skiftende. Den er alltid i 3. person, men både som dramatisert forteller og udramatisert forteller.

111. Hilde: nå er det bare å plukke ut ting du er enig eller uenig i og fortelle hvorfor det ene eller det andre så har du en god dokumentasjon på denne novellen. Det er akkurat uenighet som er en god måte å få sine egne konklusjoner frem på
112. Malene: da avslutter vi.
113. Hilde: er du enig eller uenig Hanne
114. Malene: om hva da?
115. Hanne: det er vel lurt å legge ut hele siden det er samtalen som er vesentlig
116. Hilde: om vi skal avslutte.
117. Hanne: JA
118. Malene: Gjør som dere selv vil, vi trenger ikke å gjøre det samme.
119. Malene: JA
120. Hanne: Snakkes
121. Hilde: vi trenger ikke ha med hele siden, meningen er at vi skal plukke ut det som er vesentlig
122. Malene: Gjør det som hver enkel vil.
123. Hilde: greit vi snakkes! da tusler jeg

Vedlegg 9: Samtale om novellen "Karen" (Aleksander Kielland)

1. Petter: Ok, da er vi igang.
2. Emilie: Hvilke aspekt skal vi ta for oss?
3. Petter: Vi kan jo si litt om selve handling og litt tema og budskap....? eller?
4. Emilie: Den er grei
5. Petter: Hele historien holder jo til i en kro
6. Petter: I Krarup Kro
7. Emilie: Ikke bare der. Det er også historien om haren og reven.
8. Petter: Ja, men har ikke de en dobbelt betydning?
9. Emilie: Hovedhistorien, om karen er fra Krarup kro.
10. Petter: Ja
11. Petter: Karen jobber der, og er alltid flink
12. Emilie: Jo det er den samme historien. Bare fortalt på to måter. Dette for å understreke, fremlyse personene og tema.
13. Petter: Ja, d er jeg enig i....
14. Petter: Når d er noen som prater om bryllupet til postmannen går Karen inn på rommet sitt....
15. Petter: Hører haren og reven historien inn der.....
16. Petter: ?
17. Emilie: Ja, det er da hun har funnet ut at postføreren har ført henne bak lyset, løyet for henne.
18. Petter: Og plasket vi hører er når Karen tar livet sitt?
19. Emilie: Haren hører plasket i vannet, ikke reven.
20. Emilie: Dette gjør vel at haren ikke blir tatt av reven?
21. Petter: Ja, men plasket haren hører er vel på en måte Karens død i vannet, eller?
22. Emilie: Det er det vel. Men redder på en måte karen livet til haren?
23. Petter: Ja, hvis vi ser på de to fortellingene som to historier som står litt alene, så gjør hun nok d.
24. Petter: Men historiene er jo en historie, samtidig som d er to, hvis du skjønner hva jeg mener....
25. Emilie: Ja..
26. Emilie: Et tema er vel kjærlighet, men denne gangen er kjærligheten større hos karen enn hos postføreren.
27. Petter: ja, kjærligheten er alltid et aktuelt tema
28. Emilie: Svik er vel også et tema. Postføreren holder Karen for narr. Han utnytter hennes kjærlighet for han. Men han har vel en pike på hver en kro
29. Petter: Ja. Men jeg syns d er litt rart at Karen lot seg lure utifra teksten i begynnelsen...
30. Emilie: Hva mener du?
31. Petter: D står jo at hun ikke var en "selskapsdame" for handelsreisende...
32. Petter: Alle som kjente henne, holdt av henne...
33. Emilie: Postføreren kjente henne ikke... Han var bare en gjennomreisende som utnyttet en naiv ung pike.
34. Petter: Du tror ikke han bodde i samme by, altså?
35. Emilie: Ut i fra den beskrivelsen som bel gjort av han i slutten av novellen så kunne det tenkes at mang en kvinne gjerne ville hatt ham
36. Petter: En Don Juan, altså
37. Emilie: Ja, noe sånt.
38. Emilie: Han var jo blitt gift med datteren av en kro eier i Ulstrup
39. Petter: Finner seg en han kan gifte seg med, men er egentlig som sommerfuglen - fra blomst til blomst.....
40. Petter: Han må jo svike sin kone oxo....
41. Petter: Hun kan jo ikke vite hva han driver på med...
42. Emilie: Han er jo mye ute og reiser og det er jo ingen på Krarup kro som vet at han har en affære med Karen. Ja, forutenom anders postkar som fattet mistanke
43. Emilie: Da kan han jo ha det slik på hver en kro!
44. Petter: jepp. men anders, hvem er egentlig han?
45. Emilie: hmmm
46. Emilie: er ikke helt sikker
47. Petter: er han med i bi-fortellingen?
48. Emilie: tror ikke d
49. Petter: vi hører jo mye om vinden der. vinden får jo med seg alt over slettene.....
50. Emilie: Vinden er et virkemiddel og vistnok kan den tolkes som en erotisk metafor
51. Petter: ja, spennende...mellom karen og postmannen
52. Emilie: Vinden bringer Karen og postføreren sammen, men også fra hverandre. Vinden er også det naturlige bindeleddet mellom de to historiene
53. Petter: Knall. Har ikke tenkt på det slik før.
54. Petter: kjærlighet og svik er to temaer. Syns du d er noe mer der?
55. Emilie: Naiviteten kanskje. Karen er litt naiv når det gjelder postføreren. Kvinner har det ofte med å være naive når det gjelder menn som kan sine ting

56. Emilie: Menn utnytter til tide naive og uskyldige kvinner
57. Petter: ikke dra alle over en kam....
58. Petter: men, je, jeg skjønner hva du sier...
59. Emilie: nei, gjør ikke det. Men slik var det den gang og slikt skjer den dag i dag
60. Petter: jepp, d er sant
61. Petter: Et budskap blir da kanskje at du ikke skal stole blindt på kjærligheten - du kan bli brent...?
62. Emilie: ja, det kan vi si
63. Emilie: Men hva med sammenligningen mellom karen og haren, postførerer og reven?
64. Petter: reven er jo slu som få. haren er et mer koselig dyr. D gir ganske klare beskrivelser av de to, syns du ikke?
65. Emilie: Det er sant. I tillegg rimer karen og haren. Haren er uskyldig
66. Petter: ja, en uskyldig naiv sjel.
67. Emilie: Postførerer er ganske likt forførerer.
68. Petter: en slu don juan som gjør alt for på få sine kvinner.....
69. Emilie: Hadde det ikke vært for gjestene på kroen som avslørte ham ville jo Karen ha fortsatt å treffe ham
70. Petter: ja, uten å ane noen ting
71. Emilie: Men det var vel ingen som så at hun var gravid? selv om kjolen var blitt trang...
72. Petter: nei, d tror jeg ikke. og d var vel oxo grunne for å ta sitt liv....?
73. Emilie: ja, hun prøver å skjule sine spor før hun tar livet av seg. Hun vil være en ærbar kvinne og det er en grunn til at hun tar livet sitt.
74. Petter: men når d sies helt på slutten av teksten at de skremmer unge piker med denne historien, så må vel noen vite d?
75. Emilie: Anders postkar viste det, og postførerer da
76. Emilie: men de siste linjene er de knyttet direkte til historien?
77. Petter: Ja, jeg tror d. D står jo at gamle folk skulle gi ungdommen en riktig alvorlig advarsel, og fortalte en historie som begynte med ei som het Karen på Krarup Kro.....
78. Emilie: ok
79. Emilie: til slutt litt om komposisjonen eller?
80. Petter: ja, den er jo bygd opp som et eventyr. Begynner med "d var engang...."
81. Emilie: Det er sant. Men den slutter også nesten likt som den begynte
82. Emilie: Vi er tilbake til utgangspunktet
83. Petter: ja, den går som en sirkel...
84. Emilie: sirkelkomposisjon
85. Petter: et godt ord, syns jeg....
86. Emilie: komposisjonen går i ring, eller....historien gjentar seg. Tragedien med akren er ikke enestående, den har gyldighet overalt og til alle tider
87. Emilie: takk, men det er ikke mitt ord
88. Petter: jepp, historien er aktuell den dag i dag....
89. Emilie: glad jeg ikke er naiv.
90. Petter: he he he
91. Emilie: skal vi si oss ferdige da?
92. Petter: ja, vi har jo fått med en god del, syns jeg..
93. Emilie: ja, for en liten chat å være
94. Petter: jepp.

Vedlegg 10: Samtale om novellen "Ønskesneglen" (Gro Dahle)

1. Rikke: Gro Dahle Ønskesneglen
2. Ingrid: ja, er det noe spesielt du vil snakke om
3. Rikke: Dette er visstnok en tradisjonell novelle av G. D.
4. Ingrid: enda en typisk roman med hysteriske kvinnemennesker
5. Rikke: Ja, det kan du godt si
6. Ingrid: etter å ha lest flere noveller av henne er det akkurat som om alle hovedpersonene går rundt i en gedigen ammetåke
7. Rikke: Novella er jo en indre monolog
8. Ingrid: tanker, følelser alt skjer på det indre plan ja
9. Rikke: Dette kvinnemennesket veksler mellom angst og glede i sine tanker
10. Ingrid: jeg tror det er typisk kvinnelig jeg, med alle de katastrofetankene
11. Rikke: Tror ikke at de kan ha det godt sammen, hun og mannen
12. Rikke: Ja, det er nok typisk
13. Ingrid: men det virker så husmor-ala-1960.....
14. Ingrid: eller er det jeg som misforstår hele novella
15. Ingrid: nei, de hadde kranglet, men det gjør jo alle innimellom
16. Rikke: Samtidig som hun er redd prøver hun å virke rolig når hun er sammen med barna, typisk kvinne?!
17. Ingrid: ja, ungene lurte nok på hvorfor de fikk krem i kakaoen
18. Ingrid: jeg tror hun og mann har kommet over i gammel-vane-kategorien
19. Rikke: hun hadde jo drømt at hun tok livet av ham.....
20. Ingrid: jo da, hvem har ikke det
21. Rikke: så får hun dårlig samvittighet
22. Rikke: kommer på det der med sneglen, som jo er ganske ekkelt
23. Ingrid: fordi drapstanker vanligvis gir en ekkel følelse
24. Ingrid: at hun tar den i munnen uten å foretrekke en mine er helt utrolig
25. Ingrid: hun må jo ha vært litt fjern
26. Rikke: ja, det hadde aldri i verden jeg gjort
27. Rikke: kanskje forfatteren vil si noe om hvor fort gjort det er at det klikker for over en overarbeidet kvinne
28. Ingrid: muligens.....
29. Ingrid: jeg vet ikke om hun er så overarbeidet at det gjør noe.,
30. Rikke: hun må jo ha en mening med det hun skriver
31. Rikke: eller.....
32. Ingrid: det har hun helt sikkert....
33. Ingrid: jeg får bare ikke helt tak i det overliggende tema her, annet enn ammetåke og husmortvangstanker, mulig dama trenger en hobby
34. Rikke: hun begynner jo å se frem til å flytte til havet
35. Ingrid: ja... en ferie
36. Rikke: mannen liker helt sikkert ikke sjøen
37. Ingrid: uten mann og barn kanskje
38. Rikke: nei, hun skal flytte dit når mannen er død
39. Rikke: sammen med barna
40. Ingrid: ja, jeg mente ferie jeg.....
41. Rikke: nei, hun og barna skal flytte dit
42. Ingrid: hun er lei av ekteskapet sitt
43. Ingrid: lei av den vanlige tralten
44. Rikke: ja, det er det ikke tvil om
45. Ingrid: havet er sikkert den store motsatsen til det hun har nå
46. Rikke: men hun får fort dårlig samvittighet etter at hun har drømt om havet en stund
47. Rikke: så kommer hun på det med sneglen
48. Ingrid: jeg tror GD skriver om den vanlige husmoren som går hjemme med ungene mens mann er på jobb....
49. Ingrid: det vanlige livet hvor ingenting skjer
50. Ingrid: ja..... men hva skjer i hodet hennes idet hun tar sneglen i munn
51. Rikke: ja, hun skildrer et allmennmenneskelig liv tror jeg
52. Ingrid: da er vi enige om det
53. Rikke: og den dårlige samvittigheten kommer ganske kjapt
54. Ingrid: det er også allmennmenneskelig
55. Rikke: typisk damer.....
56. Ingrid: jepp..... og det vil GD vise oss, så kan vi kjenne oss igjen
57. Rikke: ja, og på slutten sliter hun med å få sove
58. Ingrid: hva symboliserer sneglen, slim?, treg? LITEN?
59. Rikke: ja, men den blir stor

60. Ingrid: det er vel ikke akkurat noen delikatesse i denne sammenheng
61. Rikke: akkurat som en liten bagatell fort eser til et stort problem
62. Ingrid: wow.....
63. Rikke: han fantaserer om det verste
64. Ingrid: vel..... de fleste problem vokser i munnen
65. Rikke: noe spesielt du tenkte på.....
66. Rikke: hun har så lite å bekymre seg om i hverdagen at de minste ting blåses opp og dramatiseres, typisk "hemmafru"
67. Ingrid: huttemeit..... godt vi studerer , men hvorfor snegle?
68. Rikke: det hadde hun jo hørt om på biblioteket
69. Ingrid: hvorfor ikke en edderkopp, ja..... stemmer, gammel overtro
70. Ingrid: den mann på biblioteket var nok franskmann, men islandsk bestemor
71. Rikke: ja..... helt sikkert
72. Ingrid: da sier vi at tema og innhold er ferdig debatisert i dag? debatert..phu.....
73. Rikke: ja, hun sovner til slutt
74. Rikke: alt er bra,
75. Ingrid: og mann er like hel
76. Ingrid: god natt !

Vedlegg 11: Samtale om novellen "Fyr" (Laila Stien)

1. Sture: Hallo
2. Jostein: Hei
3. Sture: Dumme dumme microsoft chat
4. Jostein: Skal vi forsøke med et program som fungerer nå da
5. Sture: Jepp
6. Jostein: Fyr er skrevet av Laila Stien
7. Sture: kredittkortnummeret mitt er 259704 45328 2342346
8. Sture: Passordet mitt er
9. Jostein: Hun er født 1946 og oppvokst opp i Rana
10. Sture: Laila stien er født og oppvokst i Rana i Nordland
11. Jostein: Jepp
12. Sture: '
13. Jostein: Novellen handler om to mennesker
14. Sture: Ssynsvinkelen er personal
15. Jostein: Den ene er i personal tredje person (hun, han o.l.)
16. Jostein: Vi vet eller kan ane hva hun vil og tenker
17. Sture: Novella handler om to mennesker på en kafe'
18. Jostein: Mens mannen vet vi lite om
19. Jostein: Ja, de er begge to gjester der
20. Sture: Han er trad.
21. Jostein: De sitter på de samme bordene hver dag og spiser..
22. Sture: Leser avisa sakte , mens han spiser rolig og pent
23. Jostein: Hun har tydeligvis fulgt med på hva han gjøre og spiser..
24. Jostein: Ja, han har utrolig god tid..
25. Jostein: Kan tolke det som om han nyter av at hun har han under oppsikt..
26. Sture: Maten hennes smaker ingenting, men den metter
27. Jostein: Et tegn på forelskelse..
28. Sture: ja han vet hun er interessert
29. Sture: Hun vet alt om han
30. Jostein: Jeg tolker denne novella som håp om å bli kvitt ensomheten (de sitter der ensomme) og det er et håp om å finne den store kjærligheten..
31. Sture: "Han røyker. Det er den første sigaretten ennå. Han tar som regel to"
32. Jostein: Hun iaktar han nøye... Vet alt av vanene hans..
33. Sture: ja!
34. Jostein: Men vi vet som sakt ingen ting om hva mannen vet om henne.. Tror du han vet om at hun ser så mye på han?
35. Jostein: '
36. Sture: Hun lengter desperat etter kontakt med han
37. Sture: ja han vet det.
38. Jostein: Hvordan kan du si det?
39. Sture: Han er kald og rolig, og venter til hun skal ta kontakt
40. Jostein: Ja, spenningen rundt historien forteller/kan tolkes dit at de to er forelsket i hverandre..
41. Sture: "Hun ser ikke opp, men hun vet at han ser henne"
42. Jostein: Denne novellen har en oppbygning som er helt standard for en novelle..
43. Jostein: Den bygger seg opp til et klimaks som blir løst..
44. Sture: Ja! Få personer
45. Jostein: Men det er en åpen slutt..
46. Sture: Ja vi vet ikke hvordan det går
47. Jostein: Grunnen til at vi kan ane at hun er forelsket er jo at hun er så opptatt av han, men det er også den siste kommentaren"kan du...vil du... skal vi gå?"
48. Sture: Novella er skrevet i Presens(nåtid)
49. Jostein: Stemmer
50. Sture: Det gjør handlingen mer intens
51. Jostein: Ja, vi lever oss inn i novellen
52. Sture: Dette er noe som alle har opplevd en eller annen gang i løpet av sitt liv
53. Jostein: Spennings toppen er når hun spør om å få låne fyrstikkene..
54. Sture: "unnskyld har du fyr" erv et av de eldste sjekketriksene
55. Jostein: Ja, det stemmer
56. Sture:
57. Jostein: Overskriften sier også at noe skal skje med fyr, det kan også tolkes som fyr = mann (

58. Jostein: eller hva sier du?
59. Sture: Tittelen på novella er fyr. I Nord-norge bruker man fyr om en mann
60. Jostein: Der ser mann
61. Sture: Tittelen har alltid en betydning
62. Sture:
63. Jostein: Tittelen er noe av det viktigste i en novelle, den bygger opp forventningene og få frem et poeng..
64. Jostein: Vi blir revet inn i handlingen som var i presens vet at vi er med på det som skjer der og da..
65. Sture: Novella har et kort handlingstid, men vi skjønner av innledningen at det te er noe som har pågått lenge
66. Jostein: Vi ser også at hun er forelsket ved at pupillene som er store (tegn på forelskelse)
67. Sture: eller rusa! da blir også pupillene store
68. Sture: Han kan jo være rusa på love
69. Jostein: Ja, mye har skjedd tidligere som blir beskrevet i innledning, så blir vi dratt inn i handlingen
70. Sture: Hun vet hvordan han går kledd.
71. Sture: "slipset er grått i dag"
72. Jostein: Det er også andre ting som beskriver følelsene som : fuglehjertet hamrer, fugtige pannen osv..
73. Jostein: Ja, hun har full oversikt
74. Sture: hvis handlingen er lagt til et lite sted, kan det være at det eneste høydepunktet hennes er å se på denne foretningssmannen, som går i dress på kafe`
75. Sture: Tolkning
76. Jostein: Vi vet ikke når på året eller tid på døgnet dette skjer, eller hvor i landet...
77. Sture: Det er riktig
78. Sture: det kan skje hvor sm helst.
79. Jostein: Ja
80. Jostein: Vi vet ikke hva de arbeider med... om de har noen familie o.l.
81. Sture: enten er de arbeidsledige, dette skjer på ettermiddagen, eller så er det helg
82. Jostein: Ja, men de sitter j der her dag..
83. Jostein: det kan jo være i en lunch pause..
84. Sture: er hen en oppsagt mann som tråler avisa etter ny jobb?
85. Sture: Tro hva hun mener med fuglehjertet?
86. Jostein: kan jo tolkes, men jeg tror de to er forelsket i hverandre, og at de to er ensomme og søker nærhet til hverandre ved å sitte på denne måten..
87. Jostein: Fuglehjertet er et tegn på nervøsitet (forelskelse?)
88. Sture: "fuglehjertet hamrer". Det er fordi det banker fort av spenning
89. Sture: kult
90. Jostein: Smilet hans på slutten er en avløsning på stemningen, vi er veldig spennte på hva som ville skje når hun tok konatke..
91. Sture:
92. Jostein: Kontakt mener jeg
93. Sture: Jeg tror vi har fått med mye nå
94. Jostein: Smilet tolker jeg som om han synes endelig at hun tok kontakt...
95. Jostein: Ja, vi har forstått hva det dreier seg om nå tror jeg
96. Sture: Ja han har nok ventet på det
97. Jostein: Jess
98. Jostein: Skal vi si det er ok, nå?
99. Sture: Da takker vi av
100. Jostein: bye!

Vedlegg 12: Samtale om novellen "Ein motig maur" (Frithjof Sæhlen)

1. Egil: Chat om ein motig maur av Tarjei Vesaas...
2. Gry: Ja det er en nynorsk novelle som er skrevet i 1952
3. Egil: Jeg merket at den ikke var så veldig gammel, da den hadde et lettfattelig nynorsk språk, til forskjell fra MEnneskje og maktene av Duun
4. Gry: Den er henta fra boka "Vndane"
5. Egil: Syntes du det var en god novelle?
6. Gry: Vindane, mener jeg
7. Egil: Jeg likte den godt jeg...
8. Egil: Den motige mauren som blir rasande hele tiden...for hver minste ting...
9. Gry: Ja, jeg synes det var ok. Fortelleren står på utsiden av fortellinga. 3.persons synsvinkel.
10. Gry: Den inneholder ingen personer
11. Gry: Bare maur
12. Egil: Men den motige mauren er vel en form for beskjelning...
13. Egil: Han innehar en god del menneskelige egenskaper...
14. Egil: Som i et avsnitt på side 4 der han kjemper om et strå, men legger det igjen etterpå.
15. Gry: Ja, det synes jeg. Væremåten og innstillinga til mauren kan lett tenkes overført til mennesker. Dyra får menneskelige egenskaper?
16. Egil: En form for bagatellmessig kamp.
17. Gry: Jeg tror det er en kamp som mange mennesker har i ulike situasjoner
18. Egil: MAnge mennesker henger seg opp i detaljer, men er egentlig ikke interessert i det de kjemper om. De kjemper for å kjempe.
19. Egil: !
20. Gry: Enig
21. Egil: HAN er veldig ivrig på å få i seg nok næring denne mauren...
22. Egil: Spiser jo hele tiden.-.—
23. Gry: Jeg synes vendepunktet i novella er helt på slutten der mauren er i ferd med å dette oppi kaffekoppen. Det skjer for de han ikke får stilt metta si?
24. Gry: Jeg skjønnte ikke helt kampen med meitemarken? Gjorde du?
25. Egil: Tror vel kanskje det er som i mange andre etegilder han prøver seg på...
26. Egil: han liker jo å ta sjanser. utfordre seg selv.
27. Gry: Mauren bygger store hus med over syv hundre utganger mot sola. Er dette et tegn på menneskelig strebing?
28. Gry: Hvor synes du vendepunktet i novella ligger?
29. Egil: Det ligger vel kanskje flere vendepunkt, men det er helt klart at episoden før han detter i kaffe koppen er det største...
30. Gry: Novella har en passe lengde. Teksten er på bare fire sider, og den kan leses i en setting. Finnerdu flere nvelletrekk. Vi har nevnt persongalleriet?
31. Egil: Det virker som han ikke ser konsekvenser, bare muligheter...Han er jo en utbryter. En som liker å gå sine egne veier.-
32. Gry: Ja
33. Egil: 4 sider?
34. Egil: Den verjonen jeg har er på 8
35. Egil: hmmm...
36. Egil: HAr du en fullstendig versjon?
37. Gry: Ja, se nederst på sidene. Da har du lest en annen novelle enn meg, he,he
38. Egil: Siste setning hos meg er: "Det sto med ein gong opp små rusk or jorda og byrja eta han."
39. Gry: ja
40. Egil: Novellen i kompendiet er ikke fullstendig...
41. Gry: ok, jeg har lest det som står i kompendiet jeg og der hopper det fra side 7 til 14 uten at det gjorde noe for lesinga
42. Egil: hm...hva er det siste soim står på side 7 da?
43. Gry: Mauren var sliten laus
44. Egil: hmm...har du lest når han går til angrep på en ku?
45. Gry: Nei, det har jeg ikke hørt før. Jeg har Vesaas hjemme, så jeg får lese hele der. Det er rart at Hildegunn har kopiert halve novella.
46. Egil: Sant nok, men vi kan jo fortsette nettsamtalen likevel...
47. Egil: Vi kan vel kanskje droppe komposisjonen...
48. Egil: noe om den mener jeg...eller ta den senere...
49. Gry: jada Egil. Det er KOSELIG å snakke med deg vet du
50. Gry: ja
51. Egil:
52. Gry: Vi kan droppe komposisjonen

53. Gry: Hvor mange dyr går mauren til angrep på, du som har lest hele novella?
54. Egil: JEg har ikke talt...skal sjekke kjapt her...
55. Gry: Har han ingen venner? På meg virker han som en einstøing
56. Gry: En sta en sådan
57. Egil: ca 10
58. Egil: Han er en einstøing ja...stolthet. Han vil klare seg selv, og komme seg fram uten hjelp av andre.
59. Egil: Kjernen er vel kanskje at han ønsker å utfordre seg selv.
60. Gry: Ja, men akk så ensom
61. Egil: men han er ikke trist virker det som...bare "rasande"...
62. Gry: Ja, sinne er ofte tegn på tristhet og frustrasjon
63. Egil: sant nok...han er nok frustrert, men vi hører ikke noe om at han savner venner heller...
64. Gry: Nei, til dette er han for stolt, typisk mannfolk!!!!
65. Egil: Jeg tror denne novella ville vært glimrende på småskoletrinnet....som en spennende dyrefortelling.
66. Gry: Enig. Det er mye etikk i den
67. Egil: Den er jo faktisk ganske morsom til tider.
68. Gry: Ja, mange temar kan snakkes om. Novella kan kanskje være litt lang, også er den på nynorsk.... Jeg tenker på småskoletrinnet. Hva synes du?
69. Egil: HVis vi overfører maurens kamp/søken til noe menneskelig får vi kanskje noe sånt som søken etter det gode liv...
70. Gry: Ja
71. Egil: Tror ikke den er for lang, og det går jo ann å fornorske språket når man leser den...
72. Gry: Den kan lett trekkes inn i KRL faget som et tverrfaglig arbeid med norsken
73. Egil: oupps...
74. Egil: fornorske er feil ord!
75. Egil: JEg mener normalisere språket til noe nærmere barnas talemål....
76. Egil:
77. Gry: Jada, jg er enig med deg
78. Egil: Tverrfaglig jobbing er nok en god ide her også ja...
79. Egil: Hvordan mener du vi ser at han er ein motig maur?
80. Gry: Jeg vet ikke om han er så modig. Jeg vil heller si han er hovmodig
81. Gry: Neida, han har gods den lille karen. Han lar seg ikke stanse
82. Egil: Han river seg jo løs fra tua, og beveger seg ut på egenhånd...går til angrep på alt han ser....
83. Egil: Til og med en ku blir angrepet....
84. Egil: Det er tydelig at han ikke ser sine egne begrensninger...
85. Gry: Dette står ikke i samsvar med at maur et flokkdyr he he
86. Egil: nei det er sant...
87. Egil: MEn han er jo spesiell denne mauren...han driter i alt og alle!
88. Egil: Han ser sine arbeidskammerater jobbe, mens han vil søke etter det gode liv.
89. Gry: Tenk hvis maurene hadde vært så store som oss. Da tror jeg at min siste skogtur var gjort.
90. Egil: hehe,...
91. Egil: Jeg hadde nok tenkte meg om to ganger før jeg beveget meg inn i skogen ja...
92. Gry: Sier forfatteren noe senere i novella om hvorfor han forlater tua, eller er det en historie om at gresset er grønnere på andre sida
93. Egil: HAn sier noe om dette helt i starten...
94. Gry: Hva da?
95. Egil: "Lufta inne i tuva var stram og sur - denne her i gaset var reint for mild. Barnemat."
96. Gry: Ja det er sant, men det er så mye i novella som har sur lukt. Han blir jo aldri fornøyd. Skal vi avslutte snart?
97. Egil: vi kan vel det nå...vi har fått fram mange aspekter nå. Jeg er fornøyd!
98. Egil: Takk for chatten...
99. Egil: jeg har lagret

Vedlegg 13: Samtaleemner i ”Matteus”

| | Meta | Generelt om novellen og forfatteren | Virke- midler | Nettsted- referanser | Tema og motiv | Utgiver- årstall | Sammenlikni ng m/ tegne- serie | Mottaker- gruppe | Syns- vinkel |
|-----|------|-------------------------------------|---------------|----------------------|---------------|------------------|--------------------------------|------------------|--------------|
| 1. | x | | | | | | | | |
| 2. | x | | | | | | | | |
| 3. | | x | | | | | | | |
| 4. | | x | | | | | | | |
| 5. | | x | | | | | | | |
| 6. | | | x | | | | | | |
| 7. | | x | | | | | | | |
| 8. | | | x | | | | | | |
| 9. | | x | | | | | | | |
| 10. | | | | x | | | | | |
| 11. | | x | | | | | | | |
| 12. | | | | x | | | | | |
| 13. | | | | x | x | | | | |
| 14. | | | | | | x | | | |
| 15. | | | | | x | | | | |
| 16. | | | | | | x | | | |
| 17. | | | | | x | | | | |
| 18. | | | | | x | | | | |
| 19. | | | | | x | | | | |
| 20. | | | | | x | | | | |
| 21. | | | | | x | | | | |
| 22. | | | | | x? | | | | |
| 23. | | | | | x | | | | |
| 24. | | | | | x | | | | |
| 25. | | | | | x | | | | |
| 26. | | | | | x | | | | |
| 27. | | | | | x | | | | |
| 28. | | | | | x | | | | |
| 29. | | | | | x | | | | |
| 30. | | | | | x | x | | | |
| 31. | | | | | | x | | | |
| 32. | | | x | | | | | | |
| 33. | | | | | x | | | | |
| 34. | | | x | | | | | | |
| 35. | | | x | | x | | x | | |
| 36. | | | x | | x | | | | |
| 37. | | | | | | | x | | |
| 38. | | | | | | | | x | |
| 39. | | | | | | | x | | |
| 40. | | | | | | | x | | |
| 41. | | | | | | | x | | |
| 42. | | | | | | | x | | |
| 43. | | | | | | | | | x |
| 44. | | | | | | | | | x |
| 45. | | | | | | | | | x |
| 46. | x | | | | | | | | |
| 47. | | | | | x | | | | |
| 48. | | | | | x | | | | |
| 49. | | | | x | | | | | |
| 50. | | | | x | | | | | |
| 51. | | | | | | | | | x |
| 52. | | | | x | | | | | |
| 53. | | | | | | | | | x |
| 54. | | | x | | | | | | x |
| 55. | | | | | x | | | | x |
| 56. | | | | | | | | | x |
| 57. | | | x | | | | | | |
| 58. | | | x | | | | | | |
| 59. | | | x | | | | | | |
| 60. | | | | | x | x | | | |
| 61. | | | | | | ? | | | |
| 62. | | | x | | x | | | | |
| 63. | | | x | | x | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----|-------------|--|----------------------|-----------------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---------------------|
| 64. | | | | | x | | | | |
| 65. | | | | | x | | | | |
| 66. | | | | | x | | | | |
| 67. | x | | | | x | | | | |
| 68. | | | | | x | | | | |
| 69. | x | | | | x | | | | |
| 70. | | | | | x | | | | |
| 71. | x | | | | | | | | |
| 72. | x | | | | | | | | |
| 73. | x | | | | | | | | |
| 74. | x | | | | | | | | |
| 75. | x | | | | | | | | |
| | Meta | Generelt om novellen og forfatteren | Virke- midler | Nettsted- referanser | Tema og motiv | Utgiver- årstall | Sammen- likning m/ tegne-serie | Mottaker- gruppe | Syns- vinkel |

Vedlegg 14: Samtaleemner i "Herman"

| | Meta | Bok vs film | Herman vs Panten | Komposisjon | Utelatte scener | Virkemidler | Diverse | Tema |
|-----|------|-------------|------------------|-------------|-----------------|-------------|---------|------|
| 1. | x | | | | | | | |
| 2. | x | | | | | | | |
| 3. | | x | | | | | | |
| 4. | | x | | | | | | |
| 5. | | x | | | | | | |
| 6. | | x | | | | | | |
| 7. | | x | | | | | | |
| 8. | | | x | | | | | |
| 9. | | x | | | | | | |
| 10. | | | x | | | | | |
| 11. | | | x | | | | | |
| 12. | | | x | | | | | |
| 13. | | x | | | | | | |
| 14. | | x | | x | | | | |
| 15. | | x | | x | | | | |
| 16. | | | | x | | | | |
| 17. | | | | x | | | | |
| 18. | | | | x | | | | |
| 19. | | | | x | | | | |
| 20. | | | | x | | | | |
| 21. | | | | x | | | | |
| 22. | | | | x | | | | |
| 23. | | | | x | | | | |
| 24. | | | | x | | | | |
| 25. | | x | | x | | | | |
| 26. | | x | | | | | | |
| 27. | | x | | | | | | |
| 28. | | x | | | | | | |
| 29. | | x | | x | | | | |
| 30. | | x | | x | | | | |
| 31. | | x | | x | | | | |
| 32. | | x | | x | | | | |
| 33. | | | | | x | | | |
| 34. | | | | | x | | | |
| 35. | | | | | x | | | |
| 36. | | x | | | | | | |
| 37. | | x | | | | | | |
| 38. | | x | | | | | | |
| 39. | | x | | | | | | |
| 40. | | x | | | x | | | |
| 41. | | | | x | | | | |
| 42. | | x | | | x | | | |
| 43. | | x | | | x | | | |
| 44. | | x | | | x | | | |
| 45. | | | | x | | | | |
| 46. | | x | | | x | | | |
| 47. | | | | x | | | | |
| 48. | | | | x | | | | |
| 49. | | | | | x | | | |
| 50. | | | | | | x | | |
| 51. | | x | | | | | | |
| 52. | | | | | | x | | |
| 53. | | | | | | x | | |
| 54. | | | | | | x | | |
| 55. | | | | | | x | | |
| 56. | | | | | | x | | |
| 57. | | | | | | x | | |
| 58. | x | | | | | | | |
| 59. | x | | | | | | | |
| 60. | x | | | | | | | |
| 61. | x | x | | | | | | |
| 62. | x | | | | | | | |
| 63. | | x | | | | x | | |
| 64. | | x | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 65. | | x | | | | | | |
| 66. | | x | | | | | | |
| 67. | | x | | | | x | | |
| 68. | | x | | | | x | | |
| 69. | | x | | | | x | | |
| 70. | | | | x | | | | |
| 71. | | x | | | | | | |
| 72. | | x | | | | | | |
| 73. | | x | | | | | | |
| 74. | | x | | | | | | |
| 75. | | x | | | | x | | |
| 76. | | | | x | | | | |
| 77. | | x | | | | | | |
| 78. | | x | | | x | | | |
| 79. | | x | | | x | | | |
| 80. | | x | | | x | | | |
| 81. | | x | x | | | | | |
| 82. | | | | | | | | |
| 83. | | | x | | | | | |
| 84. | | | | | x | | | |
| 85. | | x | | | x | | | |
| 86. | | x | | | | | | |
| 87. | | | x | | | | | |
| 88. | | x | | | x | | | |
| 89. | | | x | | | | | |
| 90. | | | x | | | | | |
| 91. | | | x | | | | | |
| 92. | | | x | | | | | |
| 93. | | | x | | | | | |
| 94. | | | x | | | | | |
| 95. | | | x | | | | | |
| 96. | | | x | | | | | |
| 97. | | x | | | | | | |
| 98. | | | | | | | x | |
| 99. | x | | | | | | | |
| 100. | | | | x | | | | |
| 101. | | | | | | | x | |
| 102. | | | | | | | x | |
| 103. | | | | | | x | | |
| 104. | | | | | | x | | |
| 105. | | | | | | x | | |
| 106. | | | | x | | | | |
| 107. | | | | | | x | | |
| 108. | | | | | | x | | |
| 109. | | | | | | | | x |
| 110. | | | | | | x | | |
| 111. | | | | | | x | | |
| 112. | | | | | | x | | |
| 113. | | | | | | | | x |
| 114. | | | | | | | | x |
| 115. | | | | | | | | x |
| 116. | | | | | | | | x |
| 117. | | | | | | | | x |
| 118. | | | | | | | | x |
| 119. | | | | | | | | x |
| 120. | | | | | | | | x |
| 121. | | | | | x | | | |
| 122. | | | | | | | | x |
| 123. | x | | | | | | | x |
| 124. | | | | x | | | | |
| 125. | | | | | | | x | |
| 126. | | | | x | | | | |
| 127. | | | | | | | x | |
| 128. | | | | x | | | | |
| 129. | | | | | | x | | |
| 130. | x | | | | | | | |
| 131. | | | | | | | x | |
| 132. | x | | | | | | | |
| 133. | | | | | | x | | |
| 134. | | | | | | x | | |
| 135. | | | | | | x | | |
| 136. | | | | | | x | | |

| | | | | | | | | |
|------|-------------|--------------------|-------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|----------------|-------------|
| 137. | | | | | | | x | |
| 138. | | | | | | x | | |
| 139. | | | | | | x | | |
| 140. | | | | x | | x | | |
| 141. | | | | x | | x | | |
| 142. | | | | | | x | | |
| 143. | | | | | | x | | |
| 144. | | | | | | x | | |
| 145. | | | | | | x | | |
| 146. | x | | | | | | | |
| 147. | | x | | | | | | |
| 148. | | x | | | | | | |
| 149. | | x | | | | | | |
| 150. | | x | | x | | | | |
| 151. | | | | x | | | | |
| 152. | | | | x | | | | |
| 153. | | | | x | | | | |
| 154. | | | | x | | | | |
| 155. | | | | x | | | | |
| 156. | | | | x | | | | |
| 157. | | | | | | x | | |
| 158. | | | | x | | | | |
| 159. | | | | | | x | | |
| 160. | | | | | | x | | |
| 161. | | | | | | x | | |
| 162. | | | | | | x | | |
| 163. | | | | | | x | | |
| 164. | | | | | | x | | |
| 165. | | | | | | x | x | |
| 166. | | | | | | x | x | |
| 167. | | | | | | x | x | |
| 168. | | | | | | | x | |
| 169. | | | | | | | x | |
| 170. | | | | | | | x | |
| 171. | | | | | | | x | |
| 172. | | | | | | | x | |
| 173. | | | | | | | x | |
| 174. | | | | | | | x | |
| 175. | | | | | | | x | |
| 176. | | | | | | | x | |
| 177. | | | | | | | x | |
| 178. | | | | | | | x | |
| 179. | | | | | | x | | |
| 180. | x | | | | | | | |
| 181. | x | | | | | | | |
| 182. | x | | | | | | | |
| 183. | x | | | | | | | |
| 184. | x | | | | | | | |
| 185. | x | | | | | | | |
| 186. | x | | | | | | | |
| 187. | x | | | | | | | |
| 188. | x | | | | | | | |
| 189. | x | | | | | | | |
| 190. | x | | | | | | | |
| 191. | x | | | | | | | |
| 192. | x | | | | | | | |
| 193. | x | | | | | | | |
| | Meta | Bok vs film | Herman vs Panten | Komposisjon | Utelatte scener | Virkemidler | Diverse | Tema |

Vedlegg 15: Kjedesamspill i to sekvenser fra Matteus-samtalen

Rudolf: ok...jeg fant et par, på nettet, som jeg har skumlest...kagi deg lenkene etterpå...men tilbake til novella, den handler om en **neger** som blir dømt til døden for å ha gått inn i en hvit **kirke**, men **tema** må vel sies å være **rasisme**...?

Rudolf: husker ikke når den ble skrevet, la meg sjekke.

Lisa: Har du noen tanker om forfatteren i forhold til novellas innhold, eller er det vanskelig å se noen sammenheng?

Rudolf: Boka er skrevet i 1967, utgitt i novellesamlinga "Rundt solen i ring", den har jeg ikke lest, men **Aparteid** regime var jo enda ikke avskaffet.

Lisa: **Rasisme** mener jeg er et **tema**, men det handler vel litt om **skinnhellighet** også?

Rudolf: hvordan da, mener du?

Lisa: Jeg tenker på **den setningen fra bibelen** som blir sittert i begynnelsen, matt 18.20, og **hentydninger til** at den dødsdømte faktisk var **Jesus**. D

Rudolf: **matt 18.20. For hvor to eller tre er samlet i mitt navn, der er jeg midt iblant dem**

Rudolf: Det er vel **hentydninger til Jesus** her og når det gjelder naglene og det faktum at han holdt seg taus under rettsaken

Rudolf: 3 viktige momenter som peker i retning av **intertekstualitet** for å bruke en faglig term.

Lisa: Jeg tenker på at folkene var i **kirken**, presten snakker om at **der to eller fler er samlet i mitt navn, der er jeg mitt i blant dere**, her **i form av negeren**. Presten sier dette, men det trenger ikke inn. Det er kun på overflaten **disse ordene** gjelder.

Rudolf: ja...jeg skjønner, **rasismen** er altså et **uttrykk for skinnheligheten**

Rudolf: eller bare et **symptom**, kanskje?

Lisa: Ja, jeg mener det mer er et **middel** forfatteren **braker for å avsløre disse menneskene**. Det hadde ikke behøvd være en **mørk person** i historien for å avsløre dette, det kunne ha vært noe annet også. Hva du gjør mot mine minste, gjør du også mot meg, hvis du skjønner hva jeg mener. Her ble **rasismen** brukt, forfatteren er sannsynligvis opptatt av **rasespørsmålet** også.

Rudolf: ok...interessant, så du mener at det først og fremst er en kritikk av **manglende utøvelse kristentro og kristen liv**, dernest **rasisme**, jeg mener vel at **rasisme** er **hovedtema** og at bibelen i hovedsak blir **brukt som en intertekst** da den er god og kjent, kjenner forøvrig ikke til **forfatterens livssyn**.

Lisa: Jeg mener ikke at **forfatteren** er kristen, det tviler jeg på, men jeg tenker at **rasisme** er nærmest **motivet** og at **dobbeltmoral/skinnhellighet** er det som ligger en smule **dypere i teksten**.

Teksteksempel nr. 142 (Matteus 13–28)

Rudolf: Er det andre virkemidler i bruk som vi ikke har tatt med?

Rudolf: hva med alle de som skjeller ut **negeren**, den gamle dama som spytter ham i ansiktet...den ene verre enn den andre

Rudolf: kan dette være et forsøk på å bygge opp spenningen?

Lisa: Tilbake til årstallet novella er skrevet, 1967 er jo midt i den verste anti krigs bølgen som den vestlige verden har sett, i forhold til ungdommen. Jeg går litt tilbake på det jeg sa i stad.

Rasisme er selvsagt en viktig bit av **temaet**, og det minner om **KKK**, USA

Rudolf: Ja, det er noe det, hadde vært morsomt å interjuvet **Tor Åge**, fått litt av hans bakgrunn for å skrive novella.

Lisa: Ja, jeg tror at **forfatteren** her ønsker å få frem **det irrasjonelle** i mennesker. Det er ingen tilfeldighet at dette foregår i en **kirke**. Kontrasten er stor mellom **kirkebygget** og de handlingene vi ser utspiller seg.

Rudolf: ja, det er har du rett i, **kirken** er et veldig fint sted for en slik historie og **referansene** til **Jesus** er knallbra, ikke rart denne novella er pensum fra grunnskole til lærerutd.

Rudolf: skal vi skrive den om, **palestineren** som kommer inn i **synagogen**...publisere på hebraisk og gi ut i Isreal?

Lisa: Jeg synes denne novella er **almengyldig**, historien **minner om** kordfestelsen av **Jesus**, jødeforfølgelsene, **negerhatet**, understrykking av alle minoriteter til alle tider. Ikke minst det som foregår i Israel i dag. Det handler om å korsfeste **Jesus** om og om igjen.

Rudolf: Halleluja!

Rudolf: Fin avslutning.


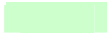




Lisa: Er du ironisk, eller hva?

Rudolf: nei, jeg mente det

Rudolf: **Almengyldigheten** er absolutt på plass.

Teksteksempel nr. 143 (Matteus 57–70)

Noen tegnforklaringer:

| | | | |
|---|-------------------------------|---|--------------------------|
|  | Jesus–neger–palestiner-kjeden |  | Middel–motiv-kjeden |
|  | Kirkebygg-kjeden |  | Skinnhellighet-kjeden |
|  | Tema-kjeden |  | Allmenngyldighet-kopling |
|  | Rasisme-kjeden |  | Bibelsitat-kjeden |
|  | Intertekst-kjeden |  | Forfatter-kjeden |

Det er tegnet inn en strek mellom visse ord/fraser, der det er tydelig at det er en oppfølging av en referent i samtalepartnerens replikk.

Vedlegg 16: Kjedesamspill i Herman-samtalen

Jostein: vi kan jo snakke om den viktigste forskjellen mellom boken og filmen..?

Emilie: I boka er det brukt en del sammenligninger; "nevne hans er svære som blomkål", "alle er tause som blåskjell". Dette blir vanskelig å få tak i i filmen

Hilde: det er sant

Hilde: dette er en forskjell

Jostein: ja, også de indre tanker som de andre har (de har indre tanker nå Herman er til stede i boka)

Jostein: Det som er fordel i en film er at man kan med enkle virkemidler visualisere en stemning, i boka må man tolke og beskrive det mye mer..

Hilde: i film er det lettere å få frem visuelle bilder og trenger ikke forklares i detalj, som jo kan gjøre det lettere å legge til ting. Så som å begynne med slutten

Emilie: Overdrivelsene til forfatteren ser en heller ikke i filmen. ".moren til Herman er god til å kaste, en gang kastet hun matpakken etter ham da han var kommet så langt som til Bygdøy alle,

Jostein: Anslaget skal gi oss en formening av hva filmen handler om + bygge opp forventinger og gjøre oss nysgjerrige slik at vi ser på filmen.

Jostein: Riktig, samme med tissingen hos legen, han tisser ikke så mye i filmen

Jostein: Adaptasjon er at tid, sted, og miljø er det samme i filmen som i boken.

Emilie: Det er det jo i denne filmen

Jostein: De fleste sentrale scenene i boka er med i filmen, det er viktig

Hilde: har vi nå kommet frem til visualitet, sammenligninger, overdrivelser, frampek, overgang mellom sener er forskjellig fra bok til film

Emilie: Vi ser høsten først, så vinteren og til slutt våren med 17 mai

Hilde: felles er tid sted og miljø?

Emilie: Hvorfor er ikke damen med maurene i bena tatt med?

Jostein: Filmene har kuttet bort scener som: iskremorgien på Studentene, farens fisketur, kanonball kampen i gymmen.

Jostein: Men dette var ikke noen viktige scener..

Emilie: Er det fordi det legges mer vekt på Panten og likheten der

Jostein: Vet ikke, men som sakt er det en fordel i en film å ikke ha med så mange skuespillere, og da har de laget rollen til vaskedamen litt større..

Jostein: Ja, Panten er jo Herman sitt speilbilde..

Emilie: Hvorfor er Ruby med i siste scene i filmen men ikke i boken?

Hilde: dette er kanskje sener som ikke trenger være med for at filmen skal gi oss riktig inntrykk. I en bok må ting forklares mye dypere for å få stemning, og dama med maurene er kanskje heller ikke så viktig i forhold til å få riktig bilde av ting

Jostein: Godt spørsmål du






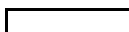

Hilde: hva mener du egentlig med speilbilde

Jostein: Ja, det er vel ikke noe hovedpoeng å ha henne med her, og da er det utelatt..

Jostein: **Speilbilde** er:
 Jostein: Når **Herman** har det tøft (håret faller av) så har **Panten** det tøft (fulle slag o.l.)
 Jostein: På slutten når **Hermann** har det fint så har **Panten** det fint (vi to har varit i vinden)
 Hilde: altså er de **paralleller** samtidig som de er **kontraster**?????????
 Jostein: jepp
 Jostein: **Panten** fungerer som en slags **forsterker** på **Herman** sitt humør og form i **filmen/boka**
 Hilde: hvordan da? hva tenker du på her
 Jostein: At når **Herman** har det ille, så har **Panten** det ille (gjærne værre o.l.)

Tekst eksempel nr. 168 (Herman 62–96)

Noen tegnforklaringer:

| | | | |
|---|-----------------------------|---|------------------------------|
|  | Panten-kjeden |  | Scene-kjeden |
|  | Speilbilde/parallell-kjeden |  | Visualitet-kjeden |
|  | Forskjell-kjeden |  | ikke være med/utelatt-kjeden |
|  | Sammenlikningskjeden | | |

Det er tegnet inn en strek mellom visse ord/fraser, der det er tydelig at det er en oppfølging av en referent i samtalepartnerens replikk.