



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBNO550-O-2023-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	01-02-2023 09:00 CET	Termin:	2023 VÅR1
Sluttdato:	15-02-2023 14:00 CET	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBNO550 1 O 2023 VÅR1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	204
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	33148
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Avsnitt i elevfortellinger fra 6. trinn

En tekstlingvistisk analyse

Paragraphs in year 6 pupils' stories

A text-linguistic analysis

Maren Hervig Holthe

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Kjersti Maria Rongen Breivega

28.02.23

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Avsnitt er en skrivepedagogisk utfordring for elever gjennom hele utdanningsløpet. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke avsnitt i elevtekster skrevet innenfor sjangeren fortelling. Det teoretiske grunnlaget er knyttet til tekstlingvistikken.

Problemstillingen for masteroppgaven er:

Hva kjennetegner avsnittene i fortellinger skrevet av elever på 6. trinn?

Masteroppgavens forskningsspørsmål er:

1. Hvilke kohesjonsmekanismer brukes i elevtekstene, hvordan fungerer de og hvilken betydning har de for avsnittene?
2. Hvilke disposisjonsprinsipper og emnebytter brukes i elevtekstene, og hvilken betydning har de for avsnittene?

Studien har en kvalitativ og hermeneutisk tilnærming. Datamaterialet er fem elevtekster fra 6. trinn. Med utgangspunkt i tidligere analysemodeller for forskning på avsnitt, er det utviklet en ny analysemodell. Modellen som blir brukt i denne oppgaven undersøker *visuell inndeling og lengde, observert kohesjon – mikronivået og disposisjonsprinsipper og bytte av emne – makronivået*. Den gir rom for både deskriptive og normative analyser.

Samlet viser resultatene at elevene på 6. trinn deler fortellinger inn i avsnitt, og at mekanismer på både mikro- og makronivået har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt. Det er eksempler på både velfungerende mekanismer og sammenhengsbrudd i materialet.

På mikronivået bidrar flere referanse- og setningskoblinger, informasjonsstruktur, tempus og modus til kohesjon i tekstene. På den annen side bidrar uheldig bruk av proformer, enkelte setningskoblinger, temaopphoping og korte tempusskifter til sammenhengsbrudd i fortellingene.

På makronivået bidrar tema-, tids-, rom- og årsaksdisposisjon i fortellingene til sammenheng innad i og mellom avsnitt. Avsnittsinndelinger ved bytte av emne bidrar til kohesjon, mens avsnittsinndelinger som skjer før et emne er ferdigbehandlet og avsnitt som behandler flere emner, ikke er med på å tydeliggjøre tekstens innhold.

Å dele en tekst inn i avsnitt på en formålstjenlig måte er viktig for at meningsinnholdet eleven ønsker å uttrykke blir tydelig for leseren. Dette betyr at læreren må legge til rette for at elevene utvikler bevissthet og kunnskap om hvilken betydning avsnitt har for en tekst, og dermed elevens kommunikasjon med leseren.

Summary

Paragraphs are a didactic challenge in pupils' writing throughout the course of their education. The purpose of this master's thesis is to examine paragraphs in texts written by pupils in the storytelling genre. The theoretical basis is related to text linguistics.

The main research question for the master's thesis is:

What characterises paragraphs in stories written by year 6 pupils?

The sub-questions for the master's thesis are:

1. What cohesion mechanisms are used in the pupils' texts, how do they work, and what significance do they have for the paragraphs?
2. What principles for structuring the text and changes of topics do the pupils apply in their texts, and what significance do they have for the paragraphs?

The study takes a qualitative and hermeneutic approach. The data material consists of five texts written by year 6 pupils. A new analytical model has been developed based on previous analytical models for research on paragraphs. The model used in this thesis examines *visual division and length, observed cohesion – the micro level* and *principles for structuring the text and changes of topics – the macro level*. This allows for both descriptive and normative analysis.

Overall, the results show that year 6 pupils divide their stories into paragraphs, and that mechanisms at both the micro and macro levels are important to cohesion both within and between paragraphs. The material contains examples of both well-functioning mechanisms and breaks in cohesion.

At the micro level, several reference and sentence links, the structure of information, tenses and modes contribute to the cohesion of the texts. On the other hand, inappropriate use of pro-forms, certain sentence links, thematic accumulation and brief shifts in tense contribute

to reducing cohesion in the stories.

At the macro level, the thematic, temporal, spatial and causal organisation applied in the stories contributes to coherence within and between paragraphs. Starting a new paragraph when switching topics contributes to cohesion, while starting a new paragraph before a topic has been fully dealt with and paragraphs that deal with several topics do not help to clarify the content of the text.

Expedient use of paragraphs is important to making the content the pupil wishes to express clear to the reader. This means that the teacher must help the pupils to develop an awareness and knowledge of the importance of paragraphs in a text, and thus of the pupil's communication with the reader.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerikt og spennende. Det er fint å kunne avslutte de fem årene på grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 med et masterprosjekt som jeg har hatt det så kjekt med. Det flere som skal takkes.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Kjersti Maria Rongen Breivega, for veldig god hjelp og grundige tilbakemeldinger, i tillegg til oppmuntring gjennom hele skriveprosessen.

Takk til medstudentene og lærerne på forskerlinjen.

Takk også til Språkrådet som har hatt tro på at masteroppgaven min kan være et bidrag til forskning på klarspråk, og som har støttet prosjektet mitt med stipend.

Til slutt vil jeg takke mamma og pappa som alltid er der for meg.

Jeg sier som det står i en av elevtekstene i materialet mitt: «Ok alle saman det ser ut som mysteriet er løyst».

Bergen, februar 2023

Maren Hervig Holthe

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	7
Figur- og tabelloversikt	10
Figurer:.....	10
Tabeller:.....	10
1. Innledning.....	11
1.1. Tema og norskfaglig relevans.....	11
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.3. Oppgavens oppbygging.....	15
2. Teorigrunnlag.....	16
2.1. Begrepet tekst.....	16
2.2. Koherens	17
2.3. Kohesjon	18
2.3.1. Referansekoblinger	18
2.3.2. Setningskoblinger.....	22
2.3.3. Informasjonsstruktur	24
2.3.4. Tempus og modus.....	26
2.4. Avsnitt	27
2.4.1. Visuell inndeling og lengde	28
2.4.2. Bytte av emne	29
2.5. Sjangeren fortelling og teksttypen narrativ	31
2.6. Disposisjonsprinsipper	34
2.7. Et utvidet tekstbegrep	35
2.8. Tidligere forskning	36
2.8.1. Avsnitt	37
2.8.2. Disposisjonsprinsipper og sjangeren fortelling	38
2.8.3. Kohesjon	38

3. Metode	41
3.1. Kvalitativ forskningsmetode med hermeneutisk tilnærming.....	41
3.1.1. Den hermeneutiske sirkel	43
3.2. Elevtekster	44
3.3. Materiale.....	45
3.3.1. Deltakere og skriveoppgave.....	45
3.4. Analysemodell.....	46
3.4.1. Tidligere analysemodeller	46
3.4.2. Masterprosjektets analysemodell.....	47
3.4.3. Gjennomføring av analysene	49
3.5. Forskningsetiske refleksjoner	51
3.6. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	52
4. Resultater	54
4.1. Visuell inndeling og lengde	54
4.2. Observert kohesjon – mikronivået.....	57
4.2.1. Referansekoblinger	57
4.2.2. Setningskoblinger.....	67
4.2.3. Informasjonsstruktur	73
4.2.4. Tempus og modus.....	77
4.3. Disposisjonsprinsipper og bytte av emne – makronivået	83
4.3.1. Tema og temadisposisjon	83
4.3.2. Tidsdisposisjon	84
4.3.3. Romdisposisjon	87
4.3.4. Årsaksdisposisjon	89
4.3.5. Bytte av emne	90
4.4. Oppsummering av funn	93
4.4.1. Forskningsspørsmål 1.....	93
4.4.2. Forskningsspørsmål 2.....	95
5. Drøfting og avsluttende betraktninger	98

5.1.	Kjennetegn ved avsnittene i fortellinger skrevet av elever på 6. trinn	98
5.1.1.	Egentlige fortellinger.....	100
5.2.	Studiens funn sett i relasjon til tidligere forskning	102
5.2.1.	Avsnitt.....	103
5.2.2.	Disposisjonsprinsipper og sjangeren fortelling	104
5.2.3.	Kohesjon	105
5.3.	Å tolke elevtekster	107
5.4.	Avsnitt i et danningsperspektiv.....	108
5.5.	Didaktiske implikasjoner	109
5.5.1.	Modelltekster og modelltekstsamtaler.....	109
5.5.2.	Skriveråd	111
5.5.3.	Skriveprosessen	112
5.6.	Metodiske refleksjoner	113
5.7.	Videre forskning.....	116
6.	Referanseliste	117

Vedlegg

Figur- og tabelloversikt

Figurer:

Figur 2.1. Tredigram som systematiserer morfologien (Hognestad, 2013, s. 119).....	22
Figur 2.2. Illustrasjon av flere kohesjonsmekanismer innad i enn mellom avsnitt (Halliday & Hasan, 1976, s. 297).....	30
Figur 2.3. Illustrasjon av flere kohesjonsmekanismer mellom enn innad i avsnitt (Halliday & Hasan, 1976, s. 297).....	30
Figur 3.1. Den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s. 56).	44
Figur 3.2. Masterprosjektets analysemodell.....	48
Figur 4.1. Temaplasser med eller uten handlende karakterer eller tidsuttrykk.	73
Figur 5.1. Forslag til spørsmål i modelltekstsamtale (Håland, 2018, s. 17).....	110

Tabeller:

Tabell 2.1. Type referansekobling med eksempler.....	19
Tabell 2.2. Type setningskobling med eksempler.	23
Table 3.1. Oversikt over materialet.	46
Tabell 4.1. Inndeling av og lengde på avsnitt i elevtekstene.	55
Tabell 4.2. Forekomst av referansekoblinger i elevtekstene.	58
Tabell 4.3. Forekomst av setningskoblinger i elevtekstene.	68
Tabell 4.4. Forekomst av handlende karakterer og tidsuttrykk på temaplassene i avsnittene.	74
Tabell 4.5. Forekomst av tempus og modus i elevtekstene.....	78

1. Innledning

1.1. Tema og norskfaglig relevans

Skolen har både et dannelses- og utdanningsoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Danning er en livslang prosess, mens utdanning er noe som kun skjer i deler av livet. Så lenge et barn eller en ungdom går på skolen, skjer danning og utdanning parallelt (Christensen & Ulleberg, 2020). Danning og utdanning er nært knyttet til hverandre i skolesammenheng fordi «[d]anning forutsetter kunnskap, og både kan og må slik sett knyttes til fagenes *innhold*, men kunnskap alene fører ikke til danning» (Breivega et al., 2019, s. 20). Å legge til rette for danning og utdanning er skolens doble oppdrag.

Danning dreier seg blant annet om å være en aktiv deltaker i samfunnet og delta i demokratiske prosesser. Hensikten med det som gjøres eller læres er å bidra til menneskets utvikling (Midtsundstad & Willbergh, 2010). Dannelsesarenaen er åpen i den forstand at den skal legge til rette for diskusjon og refleksjon over holdninger og verdier, framfor å komme med bekreftelser. Det er den enkelte som skal velge hvilke verdier og praksisformer hen vil orientere seg etter (von Oettingen, u.å.). Eleven dannes gjennom undervisningen og alt annet som skjer i skolen, noe som gjør skolen til en viktig dannelsesarena.

Utdanningen har som oppgave å gi eleven mulighet til å utvikle sine evner og sin selvstendighet, og på den måten gi eleven redskaper til å kunne ta del i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I Opplæringsloven står det at formålet med opplæringen blant annet er å

[F]remje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Lovdata, 1991)

Skolen har ansvar for å gi eleven den utdanningen hen har krav på, og som framgår av læreplanverket.

Å lese og produsere tekster på ulike måter, er knyttet til begrepet literacy. Begrepet lar seg ikke lett oversettes til norsk fordi det rommer enda mer enn det som ligger i lese- og skrivekyndighet. Det engelskspråklige begrepet literacy er derfor mye brukt, også på det norske fagfeltet, og ofte med utgangspunkt i UNESCOs definisjon:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

I gjeldende versjon av Kunnskapsløftet (LK20) omtales fire grunnleggende ferdigheter i norskfaget. Disse er muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese og digitale ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er en forutsetning for at man som medborger kan delta i og være med på å videreutvikle demokratiet (Breivega et al., 2019). Eleven må kunne gi uttrykk for egne meninger både muntlig og skriftlig. I det følgende avgrensers jeg meg til skriftlige tekster, da det er mest relevant for denne studien.

Å kunne skrive blir regnet som en grunnleggende ferdighet i alle fag, men norskfaget har et særlig ansvar for skriveopplæringen fordi det er gjennom norskfaget elevene skal bli trygge språkbrukere (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Faget «har som en hovedoppgave å gi alle medborgerne *tilgang* til samfunnets tekst- og ytringskultur, og da både produktivt og reseptivt» (Breivega et al., 2019, s. 30).

Ved å ta i bruk verktøyet «Støtte til læreplanen», vil man se at åtte av kompetansemålene i norsk etter 7. trinn er knyttet til skriving som grunnleggende ferdighet eller «ulike ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Jeg velger å trekke fram tre av kompetansemålene i norsk etter 7. trinn:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster
- beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål
- skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting. (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Som det kommer fram i kompetansemålene nevnt over, vektlegges både skriving i seg selv og utvikling av skrivekompetanse i norskfaget. Sjangre blir nevnt i ett av kompetansemålene i norsk etter 7. trinn.

Dersom skriveren skal få fram det hen ønsker å formidle, må teksten være godt organisert og ha et tydelig språk. Slik vil teksten fungere i leseprosessen. Avsnitt er en enhet som har betydning for både organiseringen og flyten i teksten. Dersom avsnittsinndelingen er god, vil meningsinnholdet i teksten komme tydelig fram. Dersom teksten derimot er delt inn i avsnitt på en lite formålstjenlig måte, kan leseren få utfordringer med å forstå det skriveren ønsker å uttrykke. En god tekst har velfungerende avsnittsinndelinger.

Gjennom NORM-prosjektet ble det utviklet «forventningsnormer». Det er syv vurderingsområder som, med utgangspunkt i kompetansemålene i norsk fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06), skal si noe om hva man kan forvente av elever på 4. og 7. trinn (Normprosjektet, u.å.). Områdene er kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting og bruk av skriftmediet. Vurderingsområdene er knyttet til tekstens super-, makro- og mikrostruktur. I forhold til avsnitt, er kommunikasjon, innhold og tekstoppbygging de mest sentrale vurderingsområdene. Disse vurderingsområdene dreier seg nemlig om blant annet mottakerbevissthet, tilpassing til leseren og avsnitt som organiseringsprinsipp. I en god tekst er sammenhengen innad i og mellom avsnitt tydelig. Teksten har et klart språk.

Klarspråk «er kommunikasjon med så tydelig ordlyd, struktur og visuell utforming at leserne i målgruppen finner informasjonen de trenger, forstår den og kan bruke den» (Språkrådet,

u.å.). Begrepet klarspråk blir kanskje mest brukt om offentlige dokumenter, men klarspråk har betydning for alle tekster. For at teksten skal ha en tydelig struktur og visuell utforming, må teksten som oftest deles inn i avsnitt (Hedlund, 2006). Slik knytter avsnitt seg til klarspråkperspektivet.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

I min forrige praksisperiode fikk elevene i oppgave å skrive fantastiske fortellinger. Jeg leste lange tekster helt uten avsnitt og tekster med umotivert avsnittsinndeling. Da jeg leste disse tekstene, forsto jeg hvor utfordrende gode avsnittsinndelinger kan være for elevene og hvor viktig det er at elevene arbeider med tekstorganisering.

Avsnitt er en skrivepedagogisk utfordring for elever gjennom hele utdanningsløpet. Likevel finnes det begrenset forskning på avsnitt i elevtekster. Når det gjelder avsnitt i tekster skrevet av elever i barneskolen i Norge, er det lite svært forskning å finne.

Som lærer er det viktig å vite hvilken betydning avsnitt har for tekstens kommunikative funksjon og hvor utfordrende det kan være for elever å mestre avsnittsinndeling. I denne masteroppgaven skal jeg derfor se nærmere på hvilken betydning avsnitt har i elevtekster skrevet innenfor sjangeren fortelling.

Masteroppgaven har følgende problemstilling:

Hva kjennetegner avsnittene i fortellinger skrevet av elever på 6. trinn?

Forskningsspørsmålene for masteroppgaven er:

1. Hvilke kohesjonsmekanismer brukes i elevtekstene, hvordan fungerer de og hvilken betydning har de for avsnittene?
2. Hvilke disposisjonsprinsipper og emnebytter brukes i elevtekstene, og hvilken betydning har de for avsnittene?

1.3. Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av fem hovedkapitler. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Det er knyttet til tekstlingvistikken. I dette kapitlet omtaler jeg koherens, kohesjon, avsnitt, sjangeren fortelling og den narrative teksttypen, de seks disposisjonsprinsippene for en tekst, det utvidete tekstbegrepet og tidligere forskning.

Kapittel 3 er metodekapitlet hvor jeg beskriver kvalitativ metode, hermeneutikken som vitenskapelig tilnærming og begrepet elevtekst. Jeg presenterer materialet mitt, analysemodellen jeg har brukt, hvordan jeg gjennomførte analysene, noen forskningsetiske refleksjoner knyttet til min studie, samt begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

Kapittel 4 er resultatkapitlet. I dette kapitlet presenterer jeg analysene jeg har gjort, og oppsummerer studiens resultater med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene jeg har presentert.

Oppgaven avsluttes med kapittel 5. I dette kapitlet svarer jeg på problemstillingen og drøfter resultatene opp mot oppgavens teoretiske grunnlag. Deretter presenterer noen avsluttende betraktninger knyttet til det å tolke elevtekster, avsnitt i et dannelsesperspektiv, didaktiske implikasjoner, metodiske refleksjoner og videre forskning.

2. Teorigrunnlag

Dette er teorikapitlet i masteroppgaven min. I dette kapitlet¹ starter jeg med å presentere begrepet tekst i lys av tekstlingvistikken. Deretter omtaler jeg koherens, kohesjon, avsnitt, sjangeren fortelling og den narrative teksttypen, samt de seks disposisjonsprinsippene for en tekst. Videre følger et delkapittel om det utvidete tekstbegrepet. Avslutningsvis i kapitlet presenterer jeg tidligere forskning med relevans for avsnitt i elevtekster.

2.1. Begrepet tekst

Å definere begrepet tekst helt entydig er krevende og kanskje umulig fordi det er et komplekst og mangetydig fenomen. Begrepet har derfor noe ulik betydning innenfor ulike vitenskapsgrener. I det følgende vil jeg ta for meg tekstbegrepet slik det forekommer innenfor tekstlingvistikken.

Tekstlingvistikken undersøker tekstens indre sammenheng (Vagle et al., 1993).

Tekstlingvistikk er en tekstvitenskap som har en pragmatisk og kognitiv forståelse av tekstbegrepet. I dette ligger det at tekstene er utformet i samsvar med de kommunikative funksjonene de skal tjene, og at evnen til å forstå og produsere tekster ikke bare er knyttet til grammatiske relasjoner, men også «ei generell evne til å konseptualisere, organisere og lagre kunnskap» (Breivega, 2003, s. 90). Slik kan man beskrive menneskets tekstkompetanse, forstått som evnen til å produsere og forstå en sekvens som en kommunikativ handling (Fossestøl, 1980). Altså er teksten en kommunikativ enhet i den forstand at den har en funksjon og et formål (Vagle et al., 1993). Fordi teksten er en semantisk enhet, er den knyttet til meningen i en kontekst framfor formen (Halliday & Hasan, 1976).

Robert de Beaugrande og Wolfgang Dressler har formulert en sentral definisjon på tekstbegrepet. De to lingvistene skriver at «[a] text will be defined as a *communicative occurrence* which meets seven standards of *textuality*» (De Beaugrande & Dressler, 1981, s. 3). Kravene forfatterne omtaler er koherens, kohesjon, intensjonalitet, akseptabilitet,

¹ Deler av dette kapitlet inneholder tekst fra prosjektskissen jeg skrev i forbindelse med eksamen i emnet MGBNO503.

informativitet, situasjonsevne og intertekstualitet. De to førstnevnte er tekstsentrerte, mens de fem siste er mer pragmatisk orienterte (Rogne, 2008). De to tekstlingvistiske kjernebegrepene koherens og kohesjon handler om tekstens sammenheng, og er de to mest relevante for min masteroppgave.

2.2. Koherens

For å forstå en tekst, må leseren oppleve at segmentene i teksten er relatert til hverandre og inngår i en sammenheng (Kleijn et al., 2019). Denne underliggende semantiske sammenhengen er det vi omtaler som koherens (Vagle et al., 1993).

Koherens er et resultat av samspillet mellom teksten og den konteksten teksten opptrer i (Rønning & Breivega, 2018). Leserens må oppleve teksten som sammenhengende i en bestemt situasjon for at teksten skal være koherent (Vagle et al., 1993). Koherens er et språklig nivå som gjerne blir referert til som makrostruktur (Breivega, 2018).

I en koherent tekst er det altså en underliggende sammenheng mellom tekstens egenskaper og leserens tolkning. Dette betyr at koherensen er lokalisert i leserens sinn (Kleijn et al., 2019). En god tekst har en balanse mellom tekstens eksplisitte sammenheng, kohesjon, og de implisitte og slutningsbaserte sammenbindingene, inferens (Vaagen, 2020). Hvor balansepunktet mellom kohesjon og inferens er, avhenger av tekstens sjanger. For eksempel skal mottakeren av en fortelling stimuleres til å gjøre egne tolkninger og slik finne egne sammenhenger (Vaagen, 2020). Leserens tar med seg egne erfaringer, forventninger og opplevelser inn i teksten og er på den måten med på å skape teksten (Iser, 1972).

Fortellinger bygger derfor på stor grad av inferens.

Samtidig skal leseren av en tekst kunne forstå funksjonen til hvert segment og utviklingen av tekstens tema. Det må for eksempel være mulig for leseren å raskt kunne skille mellom ny informasjon og spesifisering av tidligere informasjon. Når dette ikke fungerer, oppstår det et sammenhengsbrudd mellom tekstenhetene (Wikborg & Björk, 1989).

2.3. Kohesjon

Kohesjon handler om koblingene i språket som skaper relasjoner mellom enheter (Hasan, 1998), og er med på å skape koherens (Vaagen, 2020). Det uttrykker eksplisitte sammenhengsstrategier i en tekst (Iversen & Otnes, 2013). Kohesjon er ikke et nødvendig vilkår for fenomenet «tekst» slik koherens er, men det er et tilleggskrav. Nivået kohesjonen er på i språket, kan omtales som mikrostruktur (Breivega, 2018). Mikrostrukturer er innholdet i setningene. Strukturene er på et lokalt nivå (Vagle et al., 1993). Det kan dreie seg om for eksempel ordgrupper og setninger innenfor et avsnitt (Skjelbred, 2021).

I ulik litteratur deles kohesjon inn i forskjellige typer kohesjonsmekanismer. I boken *Cohesion in English* av Halliday og Hasan (1976) identifiserer og presenterer forfatterne fem ulike typer kohesjon: referansekobling, substitusjon, ellipse, setningskobling og leksikalsk kohesjon. Vagle et al. (1993) deler kohesjonsmekanismer inn i tre hovedkategorier: referentkobling, setningskobling og blandet kobling. Hos Vagle et al. (1993) deles referentkobling inn i tekstreferanse og leksikalsk kohesjon. Iversen og Otnes (2013) skriver at kohesjon inkluderer setningskoblinger, referentkoblinger og kjeder av referentkoblinger.

Rønning og Breivega (2018) omtaler kun referansekobling og setningskobling og begrunner valget med at dette er de to hovedtypene kohesjon. Det er denne inndelingen av kohesjonsmekanismer jeg tar utgangspunkt i. Videre finnes det også ulike underkategorier av referansekoblinger og setningskoblinger. Jeg har valgt å kategorisere koblingene ut fra det jeg mener er mest hensiktsmessig for min analyse av fortellinger. I tillegg til referansekoblinger og setningskoblinger, vil jeg også ta for meg informasjonsstruktur og tempus og modus. I informasjonsstruktur inkluderer jeg kohesjonsmekanismen ellipse.

2.3.1. Referansekoblinger

Referansekoblinger har vi når to lingvistiske elementer er relatert til hverandre gjennom det de viser til (Sanders & Maat, 2006). Det er derfor essensielt at det referenten viser tilbake til, er identifiserbart. Fordi referansekoblinger befinner seg på et semantisk nivå, trenger ikke referentene å tilhøre samme grammatiske kategori (Halliday & Hasan, 1976).

Nyström (2001) skriver at referansekoblinger «bidrar både till textens koherens och till dess

kohesjon – referentena utgör en väsentlig del av textens innehåll och de referenser som återfinns på textytan bidrar till textens kohesjon» (s. 35). Ut fra dette hevder Nyström (2001) at referansekoblinger er den viktigste kohesjonsmekanismen. Ingen tekst kan klare seg uten denne koblingen.

Referansekoblinger har betydning for avsnitt. Dette er knyttet til koblingenes levetid.

Referansekoblinger har stort sett en rekkevidde som strekker seg over deler av eller et helt avsnitt. Noen referansekoblinger forekommer på tvers av avsnitt, og har dermed betydning for sammenhengen mellom avsnitt. De referansekoblingene som er jevnt fordelt over hele teksten er spesielt viktige for avsnittsinndelingene (Nyström, 2001). I fortellinger er referansekoblinger blant annet viktige for å omtale agens, altså den handlende karakteren. I denne oppgaven bruker jeg begrepet handlende karakter i stedet for agens.

Referansekoblinger er sentrale for å tematisere personer og tidspunkt.

Det finnes to hovedtyper referansekoblinger: leksikalske og grammatiske, slik jeg viser i tabell 2.1. Leksikalske referansekoblinger er «koplinger mellom ord og ordgrupper som høyrer nært saman via ulike former for semantisk slektskap» (Rønning & Breivega, 2018, s. 205). Ifølge Crowhurst (1987) er leksikalske referansekoblinger den mest problematiske typen kohesjon. Dette er fordi «judgments about whether or not words frequently co-occur - and are, therefore, collocational - depend upon the reader's knowledge of topic and reading experience» (s. 187).

Tabell 2.1. Type referansekobling med eksempler.

Type referansekobling	Referansekobling	Eksempler
Leksikalske referansekoblinger	Identitet	Sommerferien, sommerferien
	Synonymi	Kjærlighet på pinne, slikkepinne
	Antonymi	Natt, dag
	Hyponymi	Instrument, valthorn, ukulele
	Inferens	Is, stupebrett og solkrem
Grammatiske referansekoblinger	Ubundet/bundet artikkel	<u>Et</u> spill, spillet
	Proform	Hun, de, den

De leksikalske referansekoblingene kan deles inn i identitet, synonymi, antonymi, hyponymi og inferens.

Identitet er når et ord blir repetert helt likt i teksten. Denne referansekoblingen blir ofte mye brukt i fortellende tekster (Nyström, 2001). I eksempelet «Sommerferien er den beste delen av året. Jeg elsker sommerferien» er «sommerferien» en identitetskobling.

Synonymi oppstår når to eller flere språklige uttrykk betyr det samme. Denne typen referansekobling representerer «likheter på innholdssiden og forskjeller på uttrykksiden» (Leira, 1971, s. 49). Ofte har vi delvis synonymi. Her er ordenes betydning overlappende (Budal, 2021). Det betyr at ordet viser til det samme betydningsinnholdet, men at ordene ikke alltid kan erstatte hverandre fordi bi-betydninger eller assosiasjoner spiller med (Lie, 1984). Synonymi er spesielt vanlig i argumenterende tekster som for eksempel debattartikler (Nyström, 2001). *Kjærlighet på pinne og slikkepinne* er et eksempel på ord som fungerer som synonymer.

Antonymi har vi når to ord eller uttrykk har motsatt betydning (Budal, 2021). For at ord eller uttrykk skal være antonymer, må de ha minst én semantisk faktor som er ulik og minst én som er lik (Lie, 1984). Et eksempel er *natt* og *dag* hvor begge begrepene er knyttet til døgnet, og når på døgnet er faktoren som er ulik. En annen type antonymi er gradmotsetning. Dette er ord eller uttrykk som kan sammenliknes, som for eksempel *stor* og *liten*. Antonymi er vanlig i fortellende tekster (Nyström, 2001).

De to siste typene leksikalske referansekoblingene, hyponymi og inferens, handler om ulike typer semantiske relasjoner som kan være vanskelige å skille. Forskjellen er at hyponymikoblingen er over- og underrelasjoner i teksten, mens inferens handler om hvordan ord er assosiert til hverandre.

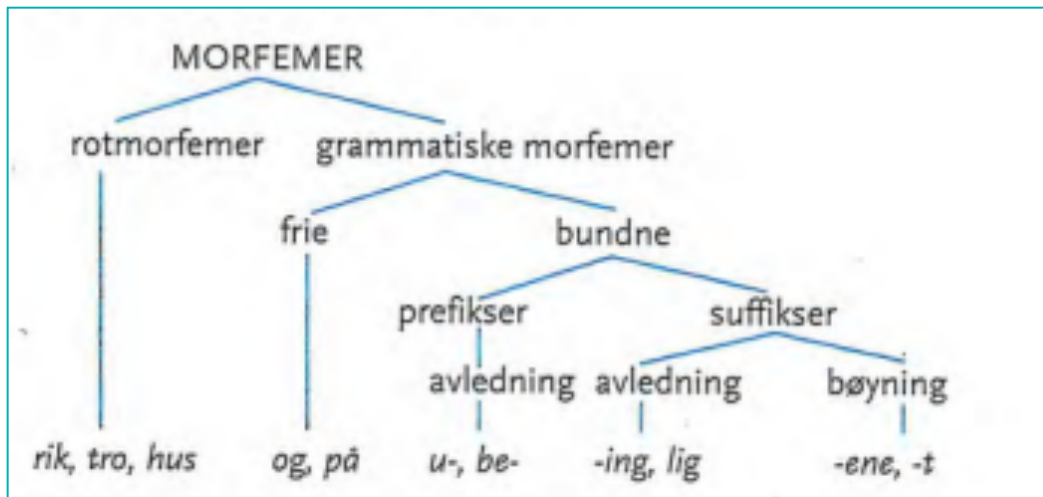
Altså er hyponymi når noen ord er overordnet andre ord (Budal, 2021), og teksten er bundet sammen med over- og underrelasjoner (Rønning & Breivega, 2018). Den øvre relasjonen kan omtales som hyperonym, og underrelasjonene som hyponymi (Leira, 1971). Det overordnede begrepets semantiske faktorer vil inngå i de semantiske faktorene til

hyponymet (Lie, 1984). Et ord har gjerne mange hyponymier. *Valthorn* og *ukulele* er for eksempel hyponymer til det overordnede begrepet *instrument*. I litteraturen er det ulikt hvorvidt man skiller mellom hyponymi og spesifisering/generalisering, eller om sistnevnte kan sees på som hyponymikoblinger. Jeg behandler hyponymi og spesifisering/generalisering under ett. Hyponymikoblinger er spesielt vanlige i sakpregete tekster (Rønning & Breivega, 2018).

Inferens er som nevnt ord som er assosiert med hverandre (Rønning & Breivega, 2018). Inferenskoblinger er «ein litt «lausare» type kohesjon enn dei andre vi omtaler, fordi slike koplingar i større grad kviler på kjennskap til kontekst og vår kunnskap om verda» (Rønning & Breivega, 2018, s. 207). Et annet ord for inferenskoblinger er leksikalske kjeder. Ord som kan inngå i en leksikalsk kjede er for eksempel *is*, *stupebrett* og *solkrem*.

Grammatiske referansekoblinger forekommer for eksempel ved bøyning av ord, ved orddanning eller ved bruk av funksjonsord (Rønning & Breivega, 2018). Denne kategorien kan deles inn i ubundet/bundet artikkel og proform.

Ubundet/bundet artikkel knytter seg til ordklassen substantiv, og er en av de mest vanlige måtene å presentere nye, og videreføre kjente, referenter i teksten (Rønning & Breivega, 2018). Første gang skriveren introduserer en referent, bruker hen gjerne ubundet artikkel, som i *et spill*. *Et spill* er et eksempel på et substantiv i ubundet form. Når referenten er kjent, kan skriveren vise til referenten ved å bruke bundet artikkel, som i *spillet*. Ved bundet artikkel legger skriveren et bøyingsmorfem til et rotmorfem (Hognestad, 2013). Det etterstilte morfemet *-et* i *spillet* er et bøyingsmorfem til rotmorfemet *spill*. Hognestad (2013) presenterer et tredigram som viser hvordan vi systematiserer morfologien. Tredigrammet framgår i figur 2.1. Diagrammet viser blant annet at bøyingsmorfemet er et grammatisk morfem som legges til rotmorfemet.



Figur 2.1. Tredigram som systematiserer morfologien (Hognestad, 2013, s. 119).

Proformer er grammatiske funksjonsord som erstatter et ord i teksten. Et vanlig eksempel på dette er når et pronomen erstatter et substantiv (Rønning & Breivega, 2018), som for eksempel *Knut* og *han*. Pronomen er en referanse til noe som nettopp har blitt omtalt i en tekst. Andre ordklasser kan også være proformer, som for eksempel determinativ (*sjokoladen* og *den*) eller adverb (*under bordet* og *der*). Subjunksjonen *som* innleder relativsetninger, og viser tilbake til et substantiv eller et pronomen (Rønning & Breivega, 2018). Adjektiv kan også erstatte substantiv og fungere som proform (*katten* og *den lure*). Bruk av pronomen som proform er svært vanlig i fortellende tekster (Nyström, 2001). Den mest sentrale referenten i en fortelling er hovedkarakteren. Denne referenten er som oftest aktuell i hele teksten, og må derfor ikke nevnes i hvert avsnitt for at det tilhørende pronomenet kan brukes (Nyström, 2001).

2.3.2. Setningskoblinger

Relasjoner mellom setninger eller segmenter er ofte implisitte. Dersom semantiske relasjoner markeres eksplisitt, tar skriveren i bruk setningskoblinger (Sanders & Maat, 2006). Denne kohesjonsmekanismen er observerbare koblinger som er med på å skape sammenheng i teksten (Senje & Skjong, 2005).

Setningskoblinger «signaliserer hvordan ei setning skal forstås når den ses i sammenheng med nært foregående tekst» (Vaagen, 2020). Setningskoblinger befinner seg på et mindre overordnet nivå enn tekstdisposisjonen, men ulike tekstkoblinger er gjerne knyttet til ulike

måter å disponere en tekst på (Hellspong & Ledin, 1997). Markørene for setningskoblinger kan være konjunksjoner, subjunksjoner, adverb og adverbiale uttrykk.

Nyström (2001) skriver at setningskoblinger i utgangspunktet ikke burde ha betydning for avsnittsinndelinger fordi koblingene markerer sammenhenger på et mikronivå. Likevel finnes det eksempler på at slike koblinger er viktige for skille mellom avsnitt. Det gjelder for eksempel setningskoblinger som innleder et nytt avsnitt og på den måten signaliserer en sammenheng mellom tekstenhetene (Nyström, 2001).

Setningskoblinger kategoriseres litt ulikt i litteraturen. Både Halliday og Hasan (1976), Rønning og Breivega (2018) og Vaagen (2020) har delt setningskoblinger inn i de fire underkategoriene addisjon, adversasjon, kausalitet og temporalkobling. Rønning og Breivega (2018) og Vaagen (2020) har også presentert underkategorien alternasjon. Jeg vil inkludere alle de nevnte underkategoriene i min framstilling av setningskoblinger. I det følgende vil jeg kort gjøre rede for hvordan de fem underkategoriene kan forstås. Jeg har samlet underkategoriene og eksemplifisert disse i tabell 2.2.

Tabell 2.2. Type setningskobling med eksempler.

Type setningskobling	Eksempler
Addisjon	Og, også, i tillegg, siden, alt i alt
Adversasjon	Men, deretter, likevel, tvert imot
Alternasjon	Eller, alternativt
Kausalitet	Fordi, for, så, derfor, på grunn av, hvis
Temporalkoblinger	Så, plutselig, mens, først, etter det, til slutt

Addisjon betyr at ny informasjon legges til en allerede eksisterende sekvens (Vaagen, 2020). Med en additiv setningskobling kobles setninger som prinsipielt kan bytte plass i sekvensen sammen (Fossestøl, 1983). Det betyr at sekvensens semantiske innhold er det samme uavhengig av hvilken rekkefølge setningene står i (Fossestøl, 1980). Relasjonen mellom setningene er symmetrisk (Fossestøl, 1983). I denne underkategorien inngår ordklassene konjunksjoner og adverb, samt adverbiale uttrykk. Vanlige markører er blant annet *og*, *også*, *dessuten* og *alt i alt*. «Og» blir spesielt mye brukt i tekster som inneholder ellipser (Nyström,

2001). Ellipser er en språklig konstruksjon som jeg vil komme tilbake til i kapittel 2.3.3.

Adversasjon markerer en kontrast, et motsetningsforhold eller noe uventet (Rønning & Breivega, 2018). Her inngår ordklassene konjunksjoner, subjunksjoner og adverb, samt adverbiale uttrykk. *Men, så, selv om, likevel* og *tvert imot* er noen vanlige adversative markører.

Alternasjon er når skriveren bruker markører som knytter setningene sammen slik at leseren blir informert om at det finnes andre muligheter enn først nevnt (Vaagen, 2020). Markører for alternasjon kan være konjunksjoner eller adverb. Eksempler på alternasjonskoblinger er *eller* og *alternativt*.

Kausalkoblinger markerer årsak-virkning-forhold (Rønning & Breivega, 2018). Koblingene kan også markere vilkår og betingelser. Kausalkoblinger er blant annet sentrale i fortellinger. Vanlige kausalkoblinger er *så, for, fordi, nemlig, av den grunn, hvis* og *dersom*. I denne underkategorien av setningskoblinger inngår ordklassene konjunksjoner, subjunksjoner og adverb, samt adverbiale uttrykk.

Temporalkoblinger markerer at hendelser er ordnet i tid (Rønning & Breivega, 2018). Hendelser som skjer på forskjellige tidspunkt, blir koblet sammen til en sekvens. Setningene kan skifte plass i sekvensen uten at det semantiske innholdet endres. Vanlige markører for temporalkoblinger er for eksempel *så, etter det* og *til slutt*. Tidsuttrykk som for eksempel årstall eller datoer inngår også i denne underkategorien. Temporalkoblinger kan tilhøre ordklassene konjunksjoner og adverb. Fortellende og dialogiske elevtekster, som for eksempel fortellinger, er generelt rike på setningskoblinger (Nyström, 2001), og da særlig den temporale typen (Breivega & Johansen, 2016).

2.3.3. Informasjonsstruktur

I tekstlingvistikken skiller man gjerne mellom tema² og rema. Det finnes ulike måter å definere hva som ligger i begrepene tema og rema. Begrepene kan dreie seg om det

² I denne oppgaven bruker jeg begrepet tema på to ulike måter: Som en del av informasjonsstrukturen på mikronivå og som en del av makrostrukturen.

semantiske eller det posisjonelle. Dersom tema og rema defineres ut fra det semantiske, vil man si at kjent informasjon plasseres på temaplassen i setningen, og ny informasjon kommer i remadelen (Vagle et al., 1993). Dersom forståelsen av tema og rema derimot går på det posisjonelle, vil man si at det som står i forfeltet er tema, og resten av setningen er rema (Rønning & Breivega, 2018). De to begrepsparene vil være sammenfallene, da forfeltet gjerne vil inneholde den kjente informasjonen. I denne oppgaven har jeg en posisjonell forståelse av tema og rema.

Et avsnitt innleder noe nytt, samtidig som tekstens underliggende sammenheng fortsetter. Tekstens mest sentrale referent, som i fortellinger er hovedkarakteren, er alltid aktuell og kan derfor alltid plasseres på temaplassen i teksten. Ved å tematisere den sentrale referenten ved begynnelsen av et avsnitt, vil skriveren signalisere at handlingen fortsetter på hovedlinjen fra forrige avsnitt, samtidig som inndelingen gir leseren en forståelse av at det skal skje en utvikling fra hovedlinjen. Eventuelt kan skriveren bruke referenten på temaplassen ved begynnelsen av et avsnitt for å gå tilbake til et tidligere hendelsesforløp (Nyström, 2001). I fortellinger er også tidsuttrykk typisk innhold på temaplassen.

Det finnes to ulike mønstre for utvikling av temastrukturen. Dette er temautvikling og temaopphoping. Temautvikling er en måte å skape sammenheng i teksten der skriveren gjør rema i en setning til tema i neste setning. Dette kan også kalles tematisering (Vagle et al., 1993). Det som står på temaplassen, står i kontrast til det som står i remadelen.

Temaopphoping er når temaet forblir det samme i setning etter setning, slik at det kun er rema som endres (Vagle et al., 1993). Det kan være gjentakelse av ord eller ulike ord som refererer til det samme. Temaopphoping er den enkleste formen for utvikling av temastruktur (Hellspong & Ledin, 1997). Dette mønsteret kan enten fungere som et språklig virkemiddel i teksten eller indikere et lite setningsrepertoar (Rønning & Breivega, 2018).

En språklig konstruksjon som er sentral for informasjonsstrukturen i en tekst, er ellipse. Ellipser oppstår når et ledd som er identisk eller nesten identisk med det foregående leddet, er strøket. En vanlig type ellipse er subjektellipse. Her strykes subjektet dersom flere verbaler er tilknyttet det (Vagle et al., 1993). Et eksempel på en subjektellipse er i ytringen

«Min onkel gikk på teater og lo så tårene trillet». I denne setningen er det to verbal, og «min onkel» er subjekt for begge, selv om det bare vises på overflaten i den første setningen.

«Min onkel» står på temaplassen i eksempelet. Bruk av ellipser fører til mer bruk av setningskoblinger fordi en slik kobling kan erstatte for eksempel et subjekt. Som nevnt er «og» en setningskobling som ofte blir brukt i ellipser.

2.3.4. Tempus og modus

Tempus er en grammatisk kategori som plasserer en handling eller tilstand i tid (Faarlund et al., 1997), og blir gjerne uttrykt gjennom bøyning av verb. Det norske tempus-systemet er bygget opp av presens (nåtid) og preteritum (fortid). Alle andre tempusformer er sammensatte former av disse to.

Presens beskriver nåtiden og er en tempusform som er vanlig i blant annet beskrivende tekster (Skjelbred, 2021). Preteritum er den tempusformen som er mest vanlig i fortellinger, og blir gjerne kalt den episke eller narrative tidsformen (Senje & Skjong, 2005). Denne tempusformen kan omtales som en umarkert tempusform i fortellinger fordi leseren møter en fortelling med en forventning om at den er fortalt i preteritum. En fortelling kan inneholde et tempusskifte som fungerer hensiktsmessig dersom det har en tydelig funksjon i teksten som helhet. I så tilfelle vil leseren oppfatte skiftet som motivert, og da forsøke å finne ut hvorfor dette skjer (Senje & Skjong, 2005). Dramatisk presens er et unntak fra dette. Presens futurum og preteritum futurum er sammensatte verbtider som brukes dersom teksten omtaler noe som skal skje i framtiden.

Modus er en annen overordnet grammatisk kategori relatert til verb. Modus gir uttrykk for den holdningen den talende har til sin ytring. I moderne norsk har vi to modi: indikativ og imperativ. Setningen «Hun leste en bok» er et eksempel på indikativ, mens «Les» er et eksempel på imperativ. Imperativ er den markerte formen for modus. Denne typen modus blir blant annet brukt for å gi ordre, befalinger advarsler eller anbefalinger (Faarlund et al., 1997).

Det har så vidt jeg vet ikke vært forsket på tempus og modus sin betydning for avsnitt.

2.4. Avsnitt

Et avsnitt er en tekstenhet som skaper sammenheng i teksten og gjør innholdet i teksten tydelig for leseren. Avsnitt har betydning for tekstens struktur og tekstens tilgjengelighet, og man kan derfor si at avsnittet har en kognitiv og kommunikativ funksjon (Vagle et al., 1993). Avsnittets kognitive funksjon kan forstås som den rollen tekstenheten har for sammenhengen i teksten og for leserens mulighet til å hente ut informasjon fra teksten. At avsnittet har en kommunikativ funksjon, innebærer at skriveren er bevisst på hvem mottakeren er. Leserens skal kunne avkode, forstå og tolke teksten for at teksten skal ha en hensikt (Strömquist, 1987).

Avsnittet er et tekstlig skilletegn som er til for at leseren skal få pauser. Pausene er lengre enn de punktum skaper og kortere enn de kapitteinndelinger skaper (Rognsaa, 2016). For å gi leseren slike puste- og tenkepauser, er det viktig at avsnittet har en passelig lengde. Slik blir teksten leservennlig. Et kort avsnitt kan fungere som et retorisk virkemiddel, som er en understreking av noe som er ekstra viktig, men korte avsnitt kan også skape unødvendig mange brudd og dermed gjøre teksten fragmentert (Skjelten, 2013). Et langt avsnitt behandler gjerne flere emner. Dette kan gjøre det vanskelig for leseren å få med seg tekstens innhold.

Man kan si at et avsnitt er en tekst i teksten. I likhet med teksten har organiseringen av avsnittet betydning for tydeliggjøring av innholdet, for flyt og for sammenhengen i teksten. Ifølge Skjelten (2013) har et velskrevet avsnitt ofte en tredelt struktur som kan minne om strukturen i teksten som helhet. Et godt avsnitt har en innledning hvor emnet blir presentert, en hoveddel der skriveren utyper innholdet, og en avslutning som fungerer som en avrundning på teksten. I kapittel 2.4.2 går jeg nærmere inn på hvilken betydning et bytte av emne har for tekstens avsnittsinndeling og hvordan skriveren kan starte et avsnitt slik at emnet blir tydelig.

Avsnittet har en indre sammenheng som er sentral for at leseren skal kunne forstå innholdet i tekstenheten, og dermed se en helhet i teksten. Dersom avsnittsinndelingen i en tekst ikke fungerer hensiktsmessig, vil det skape sammenhengsbrudd. Sammenhengsbrudd oppstår når leseren ikke forstår tekstenhetens funksjon i sammenhengen slik at det skjer et avbrudd i

bearbeidingen av teksten (Wikborg & Björk, 1989). Leseren mister tråden i teksten og vil ha vanskelig for å tolke tekstens innhold. Et sammenhengsbrudd kan for eksempel være at leseren ikke oppfatter hva avsnittets emne er eller at det skjer et uforklarlig bytte av emne.

2.4.1. Visuell inndeling og lengde

Det er flere måter å markere visuelt hvor et nytt avsnitt starter. Olevard (2002) har observert seks ulike måter å markere et nytt avsnitt i elevtekster, der tre er korrekte og tre er feil. Tom linje, innrykk og rubrikk er de korrekte variantene. Tom linje, er som ordet tilsier, at skriveren har en blank linje i teksten som et skille mellom avsnitt. Ved inntrykk er første linje i et avsnitt flyttet litt lenger inn på siden enn resten av avsnittet. Rubrikk kan forstås som en tekstboks. Rognsaa (2016) mener at den beste måten å markere et nytt avsnitt på, er å bruke tom linje.

Hybrid, tom linje sammen med innrykk, samt rubrikk uten tom linje, er ukorrekte måter å markere et nytt avsnitt på (Olevard, 2002). Dersom avsnittsinndelingen er hybrid, har skriveren tatt linjeskift uten tom linje eller innrykk. Hybridavsnitt er ifølge både Strömquist (1987) og Rognsaa (2016) en form som bør unngås da man er avhengig av at innrykket er så langt inn at det oppstår et tomrom i teksten som indikerer et nytt avsnitt.

Som nevnt trenger leseren pauser, noe som gjør visuell inndeling i avsnitt sentral for tekstens lesbarhet. Hvor mange avsnitt en tekst skal inneholde, vil avhenge av forfatterens skrivemåte og hva hen ønsker å formidle, og det finnes derfor ingen regler for dette (Skjelten, 2013). Når det gjelder hvor langt et avsnitt skal være, er teorien ikke entydig.

Strömquist (1987), Senje og Skjong (2005) og Skjelten (2013) skriver at hvor langt et avsnitt skal være, er opp til skriveren selv. Ulike skrivere har ulike stiler og vil også ha ulike opplevelser av når teksten trenger en avsnittsinndeling. Tekstens rytme og form, samt hvilken leser skriveren har tenkt på, vil ha betydning for inndelingen i avsnitt (Senje & Skjong, 2005). Fossetøl (1980) skriver ikke noe om hvor mange ord han mener et avsnitt bør inneholde, men vektlegger at avsnittet «må defineres som en eller annen form for brudd eller skifte i en sekvens» (s. 38). Avsnittsinndelingen bør skje når skriveren går videre til et nytt emne.

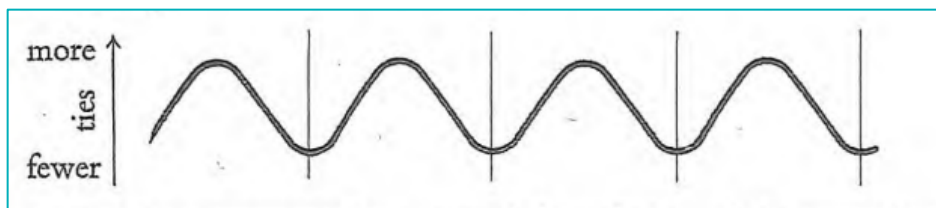
Strömquist (1987) og Rognsaa (2016) opererer derimot med konkrete tall. Rognsaa (2016) har voksne skrivere som målgruppe, og skriver at et avsnitt bør være på mellom tre og syv perioder, som tilsvarer mellom 50 og 80 ord eller syv linjer. Strömquist (1987) skriver at et «normalstycke» inneholder mellom 34 og 83 ord, men at fordi elever ikke nødvendigvis har tilegnet seg voksnes praksis for avsnittsinndeling, deler elevene gjerne avsnittene sine inn slik at de blir kortere eller lengre enn normalavsnittet. Altså må man regne med at tekster skrevet av elever ikke alltid har den «ideelle» lengden.

2.4.2. Bytte av emne

En tekst har et eller flere overordnede emner som holder teksten sammen. Vi kan forstå et emne som «et sett med verbaliserte hendelser som er internt strukturert» (Svennevig, 2020, s. 245). Emnet styrer hva som er relevant og hva som er irrelevant å skrive på et visst punkt i teksten. Innholdet i teksten er hierarkisk ordnet i over- og underpunkter der alt henger sammen (Vagle et al., 1993), noe som betyr at teksten holdes sammen av lokal og global koherens. Både relasjonen mellom en ytring til en annen, og de mer overordnede sammenhengene for hele eller deler av teksten, skaper indre sammenheng (Svennevig, 2020).

Tekstorganiseringen gjør at avsnittet har en kognitiv funksjon (Vagle et al., 1993). For leseren kan avsnittene gi hen innsikt i helheten og oppbyggingen av teksten, og slik gjøre teksten lettere tilgjengelig (Larsen, 2015). Avsnittsinndelingen kan også gi leseren et inntrykk av hvordan skriveren oppfatter tekstens struktur (Senje & Skjong, 2005). Inndelingen i avsnitt gir leseren innholdsrelevante signaler (Strömquist, 1987).

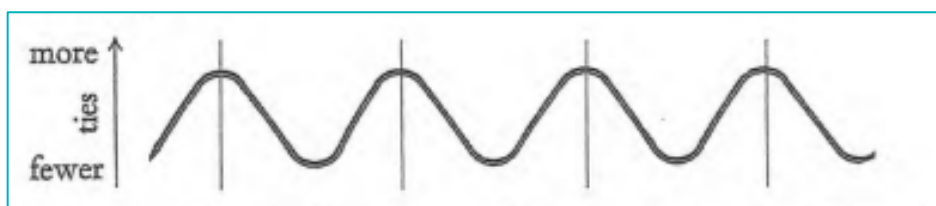
Skrivere varierer gjerne mellom fast og løs tekstur for å skape en rytme i teksten, noe som gjør avsnittsinndelinger nødvendige (Halliday & Hasan, 1976). Ifølge Halliday og Hasan (1976) vil man som oftest oppdage en større grad av kohesjon innenfor avsnitt enn mellom avsnitt. Forfatterne presenterer en figur, her gjengitt som figur 2.2, som illustrer hvordan avsnittsinndelingene (loddrette linjer) og teksten innenfor hvert enkelt avsnitt (bølgelinje) skifter mellom færre og flere kohesjonskoblinger.



Figur 2.2. Illustrasjon av flere kohesjonsmekanismer innad i enn mellom avsnitt (Halliday & Hasan, 1976, s. 297).

Samtidig finnes det eksempler på tekster der det er en samling av kohesjonsmekanismer ved overgangen fra et avsnitt til et annet og en løs tekststruktur innad i avsnittet (Halliday & Hasan, 1976), noe figur 2.3 illustrerer. Halliday og Hasan (1976) skriver at

[t]his represents the sort of writing in which the paragraph structure is played off against the cohesion, giving a complex texture in which the rhythm (and associated bodily rhythms of reading) is balanced against the rhythm that is engendered by the alternation between tightness and looseness of cohesive patterning. (s. 297)



Figur 2.3. Illustrasjon av flere kohesjonsmekanismer mellom enn innad i avsnitt (Halliday & Hasan, 1976, s. 297).

Ideelt sett skal avsnittet inneholde ett moment og en behandling av dette momentet (Vagle et al., 1993), og avsnittsinndelinger kan brukes for å skape emnemessige brudd i teksten eller skifte i en sekvens (Fossestøl, 1980; Svennevig, 2020). Avsnittene må være delt på en måte som gjør at innholdet tydeliggjøres og at leseren kan se sammenhengen i teksten.

For å strukturere avsnittet, kan et godt grep være å begynne avsnittet med en emnesetning.

En emnesetning er, som ordet tilsier, en setning som introduserer det emnet avsnittet skal handle om. Skriveren kan også presentere et nøkkelord i starten av avsnittet for å få fram hva avsnittet skal handle om. Emnesetningen eller nøkkelordet kan forstås som en

innledning i avsnittet (Skjelten, 2013). Etter emnesetningen følger gjerne utdypende detaljer. For eksempel kan emnesetningen «inneholde senders oppfatning eller syn på noe, og resten av avsnittet kan ses som argumentasjon for dette standpunktet» (Vagle et al., 1993, s. 189). Avslutningsvis i avsnittet kan skriveren avrunde emnet, gjerne med en kort setning som gjentar avsnittets nøkkelord (Rognsaa, 2016). En slik setning kan også fungere som en avsnittsovergang. Alternativt kan skriveren la emnesetningen komme mot slutten av avsnittet for å for eksempel skape spenning eller for å generalisere poenget (Rognsaa, 2016).

Rognsaa (2016) skriver at det hovedsakelig er fire måter å lage avsnittsoverganger på. Disse er ved gjentakelser, spørsmål og svar, oppsummeringer og logiske markører. Uansett hvordan avsnittet bygges opp, er det mest sentrale at «det skal være tydelig for leseren at setningene som utgjør avsnittet, er bundet sammen av *en rød tråd*» (Rognsaa, 2016, s. 117).

Avsnittsinndeling står i forhold til super- og makrostrukturen, altså tekstens overordnede struktur og hvordan de mindre delene i tekstens system fungerer sammen. At avsnittsinndeling er relatert til både super- og makrostruktur, viser at reglene for avsnittsinndeling ikke er generelle, men må knyttes til sjangeren og sjangerstrukturen. I en fortelling kan tekstens ulike episoder markeres med avsnitt (Senje & Skjong, 2005).

Fossestøl (1980) omtaler fem faktorer som han mener er viktige for en beskrivelse av et fortellende avsnitt. Faktorene er introduksjon av ny person eller nytt moment, skifte av sted for handlingen, skifte i tidsperspektivet, vending i handlingsforløpet og skifte i fortellerperspektiv. De fem faktorene kan forstås som innholdsmessige vendepunkter.

2.5. Sjangeren fortelling og teksttypen narrativ

Som det kommer fram i problemstillingen for denne masteroppgaven, skal jeg analysere elevtekster skrevet i sjangeren fortelling. Sjanger og teksttype brukes ofte om hverandre som om de er sammenfallende begreper, men innen tekstlingvistikken er det tradisjon for å skille tydelig mellom dem.

En sjanger er en gruppering av tekster som har fellestrekk når det kommer til form eller uttrykksform (Birkeland et al., 2018). Sjangre oppstår når liknende retoriske situasjoner

gjentas, noe som innebærer at inndelingen i sjangre er knyttet til den konteksten teksten er i (Ledin, 1996). Den sosiale situasjonen teksten er i og formålet med teksten har betydning for hvilken sjanger teksten tilhører (Breivega & Johansen, 2016; Ledin, 1996). Samtidig er det ikke slik at sjangerkategoriene er absolutte. Sjangre er dynamiske i den forstand at de hele tiden utvikles og endres i takt med endring i skrivevaner og nye framstillingsmåter.

Teksttyper er uavhengig av konteksten og knytter seg til språkets funksjon i teksten (Breivega & Johansen, 2016; Ledin, 1996). Werlich omtaler fem ulike teksttyper. Disse er deskriptiv teksttype, narrativ teksttype, ekspositiv teksttype, argumenterende teksttype og instruktiv teksttype (Werlich, i Breivega & Johansen, 2016). Teksttyper viser ikke til tekster i seg selv, men til konvensjonelle framstillingsformer som realiseres i tekster (Birkeland et al., 2018). Slik kan vi si at teksttypen er en tekstlig grunnform, mens sjangeren er den den faktiske teksten som teksttypen realiseres i (Breivega & Johansen, 2016). En tekst inneholder ofte flere teksttyper.

Fortelling er et eksempel på en sjanger som i hovedsak knytter seg til den narrative teksttypen. Fortelling er både et dagligdags begrep og en fagterm (Senje & Skjong, 2005). Hver dag utveksler vi små eller store fortellinger, enten ved å referere til noe som har skjedd eller ved å fortelle en oppdiktet historie. Når vi gjør dette, trener vi på å strukturere sjangeren fortelling, noe som vi kan overføre til skriftlig tekst (Hertzberg, 2008).

I skriveidaktikken skiller man mellom refererende fortelling og egentlig fortelling. En refererende fortelling er en fortelling uten plott. Episodene i fortellingen er lineært knyttet sammen og oppfattes gjerne som handlingsoppramsinger. En egentlig fortelling har derimot et plott der episodene er plassert i et hierarkisk mønster, ut fra fortellingens slutt. Derfor er den egentlige fortellingen i mye større grad knyttet til tekstens årsaks-virkningsdisposisjon, sammenliknet med den refererende fortellingen (Senje & Skjong, 2005). Den egentlige fortellingen har også en handlingsstruktur som følger en fortellingsgrammatikk (Breivega & Røskeland, 2018).

van Dijk (1980) beskriver fortellingsmønsteret orientering, komplikasjon, resolusjon, evaluering og koda eller moral. Starten på fortellingen kalles orientering. Dette er en

generell beskrivelse av situasjonen når fortellingen starter. Skriveren identifiserer og beskriver karakteren(e), tid, sted og hvilken handling fortellingen starter med (Labov & Waletzky, 2006).

Deretter følger komplikasjonen som er en eller flere hendelser eller handlinger. Denne delen av fortellingen inneholder ofte noe som bryter med normene, rutinene, forventningene og situasjonene som er etablert i fortellingens verden (van Dijk, 1980). En av fortellingens mest vanlige grunnformer er at det oppstår «ein konflikt mellom gode og vonde krefter, og denne konflikten får ei avklaring i ein avgjerande kamp, som regel ved at det gode sigrar over det vonde» (Vinje, 1989, s. 38). Sistnevnte er fortellingens resolusjon.

Resolusjonen handler om resultatet av komplikasjonen og hva som skjer videre i fortellingen. Evalueringen er knyttet til hovedkarakterens reaksjon på det som har skjedd og hva det har betydd for hen (van Dijk, 1980). Koda er en avrunding som svarer på spørsmålet «og hva skjedde så?», mens moral gjerne knytter seg til hva hovedkarakteren eller fortelleren har lært eller ønsker å lære leseren (Labov & Waletzky, 2006).

En fortelling kan ha andre komponenter eller en annen oppbygging enn det mønsteret van Dijk (1980) omtaler (van Dijk, 1980). Fortellingens komponenter kan ikke alltid plasseres i en lineær rekkefølge, men fortellingen danner ofte en ringkomposisjon der leseren går inn i teksten ved orienteringen og forlater teksten ved dens avslutning. Noen fortellinger har også flere sett med fortellingskomponenter (Senje & Skjong, 2005). Det er blant annet rammefortelling og parallellfortelling.

Noen fortellinger har to «lag» med fortelling. Det ytterste laget utgjør en rammefortelling. Rammen er på et overordnet nivå i forhold til fortellingen eller fortellingene i rammen. Funksjonen til rammefortellingen «kan synes å være at fokus rettes inn mot å fortelle, og at tiden går» (Aaslestad, 1999, s. 123). Når fortellingen beveger seg mellom to eller flere ulike handlingsforløp som skjer parallelt, er teksten en parallellfortelling (Senje & Skjong, 2005).

2.6. Disposisjonsprinsipper

En disposisjon er et logisk mønster som binder delene i en tekst sammen (Hellspong & Ledin, 1997). Hellspong og Ledin (1997) presenterer fem prinsipper for tekstens disposisjon. Disse er temadisposisjon, tidsdisposisjon, romdisposisjon, årsaksdisposisjon og sammenlikningsdisposisjon. Det som inngår i disse fem prinsippene kan vi finne igjen hos Rognsaa (2016). Forfatteren omtaler det han mener er de ti mest vanlige måtene å strukturere hovedideen i et avsnitt på. Disse er å gå fra det generelle til det spesielle eller motsatt, fra det viktige til det mindre viktige eller motsatt, bruke spørsmål og svar, bruke årsak-virkning-forhold, sammenlikne og bruke kontrast, følge noe parallelt, bruke kronologi og romorganisering. Til tross for at Hellspong og Ledin (1997) og Rognsaa (2016) bruker ulike begreper, er altså mye av innholdet det samme. Videre velger jeg å forholde meg til Hellspong og Ledin (1997) sin organisering av disposisjonsprinsipper.

Temadisposisjon brukes dersom teksten skal se et emne fra flere sider og disponeres slik at de ulike perspektivene bygger de ulike delene av teksten. Dette disposisjonsprinsippet er vanlig for beskrivende tekster (Johansson, 2007). Temadisposisjon kan være additiv i den forstand at temaets ulike aspekter er sideordnede. Temadisposisjon kan også være spesifiserende eller generaliserende slik at den går fra det overordnede til det mer spesifikke eller omvendt. Videre kan en temadisposisjon også være emfatisk. Det innebærer at tekstens deler organiseres ut fra delens viktighet i teksten, enten etter fallende eller stigende betydning (Hellspong & Ledin, 1997).

Tidsdisposisjon handler om å følge noe som skjer over tid. Dette er ifølge Hellspong og Ledin (1997) den enkleste og mest kraftfulle måten å disponere en historie på. Tidsdisposisjon er et kjennetegn på den narrative teksttypen (Senje & Skjong, 2005). Dette disposisjonsprinsippet dreier seg nemlig om hendelsesforløpet i teksten. Handlingen kan fortelles kronologisk, ved bruk av omvendt kronologi eller ved bruk av kompleks kronologi. Kronologi er når hendelsesforløpet blir fortalt i den rekkefølgen hendelsene skjer. Omvendt kronologi er når teksten blir fortalt baklengs gjennom hendelsesforløpet. Hvis skriveren bruker en kompleks kronologi, hopper teksten fram og tilbake i tid. Kronologiavvik kalles gjerne anakronier. Anakronier kan deles inn i analepse og prolepse, som kan forstås slik: «Analepsen går tilbake i tid og forteller om hendelser forut det sentrale handlingsnivået i

fortellingen, mens prolepser foregriper begivenhetene og foregår på et senere tidspunkt i forhold til handlingsnivået» (Larsen, 2009, s. 292).

Romdisposisjon dreier seg om at flere steder er aktuelle i teksten. Dersom ulike steder er betydningsfulle for handlingen og fungerer som et grunnlag for tekstens struktur, har teksten en romdisposisjon. Handlingen i teksten flytter seg fra sted til sted og driver slik handlingen videre (Enstedt, 2006). Romdisposisjon er viktig for den refererende og den egentlige fortellingen.

Årsaksdisposisjon handler om hvordan ulike saksforhold eller faktorer påvirker hverandre. Enkelt sagt gir disposisjonsprinsippet leseren informasjon om årsaker til ulike virkninger, noe som igjen får nye konsekvenser. Denne disposisjonen er som nevnt viktig for den egentlige fortellingen (Senje & Skjong, 2005). Årsaksdisposisjon har også en del til felles med den forklarende teksttypen.

Sammenlikningsdisposisjon blir brukt dersom utgangspunktet for tekstens disposisjon er likheter og ulikheter. Hvordan dette disposisjonsprinsippet organiseres, kommer an på om det er likhetene eller ulikhetene som vektlegges i teksten (Hellspøng & Ledin, 1997). Sammenlikningsdisposisjon kan nemlig være parallell eller kontrastiv. Dersom det er likhetene som betones spesielt, er disposisjonen parallell, mens dersom fokuset er på ulikhetene, er sammenlikningsdisposisjonen kontrastiv (Hellspøng & Ledin, 1997). Sammenlikningsdisposisjon er spesielt viktig for den overbevisende og den beskrivende teksttypen.

2.7. Et utvidet tekstbegrep

I skolen bruker man et semiotisk, utvidet tekstbegrep. Det utvidete tekstbegrepet omhandler ikke bare verbalspråklige tekster, men også tekster bestående av andre modaliteter (Rogne, 2008). I Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble begrepet sammensatte tekster introdusert. Rogne (2008) kritiserer begrepet sammensatte tekster for å være uklart i forhold til hvilke modaliteter slike tekster er satt sammen av. Han mener derimot at begrepet *multimodal* er et bedre uttrykk og skriver at dette begrepet er et godt utgangspunkt «for å forklare at det her er tale om tekstar som får fram mening på flere

(*multi*) måtar (*modi*), òg fordi at elevane nok vil møte desse omgrepa i andre norskfaglege samanhengar» (s. 240). Videre mener Rogne (2008) at det utvidete tekstbegrepet bør bli det normale tekstbegrepet, og ikke unntaket, slik at tekstbegrepet vil kunne omfatte både tradisjonelle verbaltekster og moderne tekster som består av flere modaliteter (Rogne, 2008). Han foreslår begrepet «skriftstykk» som et begrep for den tradisjonelle teksten hvor skrift er den dominerende modaliteten.

I den gjeldende versjonen av Kunnskapsløftet (LK20), brukes både begrepene sammensatte tekster og tekster. I kompetansemålene i norsk etter 7. trinn heter det blant annet at eleven skal kunne «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne **sammensatte tekster**» og «leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige **tekster**». Sjanger inngår også i ett kompetansemål i norsk etter 7. trinn. Det heter at eleven skal kunne «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige **sjangre** og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, mine uthevinger).

Endringen fra LK06 til LK20 kan gi oss grunn til å argumentere for at det utvidete tekstbegrepet bare til en viss grad har blitt det normale tekstbegrepet, og at det mangler et samlende begrep som rommer alle typer tekster – uavhengig av modaliteter, sjanger, teksttype og tegn. I denne studien analyserer jeg skriftstykker.

2.8. Tidligere forskning

Ut fra de litteratursøkene jeg har gjort i tilknytning til denne masteroppgaven, viser det seg at det har blitt forsket lite på avsnitt i elevtekster skrevet på norsk. I denne delen av oppgaven trekker jeg fram forskning som undersøker avsnitt, samt forskning som ikke undersøker avsnitt som enhet, men mekanismer på mikro- og makronivået i elevtekster da dette har relevans for avsnitt. Forskingen jeg viser til undersøker stort sett fortellinger, eventuelt i tillegg til andre sjangre eller teksttyper. I de tilfellene jeg vurderer det som hensiktsmessig, omtaler jeg tekstenes sjanger.

2.8.1. Avsnitt

Flere studier har undersøkt sammenhenger mellom avsnittsinndelinger og alder. Strömquist (1987) undersøkte tekster skrevet av elever mellom 13 og 19 år. Forskeren fant at jo eldre elevene var, jo mer delte de tekstene inn i avsnitt. Det var ikke sammenheng mellom antall avsnitt og tekstenes lengder. Kvaliteten ved avsnittsinndelingene var ofte dårlig, for eksempel ved at lengden på avsnittet ikke kunne rettferdiggjøres. Dette ga inntrykk av at elevene manglet strategier for avsnittsinndeling.

Når det gjelder avsnittsinndelinger og tekstenes kvalitet, inneholdt de beste eksamenstekstene fra 10. trinn de mest velfungerende avsnittsinndelingene (Skjelten, 2013). Myhill (2009) fant at elever som skrev svake tekster på 8. og 10. trinn strevde med å forstå avsnittets funksjon, og skrev derfor tekster med mer tilfeldige avsnittsinndelinger sammenliknet med de andre elevene. Avsnittene i de svake tekstene var korte, og inndelingene framsto som tilfeldige i forhold til tekstens emner. Dette kan bety at elevene som skrev de svake tekstene hadde fokus på den visuelle inndelingen av avsnitt og ikke tekstens emner (Myhill, 2009).

I de gode tekstene fra elever i ungdomsskolen ble avsnittene plassert i en mer logisk rekkefølge enn i de øvrige tekstene (Myhill, 2009). De gode tekstene var også lengre, inneholdt flere avsnitt med lengre setninger og flere ord enn de gjennomsnittlige og svake tekstene. Elevene som skrev de gode tekstene, var bedre til å dele inn avsnitt etter bytte av emne enn de andre elevene. De gode tekstene var den gruppen tekster som i størst grad trengte flere avsnittsinndelinger, noe Myhill (2009) mente skyldtes at elevene som skrev disse tekstene hadde mer å si eller at emnene krevde en lengre tekst uten inndeling. Emnedrift var vanligere i de svake tekstene sammenliknet med de andre tekstene. Emnesetninger ble omtrent like mye brukt i de gode tekstene som i de gjennomsnittlige og de svake tekstene.

Tidligere forskning viser at umotiverte bytter av emner og emneveksling er svært vanlige utfordringer ved avsnittsinndelinger, både for barn og voksne. Svært mange av de problematiske avsnittsinndelingene i tekster skrevet av studenter var knyttet til umotivert bytte og emneveksling (Wikborg & Björk, 1989). Det var ikke alltid tydelig at emnesetningen i

et avsnitt var relatert til resten av avsnittet. Mangel på utdyping av emner ga korte avsnitt og en fragmentert tekst. Slik skapte avsnittsinndelingene sammenhengsbrudd i studenttekstene (Sattayatham & Ratanapinyowong, 2008).

2.8.2. Disposisjonsprinsipper og sjangeren fortelling

Johansson (2007) fant at temadisposisjon var det mest sentrale disposisjonsprinsippet i beskrivende tekster fra 9. trinn. Tidsdisposisjon ble også brukt i flere av tekstene, mens romdisposisjon, årsaksdisposisjon og sammenlikningsdisposisjon ikke ble observert i noen av tekstene. Johansson (2007) konkluderte med at «[a]nalyser av dispositionsprinsipper viser ikke entydig at ulike dispositionsprinsipper på makronivå påvirker stykkeindelningen» (s.32).

Når det gjelder sjangeren fortelling, viser forskning blant annet at mange fortellinger fra 5. trinn startet med «[d]et var en gang» og inneholdt en tredjepersonforteller (Larsen, 2007). I flere av fortellingene skjedde det skifter fra tredjepersonfortelleren til en jeg-forteller mot slutten av fortellingenes konflikter, noe som trolig skyldes at elevene ble revet med av egen fortelling. Forskeren fant også at alle elevene fortalte handlingsforløpet kronologisk. Larsen (2007) konkluderte blant annet med at elevene burde utfordres til å bryte opp kronologien og variere fortellerstemme.

2.8.3. Kohesjon

Når det gjelder kohesjonsmekanismer, er det særlig referanse- og setningskoblinger som har blitt undersøkt. Forskning viser at identitetskoblinger, ubestemt/bestemt artikkel og proform er svært vanlige kohesjonsmekanismer i tekster fra elever på mellomtrinnet og i ungdomsskolen, uavhengig av sjanger (Crowhurst, 1987; Myhill, 2009). Temporalkoblinger ble også mye brukt i narrative tekster, og var en setningskobling Crowhurst (1987) fant at elevene mestret tidlig.

Forskere har konkludert ulikt når det kommer til hvorvidt det er sammenheng mellom kohesjonsmekanismer og stigende årstrinn eller ikke. Hundal (2017) undersøkte tekster fra 5., 6. og 7. trinn. Forskeren observerte en større variasjon i kohesjonsmekanismer og et større repertoar av koblinger i takt med stigende årstrinn. Crowhurst (1987) fant også at flere setningskoblinger ble mest brukt i tekster fra 12. trinn, nest mest brukt i tekster fra 10.

trinn og minst brukt i tekster fra 6. trinn. Videre observerte forskeren at bruk av synonymer økte i takt med årstrinn, noe Crowhurst (1987) mente skyldtes at elevene ble bedre til å utdype og oppsummere. Kausalkoblinger ble mindre brukt jo høyere årstrinn elevene gikk på. Dette skyldes at de eldre elevene hadde et mindre overforbruk av unødvendige setningskoblinger (Crowhurst, 1987). Kleijn et al. (2019) fant derimot at setningskoblinger og trinn i ungdomsskolen ikke var relatert til hverandre.

Flere forskere (Iversen & Otnes, 2013; Wikborg & Björk, 1989; Zwicky, 1984) har undersøkt bruken av referansekoblinger og setningskoblinger i tekster kategorisert med utgangspunkt i tekstens kvalitet. Jo bedre tekstene var, jo flere referanse- og setningskoblinger ble brukt. Dette gjaldt tekster skrevet i ungdomsskole og videregående skole (Myhill, 2009; Zwicky, 1984). Referansekoblinger supplerte eller var et alternativ til setningskoblinger i høyt vurderte tekster fra 10. trinn (Iversen & Otnes, 2013). Gode tekster inneholdt flere synonymer og mer bruk av inferens, noe som reflekterte elevenes ordforrådsutvikling (Crowhurst, 1987). I de gode tekstene var det flere eksplisitte årsak-virkning-forhold enn i de dårlige (Zwicky, 1984). De dårlige tekstene manglet gjerne setningskoblinger som eksplisitt kunne få fram innholdet i utydelige årsak-virkning-forhold (Wikborg & Björk, 1989).

De mest frekvente kohesjonsproblemene som Wikborg og Björk (1989) observerte, var usikre inferenskoblinger og uteblitt eller villedende bruk av setningskoblinger. Forskerne mente at dette skyldtes at en uerfaren skriver ikke tenkte på at leseren hadde en annen forforståelse enn skriveren selv, og manglet mottakerbevissthet.

Noen forskere har undersøkt informasjonsstruktur i elevtekster. Iversen og Otnes (2013) observerte at de fleste temaplassene i tekstene inneholdt subjekt. Adverbialer ble også observert på temaplasser. Disse var hovedsakelig knyttet til tid og sted. Myhill (2008) fant blant annet at elever i ungdomsskolen gikk fra å bruke subjekt på temaplassen, til også å bruke adverbial og deretter til mer variert informasjon på temaplassen. Svake tekster var korte og hadde omtrent samme lengde, mens gode tekster skrevet av eldre elever inneholdt lengre setninger og varierte mellom korte og lengre setninger. Hundal (2017) fant blant annet at bruk av subjektellipser økte med årstrinn. De yngste elevene unnlot i større grad å stryke subjektet i setninger hvor det kunne vært gjort, sammenliknet med de eldste elevene.

Forskeren mente at ellipser var et kvalitetstrekk i elevtekstene, og noe elevene mestret før de var ferdig på barneskolen.

I forhold til tempus og modus, har det blitt gjort lite forskning. Skjelten (2013) fant at elever som skrev gode tekster kombinerte tempusskifte med endring i tekstens fortellerperspektiv.

3. Metode

I dette kapitlet presenterer jeg den metodiske tilnærmingen i masteroppgaven. Jeg starter med å beskrive hva som ligger i kvalitativ forskningsmetode med hermeneutisk tilnærming. Deretter tar jeg for meg begrepet elevtekst. Videre presenterer jeg materialet jeg har brukt, analysemodellen jeg har utviklet og beskriver hvordan jeg gjennomførte analysene. Til slutt omtaler jeg noen forskningsetiske refleksjoner knyttet til min studie, samt validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.1. Kvalitativ forskningsmetode med hermeneutisk tilnærming³

Studien min har en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning har som mål å gi fylldige beskrivelser av for eksempel tekster, kontekster, kulturelle objekter og forskningsdeltakernes oppfatninger, og studiene er empiridrevet (Moen & Ragnheiður, 2011; Tjora, 2021). De kvalitative dataene tar for seg et mindre og begrenset felt, og brukes blant annet for å undersøke et eksisterende område i dybden (Hunt, 2011; Moen & Ragnheiður, 2011). Kvalitative studier kan forstås som fortolkende, noe som er nært knyttet til den vitenskapelige tilnærmingen hermeneutikk (Tjora, 2021).

Hermeneutikk kan betegnes som fortolkningslære. Gjennom tolkning skal man gjøre noe som er uklart eller uforståelig, forståelig (Gilje, 2019). Tolkingsarbeidet «tar sikte på å avdekke ein underliggende *samanheng* eller ei djupare *meining* i handlingar, tekster, kunstverk, historiske kjelder og liknande kulturuttrykk» (Gilje, 2019, s. 11). Ved å fortolke et meningsfylt fenomen, som for eksempel en elevtekst, kan fenomenets mening komme tydeligere fram.

Et sentralt begrep i hermeneutikken er forforståelse. Forforståelse er alt man bringer med seg inn i tolkningsarbeidet. Forforståelsen former måten man forstår et meningsfylt fenomen på, som for eksempel begreper, personlige erfaringer, verdier eller antakelser om hvordan verden er. Den varierer mellom hvert individ, men deler av forforståelsen kan være

³ Deler av dette delkapitlet inneholder tekst hentet fra et essay jeg skrev i forbindelse med min deltakelse på forskerlinjen.

felles for mennesker med samme kultur (Gilje & Grimen, 2002). Vår betraktning av det meningsfylte fenomenet påvirkes av situasjonen vi befinner oss i og av egen kunnskap, forventning, fordom eller kulturelle bakgrunn (Læg Reid & Skorgen, 2006). I hermeneutikken undersøker man «hvordan våre erfaringer blir til på grunnlag av tidligere erfaring» (Nyeng, 2017, s. 206). Ingen forståelse kan bygges fra grunnen av fordi den forutsetter en annen forståelse, en fordom (Krogh, 2014). Dette betyr at det ikke er mulig å møte en tekst med et helt objektivt blikk.

Fordi man ikke kan frigjøre seg fra egne forforståelser, kan man ikke være helt allmenngyldig eller upartisk i møte med en tekst. En forsker må derfor granske og beskrive sin egen forforståelse slik at forskningsspørsmålet eller andre deler av den vitenskapelige prosessen ikke blir farget av et analytisk bias eller en forventnings- eller vurderingsskjevhet i tolkningen av datamaterialet (Berdinesen, u.å.).

Det er ikke mulig å gjøre en absolutt korrekt tolkning av for eksempel en elevtekst fordi den lar seg tolke på ulike måter. Det er heller ikke slik at en god tolkning betyr at det ikke finnes andre gode tolkninger da «fortolkninger må begrunnes ved å vise til andre fortolkninger» (Gilje & Grimen, 2002, s. 56). Gilje og Grimen (2002) skriver at det er to sentrale kriterier for hvordan man kan eller bør skille mellom gode og dårlige tolkninger.

Det første kriteriet dreier seg om samsvaret mellom tolkningene av delene og av helheten, og omtales som det holistiske kriteriet. Dette innebærer at «hvis en fortolkning for eksempel av en teksts helhet gjør for mange av tekstens deler uforståelige eller ikke kan inkorporere dem, er det et tegn på at fortolkningen er dårlig» (Gilje & Grimen, 2002, s. 56). Forskeren som leser en elevtekst kan ikke fokusere på en liten del av elevteksten alene, som for eksempel ett avsnitt i elevteksten, og tolke denne uavhengig av teksten som helhet. På samme måte kan forskeren heller ikke tolke elevteksten som helhet uten å tolke de ulike delene av elevteksten. Forskeren må tolke elevtekstens deler og helhet i lys av hverandre for å oppfylle det holistiske kriteriet for en god tolkning.

Det andre kriteriet for en god tolkning er aktør-kriteriet. Dette handler om samsvaret mellom tolkningen og aktørens hensikter, og bygger på at meningsfylte fenomener har en

handlingskarakter: «Alle handlinger blir utført av noen med en hensikt. Å forstå hensikten er avgjørende for å forstå handlingen» (Gilje & Grimen, 2002, s. 56). Dersom en tolkning strider mot en godt begrunnet oppfatning av aktørens hensikt, er det et tegn på en dårlig tolkning (Gilje & Grimen, 2002). Forskeren som leser en elevtekst, må være bevisst på at eleven har et dobbelt oppdrag. Eleven skriver oppgaven til læreren, samtidig som eleven skal forestille seg et allment publikum (Breivega, 2018). Læreren eller forskeren må finne en balanse mellom egen forforståelse og aktørens hensikt for å kunne gjøre en god tolkning.

3.1.1. Den hermeneutiske sirkel

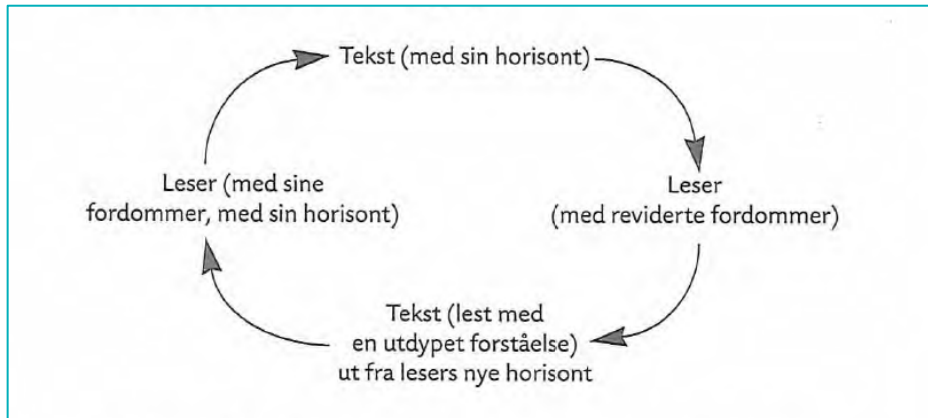
Den hermeneutiske sirkel illustrerer tolkningsprosessen i lys av et hermeneutisk perspektiv. Grunntanken er at man forstår en del av en tekst ved å se den i forhold i helheten, og at man bare forstår helheten i lys av de ulike delene i teksten. Det finnes ulike framstillinger av den hermeneutiske sirkel.

Den hermeneutiske sirkel kan utformes slik at et forhold mellom to horisonter, leserens horisont og horisonten som blir presentert av teksten, kommer til uttrykk. En horisont inneholder våre hypoteser og oppfatninger, og vi forstår og fortolker verden ut fra denne. Dette konseptet «entails that one's own standpoint changes even as one understands another person or text more deeply» (Zimmermann, 2015, s. 138).

Horisonten dreier seg om forutsetninger som medlemmer av en kultur, en vitenskapeleg skole eller en periode, deler (Krogh, 2014). Den legger føringer for hva og hvordan vi erfarer noe. Dette kalles en forventningshorisont (Gilje, 2019). Slik skaper det åpne og uavsluttede ved hermeneutikken en dialog og en mulighet til å omforme verdiene (Lægreid & Skorgen, 2006). Filosofen Gadamer bruker begrepet horisont for å forklare forståelse, hvordan den omgir oss og hvordan den utvikler seg. Da tenker han på to ting:

- 1 Vår forståelse er aldri uten forutsetninger. Vi begynner aldri på bar bakke, vi er nettopp alltid innenfor en horisont.
- 2 Men vi er ikke fanget av en horisont. I tanken om en horisont vil Gadamer også legge inn at vår forståelse alltid er under videre utvikling. Nye momenter kan dukke opp for oss – som vi nettopp pleier å si – i horisonten. (Krogh, 2014, s. 55)

I leserens møte med teksten skjer det en horisontsammensmelting: «Leseren justerer sin horisont ved å trenge dypere inn i verkets opprinnelige forestillingsverden» (Krogh, 2014, s. 56). Denne sammensmeltningen er resultatet av at forståelsen beveger seg i sirkelen. Figur 3.1 er en framstilling av den hermeneutiske sirkelen som trekker inn horisontbegrepet.



Figur 3.1. Den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s. 56).

3.2. Elevtekster

Elevtekster er, som ordet tilsier, tekster skrevet av barn eller ungdommer som svar på krav fra skolen (Juul, 2020). Tekstene produseres i alle skolens fag og er en del av opplæringen. Elevtekster er ofte skrevet i en situasjon som læreren har initiert og med utgangspunkt i en oppgavetekst. Ofte skal elevene skrive til en fiktiv mottaker, samtidig som læreren skal lese teksten, og kanskje vurdere den (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). En idealt tekst fungerer gjerne som målestokk når for eksempel lærere leser elevtekster (Igland, 2013). Elevtekster uttrykker noe som er under utvikling. Det gjør at elevtekster kan være utfordrende å tolke. Tekstene kan ha brudd og misforståelser siden elever er skrivere under utvikling. Igland (2013) forklarer at «objektene vi prøver å forstå – altså tekster og skrivere i emning – er radikalt ustabile» (s. 144).

I min sammenheng skal jeg ikke bruke tekstene til å gi tilbakemelding til elevene, slik en lærer gjerne ville gjort, men som datamateriale i en masteroppgave. Min lesing vil altså ha et annet formål enn lesingen til læreren i klasserommet.

Forskning på elevtekster gir oss kunnskap om hvordan elevene skriver og skriveopplæringen

som blir gitt i skolen (Dalland & Andersson-Bakken, 2021; Juul, 2020). Mange forskningsspørsmål i elevtekstforskning er derfor knyttet til «i kva grad elevane meistrar ulike språklege og tekstlege ferdigheiter» (Juul, 2020, s. 140). Både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder kan tas i bruk i elevtekstanalyser. Som forsker kan man få tilgang til elevtekster gjennom datainnsamling i skolen eller ved å hente tekster fra et tekstkorpus.

3.3. Materiale

3.3.1. Deltakere og skriveoppgave

Elevtekstene som inngår i mitt materiale, har blitt samlet inn i forbindelse med forskningsprosjektet *LitEd. Cross-Disciplinary Research on Literacy in Teacher Education: Presenting and re-presenting the world through classroom literacy practices*.

Datainnsamlingene til prosjektet foregikk over tre uker våren 2022. Innsamlingen skjedde på flere ulike skoler og involverte fagene norsk, engelsk, matematikk og KRLE. Mine data er hentet fra den ene skolen som deltok med norskfaget, der 22 elever på 6. trinn skrev fortellinger. Alle elevene hadde nynorsk som hovedmål.

Det jeg vet om datainnsamlingen er at to 4. årsstudenter på grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 formulerte oppgaveteksten og vurderingskriteriene som ble brukt i norsktimene på 6. trinn, introduserte prosjektet for elevene og veiledet elevene i skriveprosessen. I forkant av planleggingen fikk studentene noen instruksjoner fra forskerne. Instruksene var blant annet at elevtekstene skulle ha et narrativt preg og at studentene skulle spesifisere hvilke kriterier tekstene skulle vurderes etter.

Elevene skulle skrive fortellingen på pc ut fra en mal som var delt inn i innledning, hendelse 1, 2 og 3, og avslutning. Vurderingskriteriene var blant annet inndeling, hoveddel, avsnitt, kronologi, in medias res eller retroperspektiv fortellermåte i innledningen, og teksten skulle inneholde skildringer av steder og personer (indre og ytre). Elevene fikk i oppgave å skrive en krimfortelling. Fortellingene ble samlet i et hefte som klassens påskekrim-bok.

Forskerne observerte innsamlingen av dataene, og jeg fikk tilgang til elevtekstene etter prosjektgjennomføringen var avsluttet. Elevtekstene som ble samlet inn gjennom

forskningsprosjektet var nummerert fra 1 til 22. Da jeg først fikk tilgang til tekstene, hadde jeg tenkt å velge 10 elevtekster fra materialet. Jeg oppdaget raskt at analysene hadde et så stort omfang at det var nok å analysere fem elevtekster i min studie. Da jeg skulle velge tekstene, valgte jeg de første fem tekstene i materialet. En nærmere presentasjon av materialet framgår av tabell 3.1.

Table 3.1. Oversikt over materialet.

Elevtekst	Tittel	Antall ord	Antall avsnitt	Vedlegg
E1	Den raude diamanten	653	5	1
E2	Butikkranet	90	3	2
E3	Kjellaren	468	8	3
E4	Døde faren	1542	11	4
E5	Dødens røyk	458	3	5

For enkelt å kunne henviser til tekstene i tabeller og i den løpende teksten, refererer jeg til tekstene som E1, E2, E3, E4 og E5. Det enkelte avsnitt i den enkelte tekst blir referert til med A og nummeret på avsnittet, som for eksempel A1.

3.4. Analysemodell

3.4.1. Tidligere analysemodeller

Tekstlingvister har laget analysemodeller som skal vise hvordan ulike grammatiske mekanismer fungerer i en sekvens. Dette er analysemetoder som har til hensikt å presentere ulike semantiske koblinger. Analysene har ofte fokus på velformulerte, korte tekster uten sammenhengsbrudd (Wikborg & Björk, 1989).

Det finnes få analysemodeller som undersøker lengre tekster. Wikborg og Björk (1989) utviklet et diagnoseinstrument med utgangspunkt i en liste over typer sammenhengsbrudd som de har observert gjennom egne analyser fra høyere utdanning. Listen er delt inn i to hovedgrupper. Gruppen «brister i temastrukturen» behandler sammenhengsbrudd ved tekstens overordnede betydningsnivå, og består blant annet av kategorier som uspesifisert tema og villedende avsnittsinndeling. Gruppen «bindingsbrister» behandler brudd som

kommer fram i koblingene mellom tekstens enkeltord og satser. Her inngår for eksempel uteblitt og villedende setningskobling.

Wikborg og Björk (1989) sin modell har kun til hensikt å analysere sammenhengsbrudd i tekster, og den ble laget med utgangspunkt i tekster skrevet av studenter. En mulig svakhet ved modellen er at den ikke ser etter velfungerende kohesjonsmekanismer, da dette også er svært relevant i forhold til en tekstanalyse. Modellen har en normativ tilnærming til tekstgrammatikk i den forstand at den handler om bestemte «feil».

Myhill (2009) utviklet en analysemodell som var tilpasset elevtekster hentet fra 8. og 10. trinn. Tekstene hun analyserte hadde fått karakterer, så forskeren fikk mulighet til å organisere tekstene fra hvert trinn som gode, middels og svake, og deretter sammenlikne disse gruppene innad i og på tvers av årstrinn. Modellen legger hovedsakelig vekt på kvantitative analyser, men inneholder også et kommentarfelt hvor forskeren kan presentere kvalitative funn. Modellen har en deskriptiv og normativ tilnærming til tekstgrammatikken.

Myhill (2009) sin modell er delt inn i tre kategorier. Kategorien «paragraphing» handler blant annet om avsnittenes lengde. Avsnittene blir kategorisert som korte, tilfeldig relatert til hverandre, delvis konsekvent og generelt passende. Kategorien «topical organisation» undersøker blant annet bruk av emnesetninger og om innholdet i avsnittene har tendens til å bevege seg utenfor temaet. Kategorien «linking devices between paragraphs» handler om referanse- og setningskoblinger.

I motsetning til Wikborg og Björk (1989), tok ikke Myhill (2009) utgangspunkt i sammenhengsbrudd i tekstene når hun gjorde sine analyser. Begge analysemodellene jeg har referert til i dette kapitlet analyserer tekstenes visuelle inndeling og lengde, mekanismer på mikronivå og bytte av emne.

3.4.2. Masterprosjektets analysemodell

Myhill (2009) og Wikborg og Björk (1989) sine modeller inneholder noen av momentene jeg ønsker å undersøke i mitt masterprosjekt. Disse momentene er visuell inndeling, avsnittslengde, referansekoblinger, setningskoblinger og bytte av emne. I tillegg til dette

Ønsker jeg å undersøke informasjonsstruktur, tempus og modus, og disposisjonsprinsipper. Det er fordi dette er momenter som har betydning for tekstens mikro- og makronivå og som kan ha betydning for avsnitt, slik det framgår av teorigrunnlaget mitt. Jeg har derfor laget en analysemodell inspirert av Myhill (2009) og Wikborg og Björk (1989). Modellen min tar utgangspunkt i tekster skrevet innenfor sjangeren fortelling. Slik vil jeg kunne analysere elevtekstene både med fokus på visuell inndeling og lengde, kohesjonsmekanismer, disposisjonsprinsipper og bytte av emne i fortellinger.

Modellen er laget på en måte som gjør at jeg kan bruke den både i analysen av den enkelte elevtekst og når jeg skal se tekstene i sammenheng. Analysemodellen for dette masterprosjektet er presentert i figur 3.2.



Figur 3.2. Masterprosjektets analysemodell.

Analysene av tekstene er på avsnittsnivå. Den første delen av modellen tar for seg visuell inndeling og lengde. Den andre delen er observert kohesjon, noe som forekommer på mikronivået i tekstene. Her inngår referansekoblinger, setningskoblinger, informasjonsstruktur og tempus. Den tredje delen er knyttet til makronivået i tekstene, hvor jeg ser nærmere på fire av disposisjonsprinsippene og bytte av emne i tekstene.

Analysene mine er både deskriptive og normative. Den deskriptive siden ved tekstgrammatikken innebærer at man observerer og beskriver valgene skriverne gjør (Togeby, 1979). Tekstgrammatikken er normativ fordi den beskriver regler for korrekt og feil bruk, og regulerer på den måten hvordan vi bør skrive (Nygård, 2021).

3.4.3. Gjennomføring av analysene

Det første jeg gjorde i analyseprosessen var å transkribere hver elevtekst fra pdf-filer til tekster i Word. Deretter analyserte jeg hver tekst for seg. Jeg sammenholdt deretter analysene for alle tekstene for å finne likheter og ulikheter i materialet. I det følgende vil jeg gjennomgå modellen grundigere og presentere noen eksempler på hvordan analysene ble gjennomført.

3.4.3.1. Visuell inndeling og lengde

Den første delen av analysen omfatter den visuelle inndelingen og lengden på avsnittene. Her gjennomgikk jeg hvilken inndeling eleven brukte for å skille avsnittene fra hverandre. Jeg organiserte antall avsnitt og antall ord i en tabell. Videre skrev jeg en tekst hvor jeg drøftet hvorvidt den visuelle inndelingen og avsnittenes lengde var formålstjenlig. Jeg tok utgangspunkt i Strömquist (1987) som skriver at et avsnitt som inneholder mellom 34 og 83 ord har en passelig lengde. Til slutt inkluderte jeg enda en kolonne, «beskrivelse og vurdering», i tabellen. Denne kolonnen inneholdt et komprimert sammendrag av analysen om visuell inndeling og lengde.

3.4.3.2. Observert kohesjon – mikronivået

På mikronivået i teksten startet jeg med å analysere hvilke typer referansekoblinger som ble brukt i teksten. Jeg begynte analysen av referansekoblinger med å avdekke hver eneste kobling. Referansekoblinger er et svært stort område da det finnes koblinger til mange ulike referenter i en tekst, så jeg ble nødt til å gjøre noen avgrensninger i den analytiske tilnærmingen til denne typen kohesjonsmekanismer. Jeg valgte ut én kobling for hver type referansekobling.

Identitetskoblingen jeg valgte ut var den som knyttet seg til hovedkarakteren i fortellingen. Jeg valgte også den mest sentrale inferenskoblingen i teksten, samt proformen som knytter

seg til hovedkarakteren i fortellingen. Dersom hovedkarakteren i fortellingen var en jeg-person, valgte jeg den proformen som ble mest brukt i teksten. For å velge ett ord for analysen av ubundet/bundet artikkel, valgte jeg det substantivet som ble brukt i fortellingens tittel. I to av tekstene var dette ikke mulig, og jeg valgte derfor å analysere den referenten som ble mest brukt med ubundet/bundet artikkel i disse tekstene. Da det kun var én antonymikobling og én hyponymikobling i hele materialet, trengte jeg ikke å avgrense disse typene referansekobling. Dataene ble presentert i en tabell. Jeg skrev også en tekst hvor jeg drøftet hvorvidt koblingene ble brukt hensiktsmessig i teksten.

Deretter analyserte jeg setningskoblingene i teksten. Alle setningskoblingene ble plassert i en tabell som viste antall setningskoblinger totalt og i hvert avsnitt. Videre skrev jeg en tekst hvor jeg gjennomgikk hvorvidt koblingene fungerte hensiktsmessig, før jeg også inkluderte dette i tabellen.

For å skille mellom tema og rema i analysen av informasjonsstruktur, satte jeg strek under temaplassen og skrev remaplassen i *kursiv*. Et eksempel på en slik analyse er fra E1: «Når politiet gjekk heim så kom eg og såg litt på tinga, så tok eg eit av glasa som hadde blod på seg og gjekk heim og så på den».

Videre talte jeg hvor mange temaplasser det var i teksten. Jeg undersøkte hvor mange av disse som refererte til handlende karakterer og tidsuttrykk, og i hvilke avsnitt disse forekom. Resultatene ble satt inn i en tabell. Slik fikk jeg en oversikt over hvor stor andel av temaplassene i teksten som handlet om handlende karakterer og tidsuttrykk. Ellipser er også sentralt i forhold til analyse av tema og rema. For å avgrense undersøkelsen av ellipser, fokuserte jeg på subjektellipser i teksten.

Den siste kohesjonsmekanismen jeg analyserte, var tempus. Etter hvert oppdaget jeg at også modusen imperativ kunne observeres i materialet, noe som jeg syntes var interessant. Derfor ble også imperativ en del av denne analysen. Etter at jeg hadde fått en oversikt over imperativ og hvilke tempus som ble brukt i teksten, lagde jeg en tabell med oversikt over hvilke avsnitt de ulike tempusformene og imperativ forekom. Videre drøftet jeg om tempus og modus tydeliggjorde innholdet i teksten.

3.4.3.3. Disposisjonsprinsipper og bytte av emne - makronivået

Jeg startet analysene av de fem disposisjonsprinsippene med å undersøke temadisposisjon i teksten. Jeg ville begynne med dette disposisjonsprinsippet fordi jeg vurderte det som helt overordnet i teksten. Videre fulgte tidsdisposisjon, romdisposisjon og årsaksdisposisjon.

Årsaksdisposisjon valgte jeg å dele inn i implisitt og eksplisitt årsaksdisposisjon. På den måten kunne jeg nyansere dette disposisjonsprinsippet ytterligere, noe jeg mener er nyttig for studien.

I analysemodellen har jeg utelukket sammenlikningsdisposisjon. Det skyldes at jeg ikke fant dette disposisjonsprinsippet relevant for noen av tekstene i materialet. For alle de aktuelle disposisjonsprinsippene laget jeg en tabell med oversikt over alle elementene i disposisjonene og i hvilke avsnitt disse elementene forekom.

Jeg startet analysen av bytte av emne med å dele teksten inn i ulike emner og plassere disse i en tabell. Tabellen hadde også rader med bytte av emne innad i avsnitt og mellom avsnitt. Her skrev jeg inn hvilke avsnitt som var gjeldende for de ulike typene bytte av emne. Deretter skrev jeg en tekst som beskrev og vurderte hvorvidt bytte av emne innad i eller mellom avsnitt fungerte hensiktsmessig. Hovedpunktene fra denne teksten inkluderte jeg også i tabellen.

Å lage tabeller og skrive utdypende tekster, gjorde at funnene ble tydelige for meg. Deretter samlet jeg funnene fra de ulike tekstene for å se etter likheter og ulikheter i materialet. I resultatkapitlet har jeg valgt å trekke fram sitater fra datamaterialet for å få fram dybden av og meningen i materialet, noe som er formålstjenlig i kvalitative analyser (Hunt, 2011).

3.5. Forskningsetiske refleksjoner

En fordel ved å bruke et materiale som allerede har blitt samlet inn gjennom et annet forskningsprosjekt, er at det foreligger samtykke til at elevens tekst kan brukes i forskning. Det betyr at jeg ikke behøver å søke om tillatelse til innhenting av data gjennom NSD og at jeg ikke vil få tilgang til sensitive opplysninger om forskningsdeltakerne.

En problemstilling jeg må ta hensyn til er at jeg ikke kjenner til hvordan innsamlingen av samtykket foregikk. Forskningsdeltakeren skal frivillig gi tilgang til opplysninger om seg selv og bidra i forskningen. Hen skal altså ikke føle seg presset eller oppleve tvang til å samtykke, eller at det kan få uheldige konsekvenser ved ikke å samtykke.

En annen problemstilling er at jeg ikke var til stede under planleggingen eller gjennomføringen av undervisningsøktene der elevene arbeidet med fortellingene. Jeg kan ikke vurdere hvorvidt beskrivelsen av gjennomføringen er representativ for den faktiske datainnsamlingen. Samtidig ble prosjektet ledet av profesjonelle forskere, som har mer troverdighet enn meg som masterstudent. Jeg blir nødt til å stole på at prosessen med innsamling av data som har blitt gjort, var god.

Videre er det også slik at elever og lærere ofte har ulike oppfatninger av hva en fortelling er (Senje & Skjong, 2005). Jeg vet ikke hvordan studentene introduserte begrepet fortelling, men fordi det ble laget en mal for elevenes fortellinger og for vurderingskriterier, har jeg likevel tilgang til noen sentrale opplysninger som gjør innsamlingen mer transparent.

3.6. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet dreier seg om i hvilken grad forskningen som ble utført, og den eller de metodene som ble brukt, faktisk undersøkte det som prosjektet skulle undersøke (Thornberg & Fejes, 2015). Dersom forskningen ikke har validitet, har den ikke noen verdi (Cohen et al., 2018). Validitet i kvalitativ og kvantitativ forskning, samt mixed method, har ulike prinsipper. Noen av de sentrale prinsippene i kvalitativ forskning er at dataene er deskriptive og at forskningen er holistisk. Sistnevnte er, som forklart i kapittel 3.1, nært knyttet til et hermeneutisk perspektiv, noe som også er et sentralt prinsipp for validitet i kvalitativ forskning (Cohen et al., 2018).

Reliabilitet handler om pålitelighet og stabilitet. Det knytter seg til hvorvidt metoden som ble brukt er uavhengig av tilfeldige feil eller omstendigheter (Bø & Helle, 2013). Studien må kunne etterprøves. I kvalitativ forskning handler reliabilitet om at funnene må være tro mot det virkelige liv, at kontekst og situasjon er spesifisert, at funnene har en autentisitet, helhet og detaljer, ærlighet og meningsfullhet for respondentene (Cohen et al., 2018).

Kvalitativ forskning har ikke som mål å generalisere funn, men å beskrive alle aspektene ved undersøkelsene. Måten forskeren presenterer funnene på, vil gjøre det mulig for leserne selv å vurdere hvorvidt funnene kan overføres til andre sammenhenger (Hunt, 2011). Dette krever en forsker som er transparent i sin redegjørelse av prosjektet. Funnene i mitt masterprosjekt vil ikke være representative for kjennetegn ved avsnitt i alle fortellinger skrevet av 6. trinns elever, men i stedet gi et dypere innblikk i hva som kjennetegner avsnitt i noen fortellinger skrevet av elever på 6. trinn. Det vil være opp til leseren å vurdere hvorvidt funnene kan overføres til andre sammenhenger.

4. Resultater

Dette er resultatkapitlet i oppgaven. I dette kapitlet legger jeg fram fellestrekk, ulikheter og idiosynkrasi i materialet. Jeg peker også på hvilken betydning de ulike funnene har for avsnittene i fortellingene. Først i kapitlet presenterer jeg funnene knyttet til tekstenes visuelle inndeling og lengde. Deretter tar jeg for meg mikronivået og makronivået i tekstene. Til slutt oppsummerer jeg funnene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg har formulert.

4.1. Visuell inndeling og lengde

Alle avsnittene er tydelig markert i samtlige tekster. Alle elevene bruker tom linje for å skille mellom avsnitt, og leseren får dermed god oversikt over tekstene. Bruk av tom linje framstår som et bevisst valg og bidrar til en tydelig visuell inndeling.

Antall avsnitt i tekstene varierer mellom tre [E2, E5] og 11 [E4], og totalt har tekstene et gjennomsnitt på seks avsnitt. Lengden på avsnittene varierer både innad i og mellom tekstene, slik det framgår av tabell 4.1. Det korteste avsnittet i materialet er på 13 ord. Dette avsnittet finner man i E2, hvor resolusjonen kun er på én setning. E5 er den teksten som inneholder det lengste avsnittet. Her er et av avsnittene på 307 ord. Gjennomsnittlig antall ord per avsnitt i materialet er 107 ord.

Med utgangspunkt i den «ideelle» lengden på mellom 34 og 83 ord som Strömquist (1987) omtaler, inneholder fire av tekstene [E2, E3, E4, E5] minst ett avsnitt som har passelig lengde. Fire av tekstene [E1, E3, E4, E5] har ett eller flere avsnitt som er for lange, og fire tekster [E2, E3, E4] inneholder ett eller flere avsnitt som er korte i forhold til den «ideelle» lengden. Totalt sett har ni avsnitt en passelig lengde. Fire avsnitt er for korte og 17 avsnitt er for lange i forhold til den «ideelle» lengden til Strömquist (1987), slik tabell 4.1 viser.

Tabell 4.1. Inndeling av og lengde på avsnitt i elevtekstene.

Elevtekst	Type	Antall	Lengde,	Beskrivelse og vurdering
	visuelt	avsnitt	avsnittnummer	
	skille		(antall ord)	
E1	Tom linje	5	A1 (112), A2 (95), A3 (115), A4 (106), A5 (223)	Tom linje fungerer godt. Alle avsnittene er for lange. For A1, A2, A3, A4 fungerer det likevel godt i forhold til innholdet. A5 bør deles inn videre.
E2	Tom linje	3	A1 (45), A2 (31), A3 (13)	Tom linje fungerer godt. A1 har en passelig lengde. Burde likevel vært delt slik at moralen får et eget avsnitt. A2, A3 er for korte. Fungerer likevel godt.
E3	Tom linje	8	A1 (76), A2 (51), A3 (48), A4 (50), A5 (36), A6 (74), A7 (113), A8 (19)	Tom linje fungerer godt. A1, A2, A2, A3, A4, A5, A6 har en passelig lengde. A7, A8 er for lange. Fungerer likevel godt i forhold til innholdet.
E4	Tom linje	11	A1 (28), A2 (183), A3 (137), A4 (80), A5 (185), A6 (149), A7 (123), A8 (121), A9 (142), A10 (115), A11 (277)	Tom linje fungerer godt. A4 har en passelig lengde. A1 er for kort. A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 er for lange. Fungerer som oftest godt i forhold til innholdet. A11 burde vært delt i to. A1, A2 burde vært delt inn på en annen måte.
E5	Tom linje	3	A1 (84), A2 (307), A3 (65)	Tom linje fungerer godt. A3 har en passelig lengde. A1, A2 er for lange. Alle avsnittene burde vært delt inn på en annen måte. I A1, A3 burde rammefortellingen fått et eget avsnitt. A2 burde vært delt i fire.

I det store og hele er det ikke et problem at flere av avsnittene i materialet avviker fra den «ideelle» lengden, da ulikhetene i lengde fungerer godt i forhold til tekstenes disposisjonsprinsipper og bytte av emne.

Fire av tekstene [E1, E2, E4, E5] inneholder derimot minst ett avsnitt som bør eller kan deles inn videre, eller endres på en annen måte.

Som et eksempel kan vi se nærmere på E5. Her har eleven satt avsnittsinndelinger mellom orienteringen [A1], konflikten [A2] og resolusjonen [A3]. Det framstår som om fortellerstrukturen styrer avsnittsinndelingene i teksten. Konflikten er på 307 ord og består av flere emner som trenger hvert sitt avsnitt, og dermed fungerer det ikke å la hele konflikten stå i ett avsnitt. Dersom konflikten hadde vært delt inn ut fra det jeg vurderer som de fire emnesetningene i dette avsnittet, ville lengden på avsnittene som omhandler konflikten vært på 73, 74, 78 og 82 ord. En slik inndeling ville skapt en mer oversiktlig tekst.

I E3, derimot, trenger ikke avsnittene å deles inn på en annen måte, dette til tross for at seks av avsnittene er for lange i forhold til den «ideelle» lengden. Et av avsnittene i teksten er nemlig på 113 ord og har tre ulike emner. Inndelingen fungerer likevel godt fordi to av emnene blir omtalt med få ord, fordi handlingen foregår i et kort tidsrom, og fordi romdisposisjonen ikke har endret seg. En videre inndeling av dette avsnittet ville forstyrret flyten i teksten og skapt et sammenhengsbrudd hvor det blir vanskelig for leseren å se hvordan de ulike emnene er knyttet sammen.

Analysene av visuell inndeling og lengde viser at alle elevene deler teksten i avsnitt ved hjelp av tom linje. Analysene viser også antall ord i seg selv ikke er nok til å kunne vurdere hvordan avsnittsinndelingen fungerer. Denne konklusjonen vil underbygges av funn fra mikro- og makronivået i tekstene.

4.2. Observert kohesjon – mikronivået

I de fire påfølgende underkapitlene tar jeg for meg funnene som knytter seg til referansekoblinger, setningskoblinger, informasjonsstruktur, og tempus og modus, samt hvilken betydning disse har for avsnittene i fortellingene. Dette er kohesjonsmekanismer som kan observeres på mikronivået.

4.2.1. Referansekoblinger

Alle de syv typene referansekoblinger kan observeres i materialet, slik det framgår av tabell

4.2. Identitetskobling og proform brukes i alle tekstene, men i de fortellingene som har en jeg-person som hovedkarakter [E1, E3, E5], blir ikke proform brukt for å referere til denne karakteren. Inferens og ubundet/bundet artikkel forekommer også i alle tekstene. Synonymi kan observeres i tre tekster [E3, E4, E5], mens antonymi kun forekommer i én tekst [E3]. Hyponymi forekommer også bare i én tekst [E2].

Tabell 4.2. Forekomst av referansekoblinger i elevtekstene.

Type referansekobling	Elevtekst	Referansekobling (antall)
Identitet	E1	Jeg (29)
	E2	Leif Bjarte (2)
	E3	Jeg (3)
	E4	Taro (49)
	E5	Jeg (25)
Synonymi	E3	Foreldre – faren og moren
	E4	Like å finne ut av ting – nysgjerrig
	E5	Maskingevær – «gønnaren»
Antonymi	E3	Levende – døde
Hyponymi	E2	Butikken – Kiwien på [hjemsted]
Inferens	E1	Politisak – detektiv
	E2	Smågodtspiser – smågodtpose
	E3	Politi – blålys – bæbu-lyd – politistasjon – åsted – politibil – politimann – politifolk
	E4	Lillesøster – storebror – mor – far – venn
	E5	Soldat – maskingevær/gønnar – gassmaske
Ubundet/ bundet artikkel	E1	<u>En</u> diamant (1) – diamant <u>en</u> (3)
	E3	<u>En</u> kjeller (1) – kjeller <u>en</u> (5)
	E4	<u>En</u> far (1) – fare <u>n</u> (15)
	E5	<u>Et</u> tau (1) – tau <u>et</u> (2)
Proform	E1	Mannen – han (12)
	E2	Leif Bjarte – han (7)
	E3	De kriminelle – de (13)
	E4	Taro – han (38)
	E5	Sjefen – han (11)

«Eg» er hovedkarakteren i E1. Fordi fortellingen starter med en beskrivelse av hva som har skjedd før jeg-personen kommer inn banken, blir ikke karakteren introdusert med en gang. Identitetskoblingen «eg» blir brukt flere ganger i de første fire avsnittene. I siste avsnitt har jeg-personen slått seg sammen med politiet for å finne mannen som hadde ranet banken, og «eg» blir derfor ikke lenger brukt i teksten. Dette gjør at eleven ikke trenger å variere mellom «eg» og «me»/«vi», noe som fungerer hensiktsmessig i sammenhengen. Identitetskoblingen «eg» fungerer bra der den brukes, og er ikke nødvendig i de tilfellene den ikke brukes. Ved å ta i bruk «eg» som identitetskobling, tydeliggjør eleven innholdet i teksten. Koblingen har betydning for sammenhengen innad i og mellom de avsnittene der den forekommer.

Hovedkarakterens navn i E2, «Leif Bjarte», brukes ved starten av to avsnitt. Dette gjør det lett for leseren å forstå hvem fortellingen handler om. I tillegg er denne identitetskoblingen sentral for at leseren skal forstå at også bi-fortellingen handler om Leif Bjarte. I siste avsnitt blir ikke karakteren nevnt ved navn, så det er proformen som refererer til Leif Bjarte. Dette fungerer formålstjenlig. I de avsnittene «Leif Bjarte» nevnes, har identitetskoblingen betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnittene.

I E3 starter fortellingen med en jeg-person, før eleven kun omtaler karakteren «Alex». Siden fortellingen starter med jeg-personen, har jeg valgt å kategorisere «eg» som hovedkarakteren i fortellingen. «Eg» har kun en aktiv rolle i tekstens to første avsnitt. I de påfølgende seks avsnittene er det Alex som er i fokus. For leseren er det uvisst hvorvidt jeg-personen og karakteren Alex er to ulike karakterer, eller om eleven ubevisst har gått fra en jeg-forteller til en tredjepersonforteller. Identitetskoblingen «eg» fungerer i alle tilfellene koblingen forekommer, men idet «eg» forsvinner, oppstår det et sammenhengsbrudd i teksten. Dette gjør det tydelig at en identitetskobling som refererer til fortellingens hovedkarakter bør omtales i flere avsnitt, ikke bare i ett avsnitt slik det forekommer i E3.

«Taro» er hovedkarakteren i E4. Karakteren blir omtalt ved fortellingens start, og er gjennomgående i hele teksten. Ved ett tilfelle har «Taro» blitt utelatt fra teksten: «-Så viss eg spør kven som har drept faren min seier han kven det var, spurte med eit lite håp i stemmen». Trolig har eleven glemt å skrive karakterens navn her, noe som skaper

sammenhengsbrudd. Identitetskoblingen «Taro» er med på å tydeliggjøre innholdet i teksten og har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt.

Fortellingen i E5 handler om «Kristoffer», som omtales som «eg» gjennom hele fortellingen. Identitetskoblingen blir presentert helt fra start og blir brukt på en formålstjenlig måte. Fordi «eg» brukes gjennom hele teksten, skaper koblingen sammenheng innad i og mellom alle avsnittene i teksten.

Analysen av identitetskoblinger viser at tre av tekstene har en jeg-person som hovedkarakter, mens en annen karakter har hovedrollen i de øvrige to fortellingene. Elevene bruker identitetskoblinger stort sett korrekt, og denne typen referansekobling har betydning for sammenhengen innad i avsnittene der den forekommer. Koblingen har også ofte betydning for sammenhengen mellom avsnitt da hovedpersonen gjerne har en gjennomgående rolle i fortellingen.

Gjennom analysen kommer det også fram at dersom jeg-personen slår seg sammen med andre karakterer i fortellingen, behøves ikke lenger identitetskoblingen som gjentar fortellingens mest sentrale referent. De eneste sammenhengsbruddene som kan observeres i materialet når det gjelder identitetskoblinger, er når det skjer et umotivert skifte i fortellerstemme og når en referent utelates.

Det er synonymikoblinger i tre av tekstene [E3, E4, E5]. En sentral synonymikobling i E3 er relasjonen mellom foreldre og mor og far. Koblingen skjer i resolusjonen og har en levetid som går over hele avsnittet. Synonymikoblingen er viktig for hele fortellingens avslutning: «Alex fekk seg nye foreldre. Han blei adopter av to politifolk. Faren heiter Per Jansen og moren heiter Siri». Her fungerer referansekoblingen som en variasjon i teksten, samt som en utdyping av referenten «foreldre».

I formuleringen «Han liker å finne ut ting. Han kan vera veldig nysgjerrig» i E4 kommer en synonymikobling til uttrykk. Koblingen fungerer hensiktsmessig da den får fram en annen nyanse ved skildringen av Taro. Samtidig har koblingen kort levetid og er ikke nødvendig for fortellingens utvikling. Derfor har den ikke betydning for sammenhengen innad i avsnittet.

En synonymikobling i E5 er relasjonen mellom maskingevær og «gønnaren». Denne referansekoblingen kommer til uttrykk i ulike deler av avsnittet: «Dei hadde eit maskingevær kvar. [...]. Eg tok gassmaska hans og «gønnaren» hans». Koblingen fungerer formålstjenlig da den skaper variasjon i teksten. Mellomrommet mellom referentene gjør at koblingen får en lengre levetid og betydning for sammenhengen innad i avsnittet.

Analysen av synonymikoblinger viser at koblingen fungerer bra i alle tilfellene den brukes. Det skyldes at synonymer skaper variasjon, og dermed flyt, i teksten. Slik gir synonymikoblinger teksten mer liv enn identitetskoblinger trolig ville gitt. Synonymikoblinger har som oftest betydning for sammenhengen innad i avsnitt.

De er én antonymikobling i materialet. Koblingen forekommer i E3, som motsetningen mellom levende og døde barn: «Politiet tok alle dei levande borna med i ein stor politibil. Dei døde bora blei frakta til sjukehuset med ambulansar». Motsetningen blir understreket ved at eleven beskriver hvordan barna blir fraktet i ulike kjøretøy til ulike steder, avhengig av om de lever eller er døde. Levetiden til denne referansekoblingen er kort og har ikke noen videre betydning for fortellingen. Dette betyr at koblingen kun har betydning for en liten del av avsnittet. Antonymikoblingen kommer tydelig fram i teksten og er med på å tydeliggjøre fortellingens innhold. Eleven får fram et motsetningsforhold uten å ta i bruk en adversativ setningskobling.

Det er også én hyponymikobling i materialet. Det er i E2 når eleven omtaler stedet hvor hendelsen skjedde, først generelt og så som en spesifisering: «når han gjekk ut av butikken [...]. Dette skjedde på Kiwien på [hjemsted]». Her får eleven tydelig fram at det er samme sted som omtales, og spesifiseringen fungerer derfor hensiktsmessig i forhold avsnittets romdisposisjon. I koblingen er over- og underrelasjonen plassert fra hverandre innad i et avsnitt, noe som gjør at referansekoblingen får betydning for sammenhengen i dette avsnittet. At det kun er én hyponymikobling i materialet, kan indikere at elevene ikke er bevisst på at ord kan være hierarkisk relatert til hverandre.

Det er en inferenskobling mellom en politisak og en detektiv i E1. Koblingen kan observeres i formuleringen «Politiet kom og sa at dette er ein politisak, men eg va ein detektiv».

Referentene kan observeres nær hverandre i teksten, noe som gjør inferenskoblingen tydelig. Den korte levetiden gjør at koblingen kun har betydning for sammenhengen innad i deler av avsnittet. Samtidig baserer hele fortellingen seg på at jeg-personen er en detektiv. Dette gjør at koblingen har betydning for større deler av teksten, til tross for at referentene kun forekommer ved starten av fortellingen.

Forholdet mellom en smågodtspiser og smågodtpose er en inferenskobling i E2: «Leif Bjarte var en populær Smågodteter, han sette rekorden på å eta 5 fulle smågodt poser på 10 minutt». Koblingen er tydelig for leseren og fungerer derfor hensiktsmessig.

Referansekoblingen har relativt kort levetid, og har derfor kun betydning for sammenhengen innad i en del av avsnittet. Samtidig er koblingen med på å begrunne hvorfor Leif Bjarte stjal en smågodtpose. Dette viser hvordan referansekoblinger kan ha betydning for større deler av fortellingen enn kun det mellomrommet som er mellom referentene.

Den mest sentrale inferenskoblingen i E3 er referentene relatert til politiet. Den leksikalske kjeden består av åtte ledd: Politi – blålys – bæbu-lyd – politistasjon – åsted – politibil – politimann – politifolk. De ulike leddene plasseres i forskjellige avsnitt, noe som gjør at koblingen har betydning både innad i og mellom flere avsnitt i teksten. I tillegg blir flere av leddene i den leksikalske kjeden gjentatt og bøyd: «politimann» – «politimannen» – «politimenna». Dette gjør koblingen sentral for store deler av fortellingens handlingsforløp. Denne inferenskoblingen i E3 driver fortellingen videre.

En inferenskobling i E4 forekommer i eksempelet «tre lillesøstrer, en storebror og ein mor og far og ein venn som heiter Karhimet». Relasjonen mellom referentene er tydelig for leseren da dette er sentrale personer i Taro sitt liv. Den leksikalske kjeden har i seg selv kort levetid, men flere av referentene går igjen i andre deler av fortellingen. Taros far blir omtalt i nesten alle avsnittene i teksten, både med ubundet og bundet artikkel, og har betydning for sammenhengen innad i og mellom flere avsnitt. «Venn» er ikke et ord som blir brukt flere ganger i teksten, men ut fra konteksten forstår leseren at vennen som omtales er Karhimet. Fordi Karhimet blir omtalt i nesten hele teksten, får også denne referenten betydning for sammenhengen innad i og mellom de fleste avsnittene i teksten. Bruken av kjeden lillesøster – storebror – mor – far – venn fungerer godt i teksten og er med på å gi leseren mer

utdypende informasjon om fortellingens hovedkarakter, samt å drive teksten videre.

I E5 er det en inferenskobling mellom soldat – maskingevær/gønnar – gassmaske. Denne referans koblingen blir gjentatt i teksten: «Så kom det 4 soldatar med gassmasker. Dei hadde eit maskingevær kvar. [...]. Så såg eg den drepne soldaten. Eg tok gassmaska hans og «gønnaren» hans». Sitatene viser at leddene i den leksikalske kjeden kan observeres nær hverandre i begge tilfellene, og alle substantivene blir bøyd. Dette gjør at inferenskoblingen kommer tydelig fram og fungerer bra i teksten. Koblingen har betydning for sammenhengen innad i avsnittet.

Analysen av inferenskoblinger viser at alle elevene bruker denne typen referans kobling på en god måte. Flere elever bruker mer enn to ledd i de leksikalske kjedene, og dette fungerer godt. Noen av inferenskoblingene i materialet får betydning utover det avsnittet koblingen brukes i fordi referentene er med på å drive større deler av fortellingen videre. Altså skaper alle inferenskoblingene sammenheng innad i avsnitt, og flere skaper også sammenheng mellom avsnitt.

En ubundet/bundet artikkel i E1 er en diamant – diamanten: «Det var en rød diamant som har verd flere tusen som vart stolen. Det var glasbitar over alt rundt der den raude diamanten låg». Eleven introduserer referenten med ubundet artikkel. Da blir referenten kjent for leseren, og eleven kan deretter omtale med bundet artikkel. Et særtrekk ved denne referans koblingen er at et adjektiv bøyes samtidig som substantivet. Det indikerer at eleven er bevisst på skillet mellom ubundet og bundet artikkel. Referans koblingen fungerer hensiktsmessig og er med på å tydeliggjøre innholdet i teksten. Diamanten er viktig for hele handlingsforløpet, noe bruken av substantivet reflekterer. Diamanten blir nemlig omtalt flere ganger i fortellingens første og siste avsnitt.

En kjeller - kjelleren er et eksempel på bruk av ubundet/bundet artikkel i E3. Referenten omtales først med bundet artikkel: «Eg merka a me køyrde i varebilen ein lang tid og når bilen stoppa kom me til ein skummel bondegard og bar meg ned i kjelleren». Leseren har ikke blitt introdusert for kjelleren tidligere, og jeg-personen kjenner ikke til stedet fra før. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at eleven burde omtalt referenten med

ubundet artikkel i dette tilfellet. På den annen side kan leseren tolke utsagnet som at det dreier seg om kjelleren i våningshuset. Jeg mener derfor at bundet artikkel i første omtale av kjelleren fungerer fint i teksten. Det eneste tilfellet hvor eleven bruker ubundet artikkel i omtalen av referenten, er når kjelleren blir omtalt i en dialog: «Alex sa: det er 50 folk nede i ein kjellar på ein raud gard». I denne sammenhengen fungerer bruken av ubundet artikkel hensiktsmessig. Det framstår som at eleven er bevisst på skillet mellom ubundet og bundet artikkel. Koblingen forekommer innad i flere avsnitt, noe som gjør at den får betydning for sammenhengen innad i og mellom noen avsnitt.

Referentene i ubundet/bundet artikkel en far – faren forekommer i E4. Eleven bruker først bundet artikkel i omtalen av denne referenten: «Der låg faren hans med ein kniv i nakken». I dette tilfellet er det ikke nødvendig at referenten først omtales med ubundet artikkel. Det skyldes at leseren følger hovedkarakteren Taro sine observasjoner. Taro kjenner igjen faren sin. Referenten blir kun omtalt med ubundet artikkel idet andre karakterer snakker om Taros far: «Han har tre litesøstrer, en storebror og ein mor og far og ein venn som heiter Karhimet». Referansekoblingen blir brukt i ulike avsnitt og får slik betydning for sammenhengen mellom flere avsnitt i teksten. Koblingen har også betydning for sammenhengen innad i noen avsnitt.

Et tau – tauet er et eksempel på bruk av ubundet/bundet artikkel i E5. Eleven bruker ubundet artikkel første gang hen nevner referenten: «Ein annan mann knytet eit tau rundt livet». Tauet er ikke kjent for leseren og kan ikke knyttes til noe kjent informasjon. Derfor fungerer det godt at eleven først omtaler tauet med ubundet artikkel. Når eleven har presentert referenten til leseren, velger hen bruke bundet artikkel, noe som fungerer godt. Koblingen brukes hensiktsmessig slik at innholdet i teksten blir tydelig. Tauet nevnes ikke i flere avsnitt og påvirker ikke handlingsforløpet i den videre fortellingen, noe som innebærer at denne referansekoblingen kun har betydning for sammenhengen innad i ett avsnitt.

Analysen av ubundet/bundet artikkel viser at de fleste elevene tar i bruk denne referansekoblingen. De elevene som bruker koblingen, gjør det på en hensiktsmessig måte. Referentene blir oftere omtalt med bundet artikkel enn med ubundet artikkel, noe som er naturlig da referentene ikke trengs å introduseres flere ganger. Ubundet/bundet artikkel har

betydning for sammenhengen innad i avsnitt, og har ofte også betydning for sammenhengen mellom avsnitt.

Den mest brukte proformen i E1 er «han». «Han» brukes som oftest til å referere til mannen som stjal diamanten. Referenten nevnes én gang i nest siste avsnitt. I siste avsnitt er det kun proformen som brukes. Slik blir det utydelig for leseren hvem «han» er, spesielt jo lenger ut i avsnittet leseren kommer. Et eksempel på utydelig bruk av «han» er: «men da kom ein mann med kniv og sa at vi skulle ta opp henna og komme inn. Men da kom ein politi med ein pistol og sa at han skulle ta kniven ned, så gjorde han det». Her blir det ikke spesifisert om det er tyven som er mannen med kniv. Gjentakelsen av proformen skaper sammenheng innad i avsnittet, men fungerer altså ikke optimalt. Fordi leseren ikke alltid kan være sikker på hvem proformen refererer til, er ikke koblingen med på å tydeliggjøre innholdet i teksten.

Proformen som refererer til hovedkarakteren Leif Bjarte i E2 er «han». I første og andre avsnitt brukes koblingen hensiktsmessig fordi det er tydelig hvilken referent funksjonsordet erstatter. Her skaper bruken av proform sammenheng innad i avsnittene. I tredje avsnitt bruker eleven proformen uten at referenten har blitt nevnt. Det skaper likevel ikke sammenhengsbrydd fordi proformen viser til den mest sentrale referenten i fortellingen. Gjentakelsen av koblingen på tvers av alle avsnittene skaper sammenheng innad i og mellom avsnittene i teksten.

«Dei» er den proformen som blir mest brukt i E3, og den refererer for det meste til de kriminelle. Det er som oftest tydelig hvem koblingen refererer til, men ikke alltid. Et eksempel på en utydelig relasjon mellom karakter og proform er: «Politiet sa at dei leita etter to kriminelle og sa at dei skulle drepe dei vist dei fann dei». Utfordringen ved bruken av «dei» i dette eksempelet er at pronomenet refererer til ulike personer. I eksempelet refererer eleven til politiet tre ganger, og to ganger til de kriminelle. For hver gang proformen brukes blir det vanskeligere for leseren å forstå hvem «dei» er. Koblingen skaper derfor sammenhengsbrydd i eksempelet. Variasjon mellom karakterenes navn og proformen hadde gjort innholdet i setningen tydeligere. Da koblingen brukes innad i og mellom flere avsnitt, har den betydning for tekstens avsnitt.

Hovedkarakteren i E4, Taro, blir referert til med proformen «han». Det er alltid tydelig for leseren hvem proformen peker tilbake på. Dette gjelder også i de sammenhengene «han» kan knyttes til karakteren Kneipp, Taros far eller Sannhetens tre. Det er fordi proformen ikke brukes om de ulike referentene samtidig. «Han» brukes til å referere til Taro i nesten alle avsnittene i teksten, noe som skaper sammenheng innad i og mellom hvert avsnitt.

Den mest brukte proformen i E5 er «han», og den refererer oftest til de kriminelles sjef. Sjefen blir introdusert midt i nest siste avsnitt. Referenten blir bare nevnt én gang i en lengre sekvens. Jo lengre det er mellom referenten og proformen, jo mindre tydelig blir det for leseren hvem «han» refererer til. Dette gjelder spesielt i det avsnittet proformen blir brukt uten at referenten har blitt nevnt først. Dersom eleven hadde variert mellom «sjefen» og «han», ville koblingen referansekoblingen vært med på å skape variasjon i teksten, i tillegg til å tydeliggjøre hvem proformen refererer til. Proformen har betydning for sammenhengen innad i og mellom to avsnitt.

Analysen av proformer viser at en jeg-person som hovedkarakter skaper lite variasjon i teksten. Det skyldes at referenten ikke kan erstattes med proform. Dersom referenten ikke er den mest sentrale handlende karakteren i fortellingen, er det avgjørende at det ikke er langt mellom karakteren(e)s navn og funksjonsordet. Spesielt avgjørende er det at referenten nevnes i samme avsnitt som proformen brukes. Dersom samme proform kan referere til ulike referenter, må det være en variasjon mellom identitetskoblinger og denne proformen. Alle proformene i materialet skaper sammenheng innad i avsnitt. I de fleste tekstene har koblingen også betydning for sammenhengen mellom avsnitt.

Samlet viser analysene av referansekoblinger at identitetskoblinger, inferenskoblinger og proformer brukes i alle tekstene. De to førstnevnte fungerer hensiktsmessig der de forekommer. Proformer brukes derimot mindre hensiktsmessig i noen av tekstene, og det i de tilfellene hvor proformer refererer til andre enn hovedkarakteren. I disse tilfellene blir ikke referenten nevnt ofte nok til at proformen alltid fungerer formålstjenlig. Slik skaper noen proformer sammenhengsbrydd. Synonymi forekommer i tre tekster, og brukes hensiktsmessig i alle tilfellene og skaper variasjon i ordvalget. Antonymi brukes på en god måte, men forekommer kun i én tekst. Det samme gjelder hyponymi. Ubundet/bundet

artikkel blir brukt i fire av tekstene, og koblingen brukes på en måte som får fram innholdet i teksten. Noen av referansekoblingene har kort levetid, men har likevel betydning for større deler av teksten, både innad i og mellom flere avsnitt.

Referansekoblinger som er knyttet til handlende karakterer er typiske for fortellinger, noe som kommer tydelig fram i materialet. Identitetskoblingene som refererer til hovedkarakterene er viktige for fortellingens innhold, flyt og framdrift. Det samme gjelder proformer som refererer til karakterer i fortellingene. Ved å ta i bruk inferenskoblinger gir eleven leseren mulighet til å bruke sin kreativitet i møte med fortellingen. Synonymi, antonymi og hyponymi er også koblinger som er med på å skape variasjon og framdrift i tekstene.

4.2.2. Setningskoblinger

Alle typene setningskoblinger unntatt alternasjon er representert i materialet som helhet, slik det framgår av tabell 4.3. Addisjon, adversasjon og temporalkoblinger blir brukt i alle tekstene, mens kausalkoblinger kun blir brukt i tre tekster [E1, E4, E5].

Addisjon er den typen setningskobling som blir brukt mest i materialet. Til tross for at de additive koblingene utgjør 127 koblinger, er det lite variasjon i hvilke additive setningskoblinger som brukes, og stor variasjon i hvor ofte de brukes. Det er kun «og» og «også» som brukes som additive setningskoblinger. «Og» brukes 125 ganger, mens «også» kun brukes to ganger.

«Og» blir brukt i alle tekstene, og er den setningskoblingen med størst forekomst i materialet. Koblingen blir gjennomsnittlig brukt 25 ganger i hver tekst. «Og» blir mest brukt i E4, som også er den lengste teksten. Like etter følger E1, som til tross for å være nesten 900 ord kortere enn E4, kun inneholder fire færre «og» enn E4.

Hyppig bruk av additive setningskoblinger kan bety at eleven vil legge til mye informasjon i teksten. Bruk av subjektellipser kan også være med på å forklare hvorfor «og» blir mye brukt i flere tekster. Et eventuelt overforbruk av «og» kan peke mot en refererende fortelling og/eller mangel på et større begrepsapparat når det gjelder setningskoblinger.

Tabell 4.3. Forekomst av setningskoblinger i elevtekstene.

Type setningskobling (antall)	Setningskobling (totalt antall)	Forekomst, elevtekst (antall)
Addisjon (127)	Og (125)	E1 (36), E2 (4), E3 (34), E4 (41), E5 (10)
	Også (2)	E1 (1), E4 (1)
Adversjon (38)	Men (37)	E1 (14), E2 (1), E3 (1), E4 (13), E5 (8)
	Likevel (1)	E5 (1)
Alternasjon (0)		
Kausalitet (33)	For (11)	E1 (1), E4 (7), E5 (3)
	Så (11)	E1 (2), E4 (5), E5 (4)
	Fordi (8)	E4 (8)
	Hvis (3)	E4 (2), E5 (1)
Temporalkobling (60)	Når (24)	E1 (15), E2 (1), E3 (3), E4 (3), E5 (2)
	Så (17)	E1 (8), E3 (1), E5 (8)
	Mens (6)	E3 (1), E4 (5)
	Da (5)	E3 (4), E5 (1)
	Neste dag (2)	E1 (2)
	Plutselig (2)	E1 (1), E3 (1)
	Deretter (1)	E2 (1)
	Etter (1)	E1 (1)
	Nå (2)	E2 (1), E4 (1)
	Til slutt (1)	E5 (1)
	Klokken 23:48 (1)	E1 (1)
	Ti minutter (1)	E5 (1)
	56 minutter (1)	E1 (1)
	1 time (1)	E5 (1)
	5 timer senere (1)	E3 (1)
15 år (2)	E5 (2)	
54 år (1)	E1 (1)	

I alle tekstene er det mange eksempler på at «og» brukes hensiktsmessig. Det er også tilfeller der koblingen ikke nødvendig, men likevel fungerer godt i sammenhengen, som for eksempel i E2: «Leif Bjarte stelte en smågodtpose, og når han gjekk ut av butikken stal han 50 kroner frå ei 90 år gammal dame». Ved å bruke en additiv setningskobling i stedet for punktum mellom de to setningene, skaper eleven flyt i teksten. Teksten blir mindre oppstykket, og sammenhengen mellom setningene kommer tydelig fram. I E2 fungerer «og» alltid bra fordi koblingen brukes for å legge til informasjon uten at den brukes overdrevent mye.

Det er flere eksempler på unødvendig bruk av «og» i materialet [E1, E3, E4, E5]. Et eksempel på unødvendig bruk av denne koblingen er i E3: «Eg merka a me køyrde i varebilen ein lang tid og når bilen stoppa kom me til ein skummel bondegard og bar meg ned i kjellaren». Her kunne eleven utelatt «og» den siste gangen og heller startet en ny setning: «Dei som hadde kidnappa meg, bar meg ned i kjellaren». Dersom setningene blir oppramsende, blir innholdet mindre tydelig.

Videre er det flere eksempler [E1, E3, E4, E5] på setninger hvor elevene kunne erstattet «og» med en kausalkobling, som dette eksempelet fra E1 viser: «Neste dag gjekk eg til banken og forsøkte å forske litt meir». Dersom eleven hadde erstattet «og» med «for» her, ville årsaken til at jeg-personen dro tilbake til banken kommet enda tydeligere fram. I tillegg ville en slik endring skapt større variasjon da eleven kun har brukt én kausalkobling i sin tekst. Dette ville også gjort strukturen i fortellingen tydeligere.

Den andre additive koblingen som brukes i materialet, er «også». Koblingen forekommer to ganger [E1, E4], og valget av denne koblingen er trolig ikke bevisst i noen av tekstene da det framstår som orddelingsfeil. I E4 står det at «-Dette er ikkje bra, også sa du at han gjekk til den forsvunne hulen». Trolig mente eleven å skrive «og så». I E1 brukes koblingen i setningen «Men også såg me kim som hadde gjort det». Her hadde det fungert bedre dersom eleven brukte temporalkoblingen «så» i stedet for «og så» eller «også».

Variasjonen i hvilke adversative koblinger som brukes i tekstene, er også liten. «Men» er den nest mest brukte setningskoblingen i materialet, med totalt 37 tilfeller, og den brukes i alle tekstene. I de fleste tilfellene fungerer koblingen hensiktsmessig, men det er også eksempler på at koblingen ikke passer i sammenhengen [E1, E4, E5]. Det skyldes at det ikke er et motsetningsforhold i de aktuelle setningene. Et eksempel er følgende formulering fra E4: «Han satt seg ned på huk og prøvde å ta kniven ut. Men Taro såg ein lapp i handa til faren». I dette eksempelet hadde en temporalkobling fungert bedre. Den andre adversative koblingen som kan observeres i materialet er «likevel». Koblingen blir kun brukt én gang [E5] og her fungerer den bra.

Kausalkoblinger kan derimot observeres i tre tekster [E1, E4, E5]. Totalt brukes «så», «for» og «fordi» omtrent like mange ganger (11, 11, 8), mens koblingen «hvis» blir brukt tre ganger. Kausalkoblingene i materialet markerer alle eksplisitte sammenhenger i tekstene. I én av tekstene [E4] forekommer noen kausalkoblinger på temaplass innad i avsnitt, noe som gjør at de får betydning for tekstens avsnittsnivå.

Kausalkoblingen «så» fungerer stort sett i tekstene der den benyttes. Det eneste unntaket er ett av fem tilfeller i E4: «Fordi faren din hadde ein sykdom som begynte å drepe han og han ville ikkje gjera deg lei deg så han ville at eg skulle drepa han». Eksempelet starter med kausalkoblingen «fordi» og krever derfor ikke enda en kausalkobling. Dersom eleven hadde erstattet «så» med komma, og satt «ville» foran «han», ville setningen vært «Fordi faren din hadde ein sykdom som begynte å drepe han og han ville ikkje gjera deg lei deg, ville han at eg skulle drepa han». En kausalkobling på temaplass ville skapt variasjon i teksten. Eksempelet viser at unødvendig bruk av en setningskobling ikke er med på å skape tydelighet i tekstens innhold.

«For» er den nest mest brukte kausalkoblingen i materialet, og den fungerer i to av tre tekster. I E4 brukes denne syv ganger, og i et av tilfellene er dette ikke et godt valg: «han var litt skuffa for at faren hans ikkje sa det til han». «Fordi» ville fungert bedre. E4 er den eneste teksten som inneholder «fordi», og her fungerer setningskoblingen godt. Den fjerde kausalkoblingen som kan observeres i materialet, er «hvis». Denne brukes i to tekster [E4, E5] og er med på å tydeliggjøre innholdet i begge tekstene.

Variasjonen i temporalkoblinger er noe større enn additive og adversative setningskoblinger, noe som er rimelig da elevene har skrevet fortellinger. «Når» er den temporalkoblingen som brukes mest i materialet, og den brukes i alle tekstene. Siden handlingsforløpet i tekstene hovedsakelig er skrevet i preteritum, fungerer «når» sjelden hensiktsmessig. Et eksempel er i følgende setning i E2: «når han gjekk ut av butikken stal han 50 kroner frå ei 90 år gammal dame». I dette tilfellet ville «da» vært en passende setningskobling. Dette er tilfellet i nesten alle tilfellene hvor «når» brukes i materialet, og det framstår som at bruk av «når» og «da» er noe de fleste elevene er usikre på. E5 er den eneste teksten hvor «når» alltid brukes korrekt.

Temporalkoblingen «så» brukes i fleste tilfellene på en lite hensiktsmessig måte i materialet. Dette er trekk som er relatert til den refererende fortellingen. Den lite formålstjenlige bruken av «så» skyldes at de aktuelle setningene starter med en annen temporalkobling, noe som kan eksemplifiseres med et utdrag fra E1: «Når politiet gjekk heim så kom eg og såg litt på tinga, så tok eg eit av glasa som hadde blod på seg og gjekk heim og så på den». Den første «så» i eksempelet er såpass tett knyttet til temporalkoblingen «når» at førstnevnte ikke er nødvendig. I det andre tilfellet «så» brukes i eksempelet fungerer derimot koblingen formålstjenlig, dersom kommaet erstattes med punktum. Her er koblingen nemlig ikke knyttet til de øvrige temporalkoblingene.

De andre temporalkoblingene som forekommer i materialet «mens» (6), «da»/«då» (5), «neste dag» (2), «plutseleg» (2), «deretter» (1), «etter» (1), «nå» (2) og «til slutt» (1), «klokka 23:48» (1), «ti minuttar» (1), «56 minuttar» (1), «1 time» (1), «5 timer seinare» (1), «15 år» (2) og «54 år» (1). Disse fungerer bra i alle sammenhengene da de skaper variasjon og, ikke minst, framdrift i tekstene. Ved å bruke temporalkoblingene korrekt, får elevene definert tidsdisposisjonene i tekstene, noe som er sentralt for egentlige fortellinger.

Temporalkoblinger brukes på temaplasser i alle tekstene, noe som gjør at denne typen setningskobling får betydning for sammenhengen på setnings- og avsnittsnivå. Når det gjelder sammenhengen mellom avsnitt, starter avsnitt i to tekster [E1, E3] med temporalkobling. Dette er lengre eksplisitte hopp som skaper endring i tekstenes tidsdisposisjon. Slik får noen av temporalkoblingene i materialet også betydning for

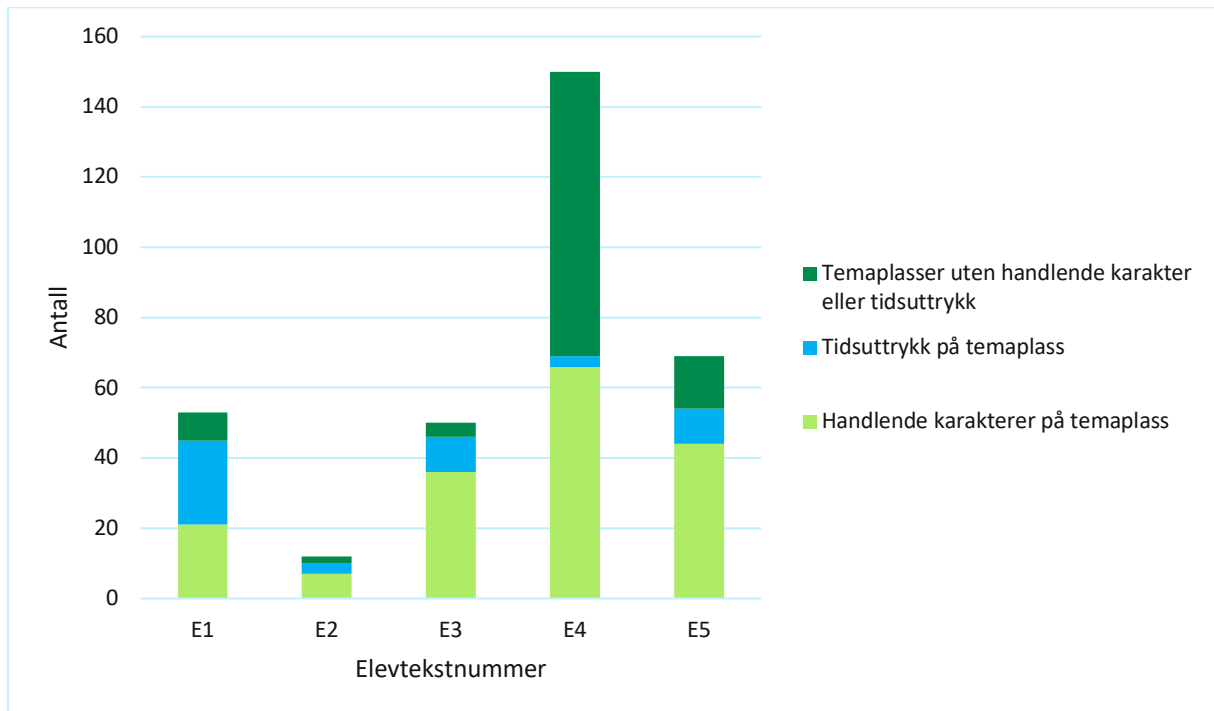
sammenhengen mellom avsnitt.

Samlet viser analysene av setningskoblinger at noen koblinger går igjen i alle tekstene, men med svært ulikt antall. Det er generelt store variasjoner når det gjelder hvor mange typer setningskoblinger og varianter av disse som brukes, hvor ofte hver kobling brukes og hvor formålstjenlig bruken er i hver tekst. Noen kausal- og temporalkoblinger har betydning for tekstens innhold på avsnittsnivå da de står på temaplass. Disse koblingene skaper sammenheng innad i eller mellom avsnitt.

Totalt sett brukes additive koblinger mest, noe som peker mot refererende fortellinger. Temporalkoblinger er typisk for både egentlige og refererende fortellinger, og dette kommer tydelig fram i tekstene. Denne typen setningskoblinger er den med flest variasjoner og den som blir brukt nest mest i materialet. Adversasjon blir brukt flere ganger enn kausalkoblinger. Dette overrasker noe da kausalkoblinger er mer typiske for fortellinger enn det adversative koblinger er. Kausalkoblinger brukes likevel ofte, med totalt fire ulike variasjoner.

4.2.3. Informasjonsstruktur

Handlende karakterer og tidsuttrykk er sentralt innhold på temaplass i fortellinger, noe som kommer fram i materialet. Alle tekstene inneholder temaplasser med handlende karakterer og tidsuttrykk, slik det framkommer i figur 4.1. I fire av tekstene [E1, E2, E3, E5] brukes 78 % eller mer av temaplassene til å omtale handlende karakterer eller tidsuttrykk, mens andelen handlende karakterer og tidsuttrykk på temaplassene i E4 er 46 %.



Figur 4.1. Temaplasser med eller uten handlende karakterer eller tidsuttrykk.

Det mest vanlige innholdet på temaplass i E1, E2 og E5 er handlende aktører. Det er flest tidsuttrykk på temaplass i E1. Tabell 4.4 viser hvor mange handlende karakterer og tidsuttrykk som står på temaplass i hvert avsnitt. På de resterende temaplassene står andre subjekt enn den handlende karakteren eller foreløpige subjekt [E1, E2, E3, E4, E5] og andre adverbial [E1, E4, E5].

Tabell 4.4. Forekomst av handlende karakterer og tidsuttrykk på temaplassene i avsnittene.

Temaplasser totalt i hver elevtekst, elevtekst (antall)	Temaplasser i avsnittene, avsnittsnummer (antall)	Handlende karakter på temaplass i hvert avsnitt, avsnittsnummer (antall)	Tidsuttrykk på temaplass i hvert avsnitt, avsnittsnummer (antall)	Temaplasser uten handlende karakter eller tidsuttrykk i hvert avsnitt, avsnittsnummer (antall)
E1 (53)	A1 (10), A2 (12), A3 (9), A4 (7), A5 (15)	A1 (4), A2 (7), A3 (2), A4 (3), A5 (5)	A1 (2), A2 (4), A3 (6), A4 (3), A5 (9)	A1 (4), A2 (1), A3 (1), A4 (1), A5 (1)
E2 (12)	A1 (5), A2 (4), A3 (3)	A1 (2), A2 (4), A3 (1)	A1 (2), A2 (0), A3 (1)	A1 (1), A2 (0), A3 (1)
E3 (50)	A1 (9), A2 (6), A3 (5), A4 (5), A5 (3), A6 (6), A7 (12), A8 (4)	A1(3), A2 (4), A3 (4), A4 (4), A5 (1), A6 (5), A7 (11), A8 (4)	A1 (4), A2 (2), A3 (1), A4 (1), A5 (2), A6 (0), A7 (0), A8 (0)	A1 (2), A2 (0), A3 (0), A4 (0), A5 (0), A6 (1), A7 (1), A8 (0)
E4 (150)	A1 (5), A2 (18), A3 (14), A4 (8), A5 (15), A6 (13), A7 (10), A8 (9), A9 (15), A10 (12), A11 (31)	A1 (0), A2 (6), A3 (8), A4 (4), A5 (6), A6 (7), A7 (7), A8 (4), A9 (7), A10 (7), A11 (10)	A1 (0), A2 (0), A3 (0), A4 (0), A5 (1), A6 (0), A7 (0), A8 (0), A9 (1), A10 (0), A11 (1)	A1 (5), A2 (12), A3 (6), A4 (4), A5 (8), A6 (6), A7 (3), A8 (5), A9 (7), A10 (5), A11 (20)
E5 (69)	A1 (12), A2 (47), A3 (10)	A1 (6), A2 (33), A3 (5)	A1 (3), A2 (7), A3 (0)	A1 (3), A2 (7), A3 (5)

Andre adverbial enn tidsuttrykk forekommer på temaplasser i tre av tekstene [E1, E4, E5]. I E4 er det blant annet i formuleringen «Taro såg ein lapp i handa til faren. Med skjelvande hender tok han lappen og opna den». I den første setningen som er sitert, står subjektet på temaplassen, mens i den andre setningen står et adverbialt ledd på temaplassen. Det adverbiale leddet er plassert på temaplassen framfor en identitetskobling eller en proform som refererer til Taro. Videre i teksten refererer eleven til lappen ved å plassere referenten på temaplass: «Med skjelvande hender tok han lappen og opna den. Der stod det med store bokstavar «kom til meg». Lappen ble våt av tårer». Her varierer eleven mellom å bruke identitet og proform på temaplassen når hen refererer til lappen.

Et særtrekk i materialet finner man i en setning i E3: «Både politifolk og ambulansepersonell gjorde seg klar til å køyre ut til åstedet og redde menneska som var der». Her tar eleven i bruk konjunksjonen «både» på temaplassen sammen med handlende karakterer, noe som skaper en interessant variasjon i teksten. Eleven understreker at det er folk fra to ulike yrkesgrupper som skal rykke ut. Ved å bruke konjunksjonen gir eleven leseren inntrykk av at dette er en stor aksjon, noe som er med på å skape spenning i fortellingen. I denne setningen er det også en subjektellipse som fungerer hensiktsmessig.

I materialet er det eksempler på både temautvikling og temaopphoping i hver tekst. Subjektellipse er en konstruksjon som forekommer i alle tekstene. Fordi subjektellipse er nært knyttet til temaplassene i et avsnitt, har konstruksjonen betydning for sammenhengen innad i avsnitt. I de fleste tilfellene skaper subjektellipse temautvikling. Det er fordi bortfall av subjekt er med på å gi setningen god flyt. Ved å bruke en subjektellipse, unngår eleven å repetere innholdet på temaplassen eller å bruke unødvendig mange temaplasser. Et eksempel på en velfungerende subjektellipse er i eksempelet «Eit helikopter kom over oss. og heiste ned to menn» [E5]. Subjektellipsen gjør at eleven unngår å referere til helikopteret på en ny temaplass, og eleven skaper variasjon mellom korte og lengre setninger i avsnittet.

Til tross for at analysene har avdekket flere formålstjenlige subjektellipser, viser analysene også at subjektellipser kan skape temaopphoping. Dette er et særtrekk for E3. Setningen «Plutselig kom det nokon inn og tok inn i ein kvit varebil og slo meg med belte» er svært lang og inneholder to additive setningskobligheter. For å gjøre lesingen enklere, kunne eleven ha

inkludert enda en temaplass, for eksempel slik: «Plutseleg kom det nokon inn. Dei tok meg inn i ein kvit varebil og slo meg med eit belte». I dette forslaget er det to temaplasser og deretter en subjektellipse. Eksempelen viser at subjektellipser og setningskoblinger er tett relatert til hverandre.

Mangel på subjektellipse kan også skape temaopphoping. Dette er tilfelle i tre av tekstene [E3, E4, E5]. Et eksempel er «Dei hadde eit maskingevær kvar. Dei begynte å skyte alle som ikkje vart drepne av røyken» [E5]. Repetisjonen av «dei» på temaplassene i stedet for en subjektellipse skaper temaopphoping, men denne opphopingen ødelegger likevel ikke flyten i teksten. Det er ikke slik at enhver mulig repetisjon av en temaplass bør erstattes med subjektellipse for ikke å ødelegge tekstens flyt.

Gjentakelse av innhold på temaplass forekommer i alle tekstene og er gjerne med på å skape temaopphoping. I E3 står det for eksempel: «Dei er heilt dumme i det litle hovudet deira. Dei kriminelle heiter Jan og Petter. Dei hadde og rana verdas største bank og har 456 milliardar kroner». Dersom eleven hadde fått fram hvem «dei» er i den første setningen og brukt «Jan og Petter» på en av temaplassene, hadde eleven skapt større variasjon. Likevel ville en variasjon mellom identitetskobling og proform som refererer til samme referent, skapt temaopphoping. For at handlingen skal drives videre, bør innholdet på temaplassen bli temaplassen i neste setning.

Et annet eksempel på gjentakelse av temaplassen er i E2. Eleven har stort sett variert mellom hva som står på temaplassen, og formuleringen «han sette rekorden på å eta 5 fulle smågodt poser på 10 minutt og han sette rekorden på 1,5 kg» er det eneste tilfellet av temaopphoping i teksten. Her står «han» på temaplassen i begge setningene. Eleven har vist at hen kan variere mellom «Leif Bjarte» og «han», og kunne gjort det også her for å skape mer variasjon.

Gjentakelse av innholdet på temaplass trenger ikke nødvendigvis å skje like etter hverandre. For eksempel bruker E1 «da», «så» og «han» på de seks siste temaplassene: «da kom ein mann med kniv og sa at vi skulle ta opp henna og komme inn. Men da kom ein politi med ein pistol og sa at han skulle ta kniven ned, så gjorde han det, men han såg veldig sur ut når vi

kom inn, så tok politiet han til fengsel og han måtte vere der i 54 år». Til tross for at ingen identiske temaplasser er plassert etter hverandre, skaper mangelen på variasjon temaopphoping. Eksempelet inneholder trekk man kan kjenne igjen i en refererende fortelling, noe som kan gi leseren grunn til å anta at eleven har lite erfaring som forteller.

Samlet viser analysene av informasjonsstruktur at handlende karakterer og tidsuttrykk blir mye brukt på temaplasser. Temaplassene har betydning for sammenhengen på setningsnivå og på avsnittsnivå. Det er tydelig at innholdet på temaplass er viktig for å skape flyt mellom setningene da det er viktig for temautviklingen i teksten. Subjektellipser brukes for å skape temautvikling. Temaopphoping skapes ofte av gjentakelse av temaplasser, og det er sjelden et godt virkemiddel i tekstene.

Handlende aktører og tidsuttrykk er typisk innhold på temaplasser i fortellinger. At det er flest handlende karakterer på temaplassene i materialet, er ikke overraskende da det er flere karakterer og identitetskoblinger knyttet karakterene i alle fortellingene enn det er temporalkoblinger.

4.2.4. Tempus og modus

Både presens og preteritum forekommer i alle elevtekstene, slik det framgår av tabell 4.5. Analysene viser at alle elevene konsekvent bruker preteritum i hvert avsnitt. Dette gjelder både i beskrivelsen av det kronologiske handlingsforløpet og i bi-fortellingene. Slik blir sammenhengen mellom avsnittene i fortellingene tydelig. Bruken av preteritum framstår som bevisste valg.

Tabell 4.5. Forekomst av tempus og modus i elevtekstene.

Tempus	Elevtekst (avsnitt)	Beskrivelse og vurdering
Presens	E1 (A1, A3, A5)	Framstår som oftest som lite bevisst [A3, A5]. Ikke med på å tydeliggjøre innholdet i teksten.
	E2 (A1, A3)	Fungerer hensiktsmessig, men ved ett tilfelle passer det ikke i sammenhengen og det framstår som en umakert dialog [A1].
	E3 (A3, A4, A6, A8)	Fungerer stort sett hensiktsmessig. Ved to tilfeller fungerer det ikke godt [A4].
	E4 (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 (alle))	Fungerer som oftest hensiktsmessig. Ved fire tilfeller framstår det ikke som et bevisst valg og er ikke med på å tydeliggjøre innholdet i teksten [A7, A8].
	E5 (A1, A2)	Fungerer som oftest hensiktsmessig. Ved ett tilfelle fungerer det ikke [A1], og noen ganger er det usikkert hvorvidt bruken av presens er bevisst [A1, A2].
Preteritum	E1 (A1, A2, A3, A4, A5 (alle))	Fungerer stort sett hensiktsmessig, men eleven må ta et bevisst valg om hvorvidt dialogen skal stå i preteritum eller i presens [A2, A3].
	E2 (A1, A2, A3 (alle))	Fungerer hensiktsmessig.
	E3 (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 (alle))	Fungerer hensiktsmessig.
	E4 (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 (alle))	Fungerer hensiktsmessig.
	E5 (A1, A2, A3 (alle))	Fungerer hensiktsmessig.
Modus		
Imperativ	E4 (A2, A5, A9, A10)	Fungerer hensiktsmessig.
	A5 (A3)	Fungerer hensiktsmessig.

Ved å skrive handlingsforløpet i én tempus skaper elevene en tydelig sammenheng i tekstene, både innad i og mellom avsnitt. Den konsekvente bruken av preteritum fungerer godt i tekstene.

De fleste skiftene i tempus skjer innad i avsnitt. Det er kun i E4 at et avsnitt slutter i preteritum og det neste begynner i presens. Dette skyldes at flere avsnitt i E4 starter med dialog. Et eksempel er:

Taro følte seg faktisk reddet. [Slutten på A7]

- Liker du det, spurte ein ukjent dame. [Begynnelsen på A8]

Ved å starte A8 i presens, markerer eleven en utvikling fra forrige avsnitt, noe som fungerer godt og som driver handlingen videre.

Bruken av presens er ikke helt konsekvent i materialet. To av tekstene [E1, E5] inneholder minst ett eksempel på lite bevisst eller feil bruk av presens. I E5 står det for eksempel: «Sjefen prøver å skyte meg men bomma». At verbet «prøve» blir bøyd i presens fungerer ikke i sammenheng med neste setning, og skaper derfor sammenhengsbrudd på avsnittsnivå.

Moralen i E2 er plassert sist i første avsnitt og står skrevet i presens: «Folk seier at det er ikkje lov å stela». Som en moral fungerer det godt at setningen står i presens. Det er plasseringen av moralen som gjør at tempusskiftet ikke fungerer hensiktsmessig. Slik setningen står nå, har ikke tempusskiftet bare betydning for sammenhengen innad i avsnittet, men også mellom dette og neste avsnitt. Når ingen eksplisitte referenter eller disposisjonsprinsipper knytter moralen sammen med den øvrige teksten, fungerer dette tempusskiftet som et sammenhengsbrudd.

I moralen i E2 er det usikkert som en dialog blir gjengitt: «Folk seier at det er ikkje lov å stela». Det samme gjelder i E1 hvor det blant annet står: «Politiet kom og sa at dette er ein politisak». Det er ikke tydelig for leseren hvorvidt setningen er en del av en dialog som blir

gjengitt eller om det er en replikk. Det vil påvirke hvordan leseren møter neste setning, og tempusskiftet kan derfor skape et sammenhengsbrudd.

I to tekster [E1, E4] beskrives noen av karakterens tanker i presens, noe som er en lite tydelig bruk av presens. I E4 er det kun én tanke som markeres med sitatstrek, mens tempusskiftene i de andre tankegjengivelsene framstår som utydelige. Et eksempel fra er E1: «Når eg kom meg ned så kom eg på at det er vaktene her». Setningen starter i preteritum. Når eleven beskriver en tanke, skifter hen til presens. Det samme er ikke tilfellet i et tidligere avsnitt i E1, hvor en tanke blir gjenfortalt i preteritum. Dette gir leseren et inntrykk av at eleven ikke er bevisst på hvilket tempus som skal brukes, og at dersom man skal skrive en replikk, må man bruke sitatstrek. Samtidig kan det hende at eleven ikke er bevisst på bruk av de ulike tempusformene. Hen skriver nemlig også «Men da fant vi et spor av blod som leder oss til eit lite leilegheit». Verbet «leder» kan ikke stå i presens dersom det skal passe i forhold til resten av setningen. Her skaper det svært korte tempusskiftet sammenhengsbrudd på setningsnivå.

Samtidig finnes det noen eksempler på skifte i tempus som fungerer godt, som for eksempel i dialogene i de øvrige tekstene som inneholder skifte i tempus [E3, E4, E5]. E4 har mange replikker skrevet i presens fordelt på alle avsnittene, og eleven holder seg konsekvent til dette tempuset her. Dialogen blir tydeliggjort med sitatstreker, noe som fungerer formålstjenlig. I E4 glemmer eleven likevel sitatstrekene tidvis, noe som ikke er hensiktsmessig.

Når elevene varierer mellom dialog i presens og gjengivelse av handlingsforløpet i preteritum, har tempusskiftet betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnittene. I E5 klarer eleven å skille mellom tempusformene i en gjengitt dialog: «han sa at». Dette gjelder også replikker: «Eg sa: -Men politiet er på veg». Skillet kommer tydelig fram ved at eleven tar i bruk sitatstreker og kolon. Tempusskiftet mellom replikkene og gjengivelse av handlingsforløpet har betydning for sammenhengen innad i det avsnittet der dette forekommer. Den eneste replikken i E3 markeres med kolon: «Alex sa: det er 50 folk nede i ein kjellar på ein raud gard». Skiftet mellom preteritum og presens fungerer hensiktsmessig. Fordi tempusskiftet har kort levetid, har det ikke betydning for avsnitt.

Et annet eksempel på et godt skifte av tempus, er resolusjonen i E2: «Alarmen gjekk og folk såg på kamera, men no er han i fengsel». Eleven skifter fra preteritum til presens for å markere hva som foregikk tidligere og hva som er aktuelt i nåtiden. Tempusskiftet har betydning for sammenhengen på setningsnivå og innad i det aktuelle avsnittet.

Dersom skillet mellom informasjon som er generell og gjeldende i nåtiden, og den informasjonen som kun tilhører fortellingen, er tydelig for leseren, kan et tempusskifte fungere godt. Et eksempel på skille mellom generell informasjon og informasjon knyttet til fortellingen, er første del av rammefortellingen i E5: «Eg er Kristoffer.eg er 13. år, og dette var min draum». Dette skiftet fra presens til preteritum fungerer hensiktsmessig fordi det er tydelig hva som er fast informasjon og hva som kun er gjeldende for fortellingen.

Fortellingen i rammen fortsetter i preteritum, noe som understreker at handlingen i drømmen allerede har skjedd. Skiftet i tempus har kort levetid, men fordi det knytter rammen og resten av fortellingen sammen, har denne endringen av tempus betydning for sammenhengen på avsnittsnivå.

Et annet eksempel på et skille mellom generell og ikke fast informasjon er i E1: «eg va ein detektiv, eg er en jente på 11 år og har brunt hår». Når eleven skifter mellom preteritum og presens på denne måten, kan det tolkes som at jeg-personen var en detektiv i historien, men at hun ikke er det lenger det, og at hun var en jente på 11 år med brunt hår i fortellingen, noe hun fortsatt er. Da ytringen presenterer informasjon som er knyttet til en referent som er sentral i hele teksten, har tempusskiftet betydning for sammenhengen mellom avsnittene i teksten.

I E3 virker det som eleven bruker presens for å skille ut informasjon som ikke er en del av hendelsesforløpet: «Dei er heilt dumme i det litle hovudet deira. Dei kriminelle heiter Jan og Petter». I dette eksempelet fungerer ikke tempusskiftet fordi leseren får et feilaktig inntrykk av at karakterene fortsatt er i live ved fortellingens slutt, noe de ikke er.

Det er ett tilfelle av bruk av preteritum futurum i materialet. Preteritum futurum forekommer i E5: «når han rykka i tauet skulle vi dra han inn». Her får eleven fram noe som

skal skje i framtiden og som fungerer godt. Dette skaper en forventning hos leseren. I dette tilfellet fungerer altså bruken av futurum godt. Preteritum futurum har svært kort levetid i denne setningen, og er derfor uten betydning for tekstens avsnitt.

Modusen imperativ blir brukt i to av tekstene [E4, E5]. I alle tilfellene der imperativ forekommer, er det på temaplass i en setning. I E5 bruker eleven imperativ når hen skriver «husk» i en direkte henvendelse leseren: «Men husk det». Når imperativ blir brukt på temaplass i avsnitt, har det betydning for sammenhengen i det avsnittet. I E4 brukes imperativ i flere tilfeller, og i to av disse tilfellene står et verb i imperativform på den første temaplassen i et avsnitt: «Vent». Her har imperativ betydning for sammenhengen mellom dette avsnittet og det tidligere avsnittet.

Samlet viser analysen av tempus og modus at elevene i utgangspunktet holder seg konsekvent til preteritum. I materialet er det eksempler på tempusskifter framstår som bevisste, som i tydelig markerte replikker eller skille mellom generell informasjon og informasjon knyttet til fortellingen. Slike tempusskifter har en klar hensikt i tekstene. Det er også eksempler på at tempusskifter framstår som ubevisst eller som umotivert, noe som kan skape sammenhengsbrudd på setningsnivå. En del tempusskifter er svært korte og har ikke betydning for avsnitt. De tempusskiftene som har betydning for avsnittene i materialet er endring i tempus ved starten av et avsnitt, dialog og gjengivelse av handlingsforløp i ulike tempus, fast informasjon som spiller en rolle for større deler av fortellingen, rammefortelling som inneholder tempusskifte, moral som fører til tempusskifte og tempusskifte for å skille mellom fortid og nåtid. Preteritum futurum har betydning for avsnittet i det tilfellet denne mekanismen forekommer.

Modusen imperativ fungerer godt i alle tekstene hvor den forekommer, og har betydning for sammenhengen innad i avsnitt når den brukes på temaplass. Ved noen tilfeller starter et avsnitt med imperativ, noe som gjør at modusen også får betydning for sammenhengen mellom avsnitt.

4.3. Disposisjonsprinsipper og bytte av emne – makronivået

I underkapitlene til denne delen av framstillingen av resultatene tar jeg for meg funnene som knytter seg til de fire disposisjonsprinsippene tema-, tids-, rom- og årsaksdisposisjon, samt bytte av emne, og hvilken betydning disse har for avsnittene i tekstene. Dette er prinsipper som kan observeres på makronivået i tekstene.

4.3.1. Tema og temadisposisjon

Analysene viser at hver tekst i materialet behandler minst ett tema på makronivået. Utgangspunktet for alle fortellingene er en kriminell handling, og leseren følger en hovedkarakter som enten er kriminell, havner i en vanskelig situasjon eller må løse et problem.

Hovedtemaet i fortellingene blir presentert på ulike tidspunkt i tekstene. I E1 og E2 blir temaet presentert allerede i første setning: «Det var et ran klokka 23:48 i en bank» [E1] og «Leif Bjarte stelte en smågodtpose» [E2]. Her kommer problemområdet fram på remaplassene i setningene. I de øvrige tekstene [E3, E4, E5] blir temaet introdusert noen setninger ut i fortellingen, og den viktigste informasjonen i forhold til fortellingens tema står på remaplassen. For eksempel blir ikke temaet i E4 presentert før et stykke ut i andre avsnitt: «Der låg faren hans med en kniv i nakken».

Alle tekstene har naturligvis et tema, men det er kun tre av tekstene [E2, E3, E4] som har temadisposisjon slik at fortellingens tema kan bli sett fra flere sider. Fordi de ulike emnene knytter teksten sammen, har temadisposisjon betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt.

I E2 og E3 skaper bi-fortellingene temadisposisjon i tekstene da disse kommer i tillegg til hovedfortellingene. Bi-fortellingen i E2 har fått et eget avsnitt, noe som betyr at avsnittsinndelingen har en sentral betydning i denne delen av teksten. At hvert tema i teksten har fått et eller to avsnitt, kan indikere at temadisposisjonen er additivt disponert. Samtidig blir bi-fortellingen, som gir et utfyllende bilde av hovedkarakteren, plassert som avsnitt nummer to i teksten. Dette gjør at skildringen ikke får rollen som en orientering, men som et mindre sentralt avbrudd i teksten. De to temaene er ikke like viktige for fortellingen.

Temadisposisjonen i E2 er derfor emfatisk.

I motsetning til E2, har ikke bi-fortellingen i E3 fått et eget avsnitt. I E3 er bi-fortellingen plassert på slutten av et avsnitt som ellers behandler hovedfortellingen. Bi-fortellingen fungerer nærmest som en avrunding på avsnittet, noe som indikerer at de to temaene i teksten ikke er like viktige for fortellingen. Også i E3 er temadisposisjonen emfatisk.

De parallelle handlingsforløpene i E4 ser fortellingen fra to ulike sider. Derfor har E4 en temadisposisjon. Begge temaene har betydning for slutten av konflikten og resolusjonen i fortellingen, og er derfor like viktige for teksten. Dersom eleven kun hadde behandlet ett av de to temaene, ville fortellingen mistet noe av det som gjør teksten mest interessant, nemlig de to perspektivene. Dette gjør temadisposisjonen i E4 additiv.

Samlet viser analysen av tema og temadisposisjon at temaet presenteres idet hovedkarakteren havner i en problematisk situasjon. Dette betyr at temaet ikke nødvendigvis blir klart for leseren med en gang fortellingen starter. Avsnittsinndelingene har betydning for når temaene presenteres. Temadisposisjonene i materialet blir organisert additivt og emfatisk. Disposisjonsprinsippet gir fortellingene en ny dimensjon og har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt.

4.3.2. Tidsdisposisjon

Fire av tekstene [E1, E2, E3, E4] starter in medias res. E1 er den eneste teksten som starter med et helt konkret tidspunkt: «Det var et ran klokka 23:48 i en bank». Slik presenteres komplikasjonen med en gang. E5 starter derimot med en klassisk orienteringskomponent: «Eg er Kristoffer.eg er 13. år, og dette var min draum». Denne orienteringen blir presentert i form av en rammefortelling. Leseren blir informert om hvem fortellingen handler om, men ikke når fortellingen foregår. Handlingsforløpet blir fortalt i kronologisk rekkefølge med drømmen som en ramme rundt selve fortellingen. At teksten har en rammefortelling og at den starter med en orientering, er et særtrekk i materialet. Det framstår altså som at alle elevene er bevisst på tidsdisposisjonen ved fortellingenes start.

Handlingsforløpet i alle tekstene blir fortalt i kronologisk rekkefølge. Når kronologien går

over flere avsnitt, opplever leseren sammenhengen innad i og mellom avsnittene som tydelig. Analepsene som bi-fortellingene [E2, E3] er, gir leseren tilbakeblikk hvor tidsdisposisjonen opphører. Mangel på tidsdisposisjon markerer en endring i emne, og det fungerer godt. Når en bi-fortelling er ferdigbehandlet og avsluttes idet det skjer avsnittsinndeling, blir det også tydelig for leseren at fortellingen er tilbake til det kronologiske handlingsforløpet. Slik har tidsdisposisjon betydning for alle avsnittene i alle tekstene.

Eksplisitte hopp i tid forekommer i tre av tekstene [E1, E3, E5]. Dette kommer til uttrykk gjennom temporalkoblinger. De fleste tidshoppene i tekstene skjer innenfor et relativt kort tidsrom i fortellingene. Tidsdisposisjonen i E1 er særegen da eleven også omtaler et langt hopp i tid: «54 år». Dette kan også sies å være gjeldende i E5 der «15 år» nevnes når jegerpersonen forteller at straffen sjefen får kan bli redusert til 15 år i fengsel dersom han får bort røyken, og når sjefen senere får høre at han faktisk kommer til å sitte i fengsel i 15 år. Her skjer det likevel ikke et hopp i tid da fortellingen avsluttes før sjefen kommer i fengsel.

Det er kun én av tekstene som starter et nytt avsnitt med et eksplisitt hopp i tid [E3]. I de to andre tekstene som har eksplisitte hopp i tid, står disse temporalkoblingene inne i et avsnitt [E1, E5]. I E5 fungerer dette likevel fint fordi hoppene skjer innenfor et kort tidsrom. De eksplisitte hoppene i E1 er derimot ikke plassert formålstjenlig i forhold til tekstens innhold. Her står hoppene i tid skrevet på temaplassen i avsnittenes andre setning. Et eksempel er i første og andre setning i A5: «Politiet tok et bilde av han og spurte folk om dei hadde sett han, etter at det hadde gått 56 minuttar var det 2 menn som hadde sett han og 1 liten jente». Det er i andre setning endringen i tidsdisposisjonen skjer, en endring som er svært sentral for det aktuelle avsnittet. Eksplisitte hopp i tid markerer en utvikling i teksten, noe som bør komme fram ved avsnittets start. Det framstår derfor som at eleven ikke kjenner hvilken betydning eksplisitte hopp i tid har for fortellingens avsnitt.

To av tekstene [E2, E3] inneholder kommentarer som ikke er en del av handlingsforløpet i fortellingen. I E2 er dette en kommentar til første avsnitt av selve handlingsforløpet: «Folk seier at det er ikkje lov og stela». Denne setningen står i presens, noe som tydeliggjør at den informasjonen ikke inngår i det kronologiske hendelsesforløpet i teksten. Slik fungerer

setningen som en moral midt i teksten.

Den første kommentaren i E3 er en skildring av karakteren Alex. Kommentaren står i en parentes og er derfor ikke flettet inn i handlingsforløpet: «Då tok den litle guten som heiter Alex (han er veldig tøff og har svart genser og ein dongeribukse), mobilen og ringde politiet». Når skildringen er plassert i en parentes, får leseren inntrykk av at eleven ikke ønsker å sette handlingen på pause for å gi beskrivelsen. Den andre kommentaren i denne fortellingen er en skildring i aller siste setning: «Faren heiter Per Jansen og moren heiter Siri». Dette gjør at handlingen ikke settes på vent, men fungerer som en kommentar som gir leseren litt tilleggsinformasjon. Kommentarene i E3 har ulik betydning for tekstens sammenheng på avsnittsnivå. Den førstnevnte skildringen har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt fordi den presenterer informasjon som er relevant informasjon for resten av fortellingen. Sistnevnte kommentar har derimot ingen betydning for avsnittene fordi handlingsforløpet er ferdigbehandlet.

I materialet er det to eksempler på en ikke definert eller uklar tidsdisposisjon ved fortellingens resolusjon. I E3 er det ikke en definert tidsdisposisjon i resolusjonen. Resolusjonen er plassert i et eget avsnitt som starter med emnesetningen «Alex fekk seg nye foreldre». Leseren kan anta at handlingen i denne delen av fortellingen ikke kan ha skjedd like etter at konflikten var ferdig. Dette indikerer et indirekte hopp i tid mellom tekstens konflikt og resolusjon, noe som fungerer godt. I avsnittet som tar for seg resolusjonen i E5 er det heller ikke en klar tidsdisposisjon, men her framstår dette som litt usikkert fordi det ikke er helt tydelig for leseren hvorvidt handlingen i nest siste og siste avsnitt skjedde rett etter hverandre eller ikke. Helt avslutningsvis i teksten er leseren tilbake i rammefortellingen, hvor det derimot er tydelig at det ikke er en definert tidsdisposisjon. Fordi endringene skjer i resolusjonen, har de betydning for sammenhengen mellom nest siste og siste avsnitt.

Tidsdisposisjonen i E4 er et særtrekk i materialet. I teksten følger leseren to kronologiske handlingsforløp som fortelles parallelt: om karakteren Taro og politiet. Skiftene mellom de to handlingsforløpene understrekes med avsnittsinndelinger, og dermed kan leseren enkelt følge fortellingens utvikling. Mot slutten av fortellingen møtes de to handlingsforløpene.

Samlet viser analysen av tidsdisposisjon at dette disposisjonsprinsippet har betydning for sammenhengen i alle avsnittene i alle fortellingene. Kronologi skaper sammenheng innad i og mellom avsnittene, og retrospektiv fortellermåte markerer tydelige brudd som fungerer hensiktsmessig. Korte hopp i tid kan forekomme innad i et avsnitt. Dersom det derimot skal skje lengre eksplisitte hopp i tid, bør avsnittet starte med en temporalkobling. På den måten vil tidsdisposisjonen komme tydelig fram og skape sammenheng mellom avsnitt. Kommentarer utenfor handlingsforløpet har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt dersom de er relevante for fortellingens utvikling.

4.3.3. Romdisposisjon

Det varierer hvor mye informasjon leseren får om romdisposisjonen i fortellingene, både ved start og i den videre teksten. I E1 og E2 får leseren vite hvor fortellingen starter i første setning, mens i E3, E4 og E5 er det ingen klar romdisposisjon ved fortellingens begynnelse.

Til tross for at stedet ikke blir nevnt eksplisitt ved starten i E3, kan leseren anta at handlingen foregår hjemme hos jeg-personen. E4 starter derimot med en dialog, og på grunn av en mangel på kontekst er det ikke mulig for leseren å anta hvor handlingen foregår. I denne teksten er det ikke en romdisposisjon før i emne nummer to i andre avsnitt. I starten av første avsnitt i E5 får leseren informasjon om at fortellingen innenfor rammen er en drøm, noe som fører til at fortellingens romdisposisjon ikke kommer fram før i tredje setning.

I tre av tekstene [E1, E3, E4] er det minst to eksempler på at romdisposisjonen endres ved et skifte av avsnitt. I E1 skjer endringene i sammenheng med temporalkoblingen «når», som for eksempel i eksempelet «Når eg kom heim». I denne teksten, og i E3, bruker eleven hovedkarakteren som identitetskobling for å signalisere at avsnittet er knyttet til forrige avsnitt, samtidig som det skjer en endring i disposisjonsprinsippet. Dette driver handlingen videre.

I E4, hvor det er to parallelle handlingsforløp, understreker eleven endringen av romdisposisjon ved hjelp av kolon og store bokstaver: Med Taro:» [A4, A7] og «PÅ POLITISTASJONEN:» [A3, A5]. Eleven får tydelig fram hvem leseren følger og hvor handlingen foregår, noe som fungerer godt. Samtidig har ikke politistasjonen blitt introdusert tidligere,

så sammenhengen mellom dette avsnittet og forrige avsnitt blir ikke helt tydelig for leseren.

I E5 endres romdisposisjonen flere ganger i samme avsnitt. Endringen i romdisposisjonen hadde blitt tydeligere dersom eleven hadde gjort avsnittsinndelinger for eksempel ved setningen: «Alle løp til hovudsalen».

Romdisposisjonen opphører i resolusjonen i to tekster [E2, E3]. I E2 har handlingen flyttet seg fra Kiwien [A1] til en smågodtspisekonkurranse [A2]. Når eleven skriver at «Alarmen gjekk og folk såg på kamera» i tredje og siste avsnitt, kan leseren anta at hen ønsker å trekke linjer tilbake til handlingen i første del av A1. Samtidig er det flere fortellingskomponenter og emner mellom handlingen på Kiwien og resolusjonen. Dette kan gjøre det utfordrende for leseren å følge romdisposisjonen i siste avsnitt. Opphøret av romdisposisjon i resolusjonen er ikke med på å skape sammenheng mellom avsnittene i teksten. I siste ledd av siste setning får leseren derimot vite at hovedkarakteren nå er i fengsel, og romdisposisjonen er igjen definert.

I resolusjonen i E3 opphører romdisposisjonen fordi stedet der handlingen foregikk ikke lenger er relevant: «Alex fekk seg nye foreldre». Resolusjonen knytter seg til Alex sine familierelasjoner framfor handlingsforløpet på gården. Det er karakteren Alex som knytter dette avsnittet til resten av teksten. Fordi fortellingen går fra et konkret sted til et udefinert sted, slik som i dette avsnittet, er avsnittsinndelingen formålstjenlig.

I tre av tekstene [E1, E4, E5] er det tilfeller hvor eleven deler teksten inn i avsnitt selv om romdisposisjonen ikke har endret seg. Dette fungerer hensiktsmessig fordi det skjer bytte av emne, noe som driver handlingen videre. Romdisposisjonen framstår som konsekvent og skaper sammenheng innad i og mellom avsnitt i disse eksemplene.

Samlet viser analysen av romdisposisjon at stedet hvor fortellingene starter blir presentert på ulike tidspunkt i fortellingene. Når stedet er introdusert, får disposisjonsprinsippet betydning for alle de videre avsnittene i teksten, både der romdisposisjonen er konsekvent og der den opphører. Dersom romdisposisjonen er den samme over flere avsnitt, skaper den sammenheng innad i og mellom avsnittene. Endring i romdisposisjon kan skape utvikling i

teksten, og avsnittsinndeling i sammenheng med endring av romdisposisjon fungerer hensiktsmessig. Det samme gjelder eksplisitt markerte endringer i disposisjonen og opphør av romdisposisjon. Hvis både tids- og romdisposisjon endres ved et nytt avsnitt, er det fortellingens sentrale referent som knytter avsnittet til resten av teksten.

4.3.4. Årsaksdisposisjon

I materialet er det eksempler på implisitte og eksplisitte årsaksdisposisjoner. Det totale antallet årsak-virkning-forhold i tekstene varierer fra fire [E2] til 19 [E4]. Nesten alle relasjonene mellom hvert årsak-virkning-forhold som kan observeres i materialet skjer innenfor et avsnitt.

Alle tekstene har en implisitt årsaksdisposisjon, noe som er typisk for både refererende og egentlige fortellinger. E2 og E3 har kun slik disposisjon. De øvrige tre tekstene [E1, E4, E5] inneholder også en eksplisitt årsaksdisposisjon.

Antall implisitte årsak-virkning-forhold i tekstene er mellom fire [E2] og ni [E3, E5]. De implisitte årsak-virkning-forholdene går over flere setninger, noe som gjør at de har betydning for sammenhengen på avsnittsnivå. I fire av tekstene er det også eksempler på at årsak-virkning-forholdene har betydning for sammenhengen mellom avsnitt [E1, E3, E4, E5]. Et eksempel kan observeres i E3 hvor leseren ikke får vite virkningen før tre avsnitt etter at årsaken ble presentert. I A5 står det: «Då han kom heim til mammaen og pappaen sin såg han at dei var drepen». Virkningen dette hadde for Alex, kommer ikke fram før i tekstens resolusjon: «Alex fekk seg nye foreldre» [A8]. Ved å ikke presentere virkningen med én gang, skaper eleven spenning og får leseren til å lure på hvordan fortellingen skal ende. Resolusjonen gir leseren svar på noe hen kanskje har lurt på en stund, noe som fungerer godt i teksten. Levetiden for dette årsak-virkning-forholdet er lang og går over flere avsnitt, så det har betydning for sammenhengen innad i og mellom flere avsnitt.

Eksplisitt årsaksdisposisjon forekommer i tre av tekstene [E1, E4, E5]. Antall eksplisitte årsak-virkning-forhold i tekstene varierer mellom fire [E5] og ni [E4], og de fleste forekommer innad i avsnitt. Ikke alle de eksplisitte årsak-virkning-forholdene kommer til uttrykk gjennom kausalkoblinger. I E1 står det nemlig: «Men når den lille jenta sa at hu såg at han løp til

venstre side og hadde den røde diamanten, sprang politiet til venstre side og leita etter spor». I to av tekstene [E1, E4] har den eksplisitte årsaksdisposisjonen betydning for sammenhengen innad i avsnitt ved at årsak og virkning er plassert i ulike setninger. Ingen eksplisitte årsak-virkning-forhold forekommer på tvers av avsnitt.

Samlet viser analysen at implisitt årsaksdisposisjon har betydning for sammenhengen innad i avsnitt i alle tekstene, og mellom avsnitt i de fleste tekstene. Eksplisitte årsak-virkning-forhold har også betydning for sammenhengen innad i avsnitt. Det er mange årsak-virkning-forhold i tekstene, noe som illustrerer hvordan hver hendelse får nye konsekvenser. Slik driver årsaksdisposisjon handlingen framover. Dersom elevene bruker både implisitt og eksplisitt årsaksdisposisjon, vil de kunne variere mellom underliggende og eksplisitte sammenhenger.

4.3.5. Bytte av emne

Alle tekstene har tilfeller hvor det skjer bytte av emne ved et nytt avsnitt. Dette fungerer godt fordi skiftet gjerne skjer i sammenheng med en endring i ett eller flere disposisjonsprinsipper.

Et eksempel på en endring i både tids- og/eller romdisposisjon er mot slutten av emnesetningen i A7 i E3: «Dama som gav dei brød og mjøl døydde når Axel skulle vise politiet kjellaren». Endringene skaper en sømløs overgang mellom emnene fordi setningen starter med å peke tilbake på en karakter leseren kjenner fra før og som er knyttet til kjelleren, i tillegg til at eleven bruker en temporalkobling i setningen.

Andre ganger er både tid og sted det samme, men fortellingen skifter fokus. I E1 slutter for eksempel et avsnitt med at karakterene finner ut hvem tyven i fortellingen er, og det neste avsnittet starter med at karakterene tar med seg bildet av tyven og forsøker å finne noen som har sett ham.

Det fungerer godt at resolusjonen i en fortelling får et eget avsnitt [E2, E3]. I E2 er resolusjonen kun på én setning, men den fungerer likevel i sammenhengen. Det skyldes at det har skjedd bytte av emne og endring i alle disposisjonsprinsippene idet denne

avsnittsinndelingen skjer. I E4 kunne eleven startet et nytt avsnitt ved resolusjonen. Avsnittsinndelinger ved skifte av fortellingskomponent er hensiktsmessig, spesielt dersom det skjer endringer i eller opphør av ett eller flere disposisjonsprinsipper.

Første avsnitt i E2 er i hovedsak viet det kronologiske handlingsforløpet i fortellingen. I denne delen av avsnittet er det en tydelig rød tråd i teksten. Helt til sist i avsnittet skifter eleven fokus og kommer med en påstand: «Folk seier at det er ikkje lov og stela». Påstanden fungerer som en moral. Denne moralen er ikke bare knyttet til det aktuelle avsnittet slik det framstår for leseren, men i stor grad også til fortellingens resolusjon. Derfor framstår plasseringen av moralen som et umotivert bytte av emne. Moralene i E2 burde vært plassert i et eget avsnitt. Det er fordi det endring i fortellingskomponent er en tydelig utvikling i teksten. I fortellinger er det mest vanlig å plassere moral til slutt i teksten, noe som også ville vært ideelt i dette tilfellet.

For å gjøre fortellerstrukturen i E5 tydelig for leseren, kunne eleven brukt avsnitt som visuelt skille mellom det som er rammen og det som er inne i rammen. I tillegg til å dele teksten inn etter dens fortellingskomponenter, burde eleven også ta hensyn til hvor mange emner hver fortellingskomponent inneholder. Som jeg skrev i kapittel 4.1., inneholder konflikten i E5 fire ulike emner. Dette tydeliggjør at å identifisere når det skjer bytte av emne er sentralt for at handlingsforløpet i fortellingen skal bli tydelig for leseren.

Det er flere tilfeller der avsnittsinndelingen burde skje en setning senere på grunn av bytte av emne [E1, E3]. Et eksempel er fra et avsnitt E1:

Når dei hadde komet sa eg alt det eg såg og et som hadde skjedd med vaktene.

[Slutten på A4]

Dei sa at dei skulle se litt på tauet og taket og ringt en ambulanse og tok med seg mannen. Neste dag kom politiet i døra og sa at dei hadde funne eit fingeravtrykk på kniven, og vaktene overlevde ikkje. [Begynnelsen på A5]

Teksten hadde hatt en bedre sammenheng dersom første leddsetning i A5 hadde blitt

plassert til slutt i A4. Andre leddsetning fungerer nemlig som emnesetning i A5. Det skyldes at romdisposisjonen endres tidlig i A5. Tidsdisposisjonen endres mot slutten av A4 og i emnesetningen i A5. Fordi det lengste hoppet i tid skjer i A5, er det naturlig at det er her det skjer en avsnittsinndeling.

Det er også et tilfelle hvor en elev deler et emne i to avsnitt. Tilfellet er mellom første og andre avsnitt i E4:

-Hæ? Kvifor det? spurte Taro. – Fordi han ville at eg skulle passe på deg, unnskyld, sa ho medan ho gret. -Er dette sannheten, spurte Taro. – hæ, sa ho. [A1]

-Vent Taro, ropte Karhimet. -Kva, spurte Taro jenta som hadde henda på knerna og pusta ut og inn. Taro så på Karhimet og spurte kvifor ho hadde løpet. -D.. de.. det er blod i v.. Vindauget i huset ditt, ropte Karhimet andpusten. [Første emne i A2]

Det er uklart for leseren hvorfor eleven har gjort en avsnittsinndeling her. Leseren forstår at én eller begge karakterene har løpt, men ikke om de gjorde det før fortellingen begynte eller i et kort hopp i tid mellom de to avsnittene. Når emnet deles i to avsnitt på denne måten, kan det bli vanskelig for leseren å forstå det første avsnittets relevans i tekstens sammenheng. I første avsnitt blir ingen emner redegjort for eller fortalt ferdig. Starten på andre avsnitt passer dessuten bedre sammen med første avsnitt enn med resten av andre avsnitt. Slik inndelingen av første og andre avsnitt står, kan leseren oppleve avsnittsinndelingen og bytte av emne som umotivert.

I noen tilfeller følger ikke avsnittsinndelingen bytte av emne, men avsnittsinndelingen fungerer likevel godt nettopp fordi tekstene er fortellinger [E3, E5]. Et eksempel er i E5:

Etter å ha venta 1 time så var det en mann som sa han var lei av å vente på at røyken skulle forsvinne så han for ut i røyken. [Slutten på A1]

Alle blei helt stille. Så høyrte vi eit skrik rett utanfor. [Begynnelsen på A2]

Her flyttes informasjonen om at alle blir stille til neste avsnitt, og knyttes tett sammen med informasjonen om skriket. Denne sammenstillingen skaper spenning og dynamikk i teksten.

Samlet viser analysen av bytte av emne at alle elevene gjør hensiktsmessige skifter. Bytte av emne skjer stort sett i tilknytning til en endring i tids- og/eller romdisposisjon, eller ved et skifte av fokus, noe som gjør at avsnittsinndelinger vil fungere godt. Kun to elever begynner på et nytt avsnitt idet en ny fortellingskomponent blir presentert. Dette er noe flere av elevene burde gjort da det hadde styrket fortellingenes struktur. Fortellingsstruktur og bytte av emne må sees i sammenheng. I alle tekstene kan det observeres at flere emner blir behandlet i samme avsnitt, noe som framstår som lite bevisst. Analysen viser likevel at skifte i emne innad i et avsnitt kan fungere som et virkemiddel i en fortelling.

4.4. Oppsummering av funn

Tom linje brukes for å markere avsnittsinndelinger i alle tekstene, og dette fungerer hensiktsmessig. Ut fra Strömquist (1987) sin «ideelle» avsnittslengde på mellom 34 og 83 ord, viser analysene at de fleste avsnittene i materialet er for lange. Likevel er det få av disse avsnittene som bør deles inn videre. Det er hovedsakelig mekanismene på mikro- og makronivået som betyr noe for hvorvidt avsnittsinndelingene fungerer hensiktsmessig eller ikke.

4.4.1. Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet i denne oppgaven er som tidligere presentert «Hvilke kohesjonsmekanismer brukes i elevtekstene, hvordan fungerer de og hvilken betydning har de for avsnittene?».

Analysene mine viser at alle typene referansekoblinger brukes i materialet. Alle referansekoblingene har betydning for sammenhengen innad i og/eller mellom avsnitt, og de brukes stort sett alltid på en velfungerende måte. Unntaket er i hovedsak proform, en kobling flere elever strever med. Det som framstår som mest utfordrende for elevene er proformer som ikke refererer til fortellingens mest sentrale referent. I disse tilfellene viser elevene ikke til referentens navn ofte nok i teksten til at en proform skal kunne erstatte referenten. Det er også eksempler på at en proform kan ha flere referenter. Dette betyr at

eleven bør kombinere karakternavn og funksjonsord slik at referenten alltid er tydelig for leseren. Bruk av proform som ikke refererer til den mest sentrale karakteren kan lett føre til sammenhengsbrudd innad i og mellom avsnitt.

Flere setningskoblinger brukes hensiktsmessig. Det er individuelle forskjeller når det gjelder hvor mange typer koblinger som brukes og hvor stor variasjon det er i hver tekst. I tilfellene koblingene ikke er med på å tydeliggjøre innholdet i setningen, blir det vanskelig for leseren å forstå hva eleven ønsker å uttrykke. Dette gjør at det lett oppstår sammenhengsbrudd. De fleste elevene strever med å bruke additive koblinger formålstjenlig og de varierer ikke setningene ved å bruke andre setningskoblinger, komma eller punktum. Det virker også som om elevene ikke er bevisst funksjonen flere av koblingene har. Det gjelder adversasjonskoblingen «men», hvor elevene av og til bruker koblingen uten at det er et motsetningsforhold i setningen, samt noen temporalkoblinger.

Temporalkoblingen «så» brukes i tillegg til andre koblinger av samme type. Ved ett tilfelle gjelder dette også kausalkoblingen «så». Tekstene inneholder mange typer og et høyt antall temporalkoblinger, og de er ofte med på å tydeliggjøre innholdet i setningene. Unntaket er «når» og «så». Førstnevnte brukes stort sett feil fordi elevene ikke vurderer hvorvidt koblingen passer i forhold til setningens tempus.

Temporalkoblinger står på temaplasser i alle tekstene, og kausalkoblinger på temaplasser i flere tekster. I de tilfellene en setningskobling står på temaplassen i en setning, er det spesielt viktig at koblingen brukes på en hensiktsmessig måte. Dersom koblingen ikke blir brukt riktig på en temaplass, vil den ødelegge for sammenhengen innad i et avsnitt, og i noen tilfeller også sammenhengen mellom avsnitt. Analysene viser nemlig at setningskoblinger kan skape sammenhengsbrudd på setningsnivå, og at de kun har betydning for tekstens avsnitt dersom koblingen står på den første temaplassen i et avsnitt, noe som sjelden er tilfellet i materialet.

I forhold til første temaplass i et avsnitt, markerer handlende karakterer også en sammenheng innad i og mellom avsnittene. Det samme kan andre subjekt eller foreløpig subjekt og andre adverbialer også gjøre. Temautvikling skjer i alle tekstene ved hjelp av

varierte innhold på temaplasser og subjektellipser. Temaopphoping forekommer også i alle tekstene, hovedsakelig ved at innholdet på temaplass blir gjentatt.

Analysene viser også at alle elevene hovedsakelig bruker preteritum korrekt og at dette tempuset skaper sammenheng innad i og mellom avsnitt. Bruken av presens fungerer stort sett hensiktsmessig i de fleste tekstene, spesielt i de tilfellene elevene skifter tempus i replikkene. Presens er et tempus som ingen elever alltid bruker helt korrekt. Denne tempusformen har stort sett kun betydning for sammenhengen innad i avsnittene. Skifte fra preteritum til presens fungerer for eksempel hensiktsmessig i de tekstene hvor fortellingen slutter i nåtid eller i en moral. For å vurdere hvorvidt et skifte mellom preteritum og presens fungerer hensiktsmessig, er det i flere tilfeller viktig å skille mellom generell informasjon og informasjon som kun er knyttet til fortellingen. Tempusskifte mellom en ramme og fortellingen i denne rammen, samt bruk av preteritum futurum og imperativ, fungerer godt. Imperativ har betydning for avsnitt fordi det forekommer på temaplassen i en setning, innad i eller ved starten av et nytt avsnitt.

4.4.2. Forskningsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet denne oppgaven stiller er «Hvilke disposisjonsprinsipper og emnebytter brukes i elevtekstene, og hvilken betydning har de for avsnittene?».

Analysene viser at fortellingenes tema blir presentert i løpet av de første to avsnittene. Kun noen av tekstene har temadisposisjon, og da med to temaer, og at de øvrige disposisjonsprinsippene brukes i alle tekstene. Temadisposisjonen i tekstene fungerer godt, enten ved bi-fortelling eller ved parallelle handlingsforløp, og temaene organiseres emfatisk eller additivt. Dette disposisjonsprinsippet har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt.

De fleste tekstene starter *in medias res*. Det er også ett eksempel på fortelling som starter med orientering. Alle tekstene blir fortalt i kronologisk rekkefølge, noe som skaper sammenheng innad i og mellom avsnittene. I noen tekster bryter elevene kronologien ved å presentere en bi-fortelling skrevet med en retrospektiv fortellermåte. Dette skaper et skifte som driver handlingen videre.

Eksplisitte hopp i tid forekommer i flere tekster og har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt. Ved noen tilfeller forstyrrer de eksplisitte hoppene sammenhengen innad i et avsnitt fordi temporalkoblingen utgjør en emnesetning som ikke står først i et avsnitt. Analysene viser derfor at eksplisitte hopp i tid bør forekomme på temaplassen i første setning i et nytt avsnitt for at disse temporalkoblingene skal skape sammenheng innad i og mellom avsnittene.

Videre viser analysene av tidsdisposisjon at kommentarer til handlingsforløpet fungerer godt der de forekommer. Slike kommentarer har kun betydning for avsnitt dersom kommentaren er relevant for større deler av fortellingen. Tydelige markeringer av skifte mellom parallelle handlingsforløp er et lurt grep i den fortellingen der dette forekommer, da markeringen skaper sammenheng mellom avsnittene. Å plassere resolusjonen i et eget avsnitt dersom tidsdisposisjonen opphører, er passende, og er også med på å skape sammenheng mellom avsnittene. Endring i tidsdisposisjon fra fortid til nåtid bør skje til slutt i en tekst med mindre endringen gjelder et frampek.

I noen tekster er romdisposisjonen definert fra start. Ved at stedet forblir det samme over flere avsnitt, skaper eleven en tydelig sammenheng mellom avsnittene. I flere tekster er det eksempler på at romdisposisjonen endres idet det skjer en avsnittsinndeling. Dette fungerer stort sett godt. Analysene viser at dersom det skjer endring i eller opphør av romdisposisjonen, er en sentral referent viktig for at sammenhengen mellom avsnittene blir tydelig.

Alle tekstene har en implisitt årsaksdisposisjon. Alle de implisitte, og de fleste eksplisitte, årsak-virkning-forholdene har betydning for sammenhengen innad i avsnitt. Noen implisitte årsak-virkning-forhold har også betydning for sammenhengen mellom avsnitt.

Bytte av emne fungerer hensiktsmessig dersom avsnittsinndelingene skjer ved endring i disposisjonsprinsipp(er) eller fokus. Ved nytt avsnitt idet teksten presenterer et nytt emne, skaper eleven sammenheng mellom avsnittene. Avsnittsinndelinger før et emne er ferdigbehandlet fører til at emnesetningen ikke kommer først i avsnittet og at emnet ikke blir ferdigbehandlet, noe som skaper sammenhengsbrudd innad i og mellom avsnitt.

Avsnittsinndelinger ved endring i fortellingskomponent tydeliggjør tekstens struktur og er derfor hensiktsmessig. Likevel er det få elever som deler teksten inn i avsnitt etter fortellingsstrukturen.

5. Drøfting og avsluttende betraktninger

I dette avsluttende kapitlet svarer jeg på masteroppgavens problemstilling og ser studiens funn i relasjon til tidligere forskning. Jeg skriver deretter om tolking av elevtekster og avsnitt i et dannelsesperspektiv. Videre følger didaktiske implikasjoner og metodiske refleksjoner. Til slutt kommer jeg med noen forslag til videre forskning.

5.1. Kjennetegn ved avsnittene i fortellinger skrevet av elever på 6. trinn

Det er mange individuelle forskjeller i elevenes fortellinger. Samtidig er det noen overordnede trekk som er felles for alle tekstene. Samlet viser resultatene at elevene på 6. trinn deler fortellinger inn i avsnitt ved hjelp av tom linje. Avsnittene er av ulike lengder hvorav noen avsnitt bør deles inn på andre måter. Mekanismer på mikro- og makronivået har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt. Det er eksempler på både velfungerende mekanismer og sammenhengsbrudd i materialet.

På mikronivået bidrar flere referanse- og setningskoblinger, informasjonsstruktur, tempus og modus til kohesjon i tekstene. På den annen side bidrar uheldig bruk av proformer, enkelte setningskoblinger, temaopphoping og korte tempusskifter til sammenhengsbrudd i fortellingene.

På makronivået bidrar tema-, tids-, rom- og årsaksdisposisjon i fortellingene til sammenheng innad i og mellom avsnitt. Avsnittsinndelinger ved bytte av emne bidrar til kohesjon, mens avsnittsinndelinger som skjer før et emne er ferdigbehandlet og avsnitt som behandler flere emner, ikke er med på å tydeliggjøre tekstens innhold.

I teorikapitlet nevnte jeg at Rognsaa (2016) omtaler fire måter å lage avsnittsoverganger på: ved gjentakelse, ved spørsmål og svar, ved oppsummeringer og ved logiske markører. Jeg har kun funnet eksempler på sistnevnte i mitt materiale. Elevene bruker handlende karakterer og temporalkoblinger på første temaplass i et avsnitt og skaper slik sammenheng mellom avsnitt ved hjelp av kohesjonsmekanismer. At det kun er én av Rognsaas fire typer avsnittsoverganger som forekommer i materialet mitt, kan ha noe med sjangeren fortelling å

gjøre, men det kan også bety at elevene ikke er klar over at slike grep kan skape overgang til et nytt avsnitt.

Resultatene mine viser at antall ord i seg selv ikke er nok til å kunne vurdere hvorvidt en avsnittsinndeling fungerer formålstjenlig. Som nevnt må en vurdering av hvilke avsnittsinndelinger som fungerer, gjøres på bakgrunn av både antall ord i hvert avsnitt, tempusskifter, avsnittets start og slutt, dispoisjonsprinsipper og bytte av emne. Jeg vil derfor støtte meg til Fossetøl (1980) som ikke definerer en passelig lengde på et avsnitt ut fra bestemte tall, men ut fra skifte av emne og den stilen skriveren har.

Som jeg skrev i teorikapitlet, bruker noen skrivere flere kohesjonsmekanismer innad i avsnitt enn mellom avsnitt, og noen motsatt (Halliday & Hasan, 1976). Resultatene mine viser at noen kohesjonsmekanismer, i hovedsak referansekoblinger, tempus og modus, har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt fordi de har levetid på tvers av avsnitt. Setningskoblinger og informasjonsstruktur har som oftest kun betydning for sammenhengen innad i avsnitt fordi det er flere temaplasser i hvert avsnitt enn ved starten av avsnittene. Dette stemmer med Halliday og Hasan (1976) som påpeker at de fleste kohesjonsmekanismer kan observeres i avsnitt, og at flest kohesjonsmekanismer mellom enn innad i avsnitt er noe mer uvanlig. Samtidig har jeg, som påpekt, funnet at alle elevene bruker kohesjonsmekanismer på en måte som også skaper sammenheng mellom avsnitt. Dette er nødvendig for at leseren skal kunne oppleve tekstenhetene som relatert til hverandre.

I resultatene mine er det eksempler på at avsnittsinndelinger skjer før et emne er ferdigbehandlet og at flere emner blir behandlet i samme avsnitt. De fleste avsnittsinndelingene i tekstene skjer likevel ved bytte av emne. I materialet forekommer de fem faktorene Fossetøl (1980) omtaler som viktige for en beskrivelse av et fortellende avsnitt: introduksjon av ny person eller nytt moment, skifte av sted for handlingen, skifte i tidsperspektivet, vending i handlingsforløpet og skifte i fortellerperspektiv. De fire førstnevnte forekommer i alle tekstene, mens skifte i fortellerperspektiv kun kan observeres i én tekst. Dette skiftet i fortellerperspektiv er fra en jeg-forteller til en tredjepersonforteller. Fossetøl (1980) skriver ikke om temadisposisjon. Resultatene mine viser at temadisposisjon

også har betydning for avsnitt, i tillegg til tids-, rom- og årsaksdisposisjon.

5.1.1. Egentlige fortellinger

Tids- og romdisposisjon er sentrale disposisjonsprinsipper for å drive handlingsforløpet i en fortelling videre. Samtidig viser resultatene mine at omtaler av tid og sted ikke nok til å avgjøre om teksten er en refererende eller egentlig fortelling. Dersom leseren kan følge hver forandring i disposisjonsprinsippene, som for eksempel alle bevegelsene til hovedkarakteren, trenger ikke leseren å tolke teksten. Dette gjør teksten til en refererende fortelling. Hver tekst i mitt materiale er egentlige fortellinger fordi leseren av teksten stimuleres til å gjøre egne tolkninger for å oppdage sammenhenger i teksten (Iser, 1972).

Jeg vil argumentere for at dersom en fortelling har temadisposisjon, peker det klart mot en egentlig fortelling. Det skyldes at temadisposisjon krever at eleven strukturerer teksten på en annen måte enn bare handlingsoppramsinger, enten innad i avsnitt eller i ulike avsnitt. I materialet gjøres dette ved at disposisjonsprinsippet er additivt eller emfatisk. Resultatene viser at endring i temadisposisjon stort sett skjer ved avsnittsinndeling, og at disposisjonsprinsippet er viktig for tekstens avsnitt.

Årsak-virkning-forhold er sentrale i en egentlig fortelling (Senje & Skjong, 2005). Hver hendelse fører med seg en ny hendelse. Slik fortsetter det helt til fortellingen er slutt, noe jeg har observert i mitt materiale. Elevene skriver hovedsakelig årsak-virkning-forhold med kort levetid. Slik får konsekvensen av hver hendelse ikke alltid betydning for sammenheng på avsnittsnivå. Som resultatene mine viser, er mange årsak-virkning-forhold implisitte. Elevene legger til grunn at leseren kan tolke og finne noen underliggende sammenhenger i teksten. Dette er knyttet til referansekoblingen inferens (Vaagen, 2020). For at leseren skal forstå inferenskoblingene i teksten, må eleven være bevisst på hvem mottakeren er. Resultatene mine viser at denne koblingen er noe elever på 6. trinn mestrer.

Samtidig som noen koblinger gjerne kan være implisitte, er det en fordel dersom teksten også inneholder eksplisitte årsak-virkning-forhold. Flere av tekstene i materialet inneholder dette. Ved å bruke både implisitt og eksplisitt årsaksdisposisjon, skaper eleven balanse mellom det talte og tolkning (Vaagen, 2020). Resultatene mine viser at det ikke er nødvendig

å ta i bruk kausalkoblinger for å skape eksplisitte årsak-virkning-forhold, men at kausalkoblinger ofte blir brukt til dette formålet. Ved noen tilfeller brukes slike setningskoblinger på temaplass og skaper sammenheng innad i avsnitt. Utover dette blir kausalkoblinger oftest brukt for å danne årsak-virkning-forhold med kort levetid. Det er som nevnt nesten ingen eksplisitte årsak-virkning-forhold som forekommer på tvers av avsnitt i materialet.

Bruk av temporalkoblinger, særlig de som skaper eksplisitte hopp i tid, peker mot at tekstene er egentlige fortellinger. Additive setningskoblinger brukes som nevnt for å legge til informasjon eller danne subjektellipser i tekstene. Samtidig brukes denne typen setningskobling også unødvendig ofte. Et overforbruk av additive setningskoblinger kan gjøre at teksten stagnerer i den forstand at koblingen i større grad fører til oppramsinger enn til utvikling. Handlingsoppramsinger peker mot en refererende fortelling (Senje & Skjong, 2005), og er observasjoner som står i kontrast til de øvrige funnene mine. Dette betyr at eleven må være svært bevisst på hvilke setningskoblinger hen bruker og når det er hensiktsmessig å ta dem i bruk.

Fortellingens mest sentrale referent er viktig for å skape sammenheng innad i og mellom avsnitt (Nyström, 2001), noe mine funn viser. Dersom en proform ikke refererer til fortellingens mest sentrale referent, er eleven avhengig av å variere mellom identitetskobling og proform for at funksjonsordet ikke skal skape sammenhengsbrudd. Dette fungerer ikke alltid hensiktsmessig i tekstene. Elevene lar hovedsakelig den sentrale referenten gå igjen i flere avsnitt, noe som gjør at endringer i disposisjonsprinsipper ikke skaper sammenhengsbrudd.

Det er hovedsakelig den narrative tidsformen preteritum som forekommer i materialet. Dersom man legger Senje og Skjong (2005) sin påstand om at leseren forventer en fortelling i preteritum til grunn, vil man kunne argumentere for at elevene framstår som bevisste på fortellingens mottaker. Dette argumentet er likevel noe usikkert da ikke alle tempusskiftene i tekstene er bevisste. Det kan hende at elevene er vant til å gjenfortelle og lese fortellinger i preteritum, og dialoger i presens. Et slikt syn er i tråd med Hertzberg (2008) som skriver at vi utveksler fortellinger hver dag, enten ved å referere til noe som har skjedd eller ved å

fortelle en oppdiktet historie. Når vi gjør dette, trener vi på å strukturere sjangeren fortelling, noe som vi kan overføre til skriftlig tekst.

Fortellingsmønsteret er ulikt i hver tekst i mitt materiale. Hvert fortellingsmønster skaper et hierarki av episoder ut fra fortellingenes slutt, og tekstene framstår som egentlige fortellinger. Det er kun fortellingskomponentene konflikt og resolusjon som er felles for alle tekstene. Konfliktene fortelles stort sett i en lineær rekkefølge, men det forekommer eksempler på analepser i form av bi-fortellinger, samt én fortelling med parallelle handlingsforløp og én med rammefortelling. De to sistnevnte har en annen oppbygging enn den klassiske fortellingsstrukturen (Senje & Skjong, 2005).

Resolusjonene i materialet plasseres enten innad i et avsnitt eller får et nytt avsnitt, avhengig av om det skjer en endring eller opphør av disposisjonsprinsipp(er) eller ikke. I fortellingen hvor moral er knyttet til hele handlingsforløpet, bør moralen komme i et eget avsnitt til slutt i teksten (Labov & Waletzky, 2006). Slik unngår eleven at plasseringen av moralen skaper sammenhengsbrudd innad i og mellom avsnittene i teksten, og fortellingens struktur blir tydeligere. Det samme gjelder rammen i en rammefortelling. Dette handler om at et avsnitt er en tekst i teksten, samtidig som det også inngår i en større sammenheng.

Funnene mine viser at endring i fortellingskomponent gjør avsnittsinndeling hensiktsmessig. I de tilfellene fortellingskomponenter endres innad i avsnitt, blir tekstens struktur mindre tydelig for leseren. Samtidig viser resultatene mine at inndeling av avsnitt ut fra tekstens fortellingsmønster ikke er nok for at avsnittsinndelingene skal være hensiktsmessige. Dersom for eksempel konflikten inneholder flere emner, bør den deles opp. Det er en forskjell mellom fortellingskomponent og emne, noe elevene bør være bevisste på.

5.2. Studiens funn sett i relasjon til tidligere forskning

I denne delen ser jeg studiens funn i relasjon til tidligere forskning. Når det gjelder disposisjonsprinsipper og sjangeren fortelling, samt kohesjonsmekanismer, har jeg valgt å ikke gå inn i alle detaljene, men heller trekke fram noen hovedpoeng.

5.2.1. Avsnitt

Alle tekstene i materialet mitt inneholder avsnittsinndelinger. Elevene bruker tom linje for å markere skille mellom avsnitt, noe som regnes som en god måte å markere et nytt avsnitt på (Olevar, 2002; Rognsaa, 2016). Avsnittsinndelinger og ideelle markører for avsnittsinndeling er ikke en selvfølge, selv ikke for elever i ungdomsskole eller i høyere utdanning (Myhill, 2009; Strömquist, 1987). Jeg vil hevde at elevene på 6. trinn, som inngår i mitt materiale, har forstått funksjonen visuell inndeling har, og jeg mener det er bra at de har valgt tom linje for å skille mellom avsnitt.

Lengden på avsnittene i materialet er som nevnt varierende. Til tross for at flere avsnitt ikke har den «ideelle» lengden, har jeg sjelden observert avsnittslengder som ikke kan rettfærdiggjøres, slik Strömquist (1987) fant. I denne oppgaven har jeg flere ganger framhevet at jeg mener at antall ord ikke er nok for å definere et passelig langt avsnitt. Samtidig fant jeg, i likhet med Myhill (2009), at noen avsnittsinndelinger skjer før et emne blir ferdigbehandlet. Jeg vil ikke hevde at elevene mangler strategier for avsnittsinndeling, slik Strömquist (1987) fant, men jeg anerkjenner at elevene må arbeide mer med å registrere når det skjer endringer i teksten som gjør avsnittsinndelinger formålstjenlig.

Avsnittene i tekstene blir i all hovedsak plassert i en logisk rekkefølge, noe som tidligere forskning har vist kan være en utfordring for elever i ungdomsskolen (Myhill, 2009). Jeg anser det som positivt at elevene organiserer avsnittene logisk da dette er med på å gjøre teksten leservennlig. Den logiske rekkefølgen i tekstene kan ha noe med sjangeren fortelling og fortellingenes kronologiske handlingsforløp å gjøre. Det er derfor spesielt interessant at flere elever bryter kronologien.

Samtidig som jeg har observert hensiktsmessige bytter av emner ved avsnittsinndelinger, har jeg, i likhet med flere forskere (Myhill, 2009; Sattayatham & Ratanapinyowong, 2008; Skjelten, 2013; Wikborg & Björk, 1989), funnet tilfeller der det ikke er helt tydelig at første setning i et avsnitt har tilknytning til resten av avsnittet. Man kan likevel argumentere for at de lengste avsnittene er lange fordi elevene har mye å si om et emne (Myhill, 2009). Dette kan være med på å begrunne hvorfor elevene deler, eller ikke deler, avsnittene slik de gjør. En mulig tolkning av et langt avsnitt kan være at eleven har vurdert denne delen av

fortellingen som ett emne og delt teksten inn deretter, eller at eleven rett og slett ikke er bevisst på avsnittsinndelingene.

5.2.2. Disposisjonsprinsipper og sjangeren fortelling

De fleste tekstene i mitt materiale starter in medias res. Dette skiller seg fra Larsen (2007) sine funn fra 5. trinn hvor mange av tekstene startet med en orientering. Videre skiller mine funn seg fra Larsen (2007) ved at de aller fleste tekstene i mitt materiale inneholder brudd med kronologien. Det skjer i form av bi-fortellinger, noe som kan indikere at de aktuelle elevene har kunnskap om hvordan man kan bruke analepser for å skape endring i tidsdisposisjonen. I disse tilfellene har bruddet en betydning for sammenhengen innad i eller mellom avsnittene. I tillegg har eleven som skriver parallelle handlingsforløp, og eleven som har en rammefortelling i teksten sin, utviklet kronologien i fortellingen. Utviklingen fra 5. til 6. trinn kan indikere at elevene utvikler sitt repertoar for tidsorganiseringer på mellomtrinnet.

Ut fra funn fra gode tekster fra elever i ungdomsskole og videregående skole (Zwicky, 1984), kan det at eksplisitte årsak-virkning-forhold blir brukt i flere av tekstene i mitt materiale indikere at bruk av eksplisitt årsaksdisposisjon er en positiv utvikling som starter på mellomtrinnet og fortsetter gjennom hele skoleløpet. Mine undersøkelser viser at elevene bør arbeide mer med å lage eksplisitte årsak-virkning-forhold med lengre levetid, både innad i og mellom avsnitt.

På bakgrunn av mine resultater, vil jeg argumentere for at både tids-, rom- og årsaksdisposisjon har betydning for fortelling som sjanger. Jeg vil også hevde at tekstens disposisjonsprinsipper har noe å si for avsnittsinndelingen i teksten. Samtidig har jeg funnet at disposisjonsprinsipper alene ikke skaper sammenheng mellom avsnitt da mekanismer på mikronivået påvirker makronivået. Dette er i samsvar med Johansson (2007) sine funn.

Til tross for at tidligere forskning har vist at temadisposisjon er mest vanlig for beskrivende tekster (Johansson, 2007), vil jeg hevde at temadisposisjon er et relevant disposisjonsprinsipp i fortellinger. Det er fordi disposisjonsprinsippet forekommer i flere av fortellingene i materialet mitt, og de fungerer godt.

5.2.3. Kohesjon

Identitetskoblinger og proformer blir mye brukt i materialet, noe som samsvarer med tidligere forskning fra mellomtrinn, ungdomsskole og videregående skole (Crowhurst, 1987; Myhill, 2009). Disse koblingene har i mitt materiale betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt. Crowhurst (1987) fant også at ubundet/bundet artikkel ble hyppig brukt. Denne referansekoblingen blir også brukt i mange tekster i mitt materiale, men hyppigheten er mer varierende.

Synonymi er en type kobling som er en styrke ved elevenes tekster der den forekommer, blant annet fordi koblingen reflekterer et bredt ordforråd (Crowhurst, 1987). Myhill (2009) fant at synonymikoblinger ble brukt færrest ganger i svake tekster fra 8. og 10. trinn, noe hun mente indikerte at elevene som skrev de svake tekstene hadde et mer begrenset repertoar av referansekoblinger enn de andre elevene. Myhill (2009) sin forskning og mine funn fra 6. trinn når det gjelder synonymikoblinger, kan indikere at synonymi er en type referansekobling som blir mer brukt i takt med stigende årstrinn.

Inferenskoblingene jeg har analysert er hverken usikre eller villedende, slik Wikborg og Björk (1989) observerte i sitt materiale fra høyere utdanning. Mine funn indikerer derfor at elevene som har skrevet tekstene som utgjør mitt materiale, bruker inferenskoblinger korrekt allerede på 6. trinn. Inferens er en referansekobling som elevene trolig kommer til å bruke mer etter hvert som ordforrådet utvikles. Flere av elevene på 6. trinn lager allerede leksikalske kjeder med flere enn to ledd, og alle kjedene har betydning for sammenhengen innad i og mellom avsnitt, noe jeg anser som svært positivt. Lengre leksikalske kjeder styrker sammenhengen i teksten i enda større grad. Gode inferenskoblinger avhenger av at elevene har mottakerbevissthet, noe jeg mener funnene mine indikerer at elever på 6. trinn har.

Jeg har kun observert ett tilfelle av overforbruk av kausalkoblinger som svekker tydeligheten til årsak-virkning-forhold. Dette er langt færre enn det Crowhurst (1987) fant på 6. trinn. Ut fra dette vil jeg hevde at alle elevene som bruker kausalkoblinger i mitt materiale, har forstått funksjonen til slike setningskoblinger og kommet langt i utviklingen av eksplisitte årsak-virkning-forhold. Samtidig er det noen elever som ikke har brukt kausalkoblinger eller eksplisitt årsaksdisposisjon i det hele tatt. Dette kan indikere at elevene ikke bruker

kohesjonsmekanismer som de er usikre på og ikke vurderer som nødvendig, eller at de ikke kjenner betydningen kausalkoblinger kan ha for sjangeren fortelling.

At det forekommer sammenhengsbrudd i forbindelse med bruk setningskoblinger, er ikke spesielt for elevtekstene i mitt materiale da det samsvarer med funn fra ungdomsskole og høyere utdanning (Iversen & Otnes, 2013; Wikborg & Björk, 1989). Dette indikerer at god bruk av setningskoblinger er en utfordring gjennom hele utdanningsløpet. Ut fra mine funn og tidligere forskning når det gjelder sammenhengsbrudd på mikronivået, vil jeg hevde det bør skje mer systematisk utforskning om hvordan skolen kan legge til rette for læring av mer formålstjenlig bruk av setningskoblinger. Som Iversen og Otnes (2013) påpeker, trenger elever å arbeide med setningskoblinger.

Når det gjelder informasjonsstruktur, vil jeg, sammenholdt med Myhill (2008) sine funn fra 8. og 10. trinn, argumentere for at elevene på 6. trinn har begynt å utvikle temaplassene fra kun å inneholde subjekt til større variasjoner. Samtidig inneholder de fleste temaplassene i mitt materiale subjekt, noe som også har blitt observert på 10. trinn (Iversen & Otnes, 2013). Utviklingen mot mer varierende innhold på temaplasser starter trolig på mellomtrinnet eller tidlig på ungdomsskolen.

Bruk av subjektellipse er for det aller meste et positivt trekk ved elevenes skriving som også Myhill (2008) fant i tekster fra ungdomsskolen. Hundal (2017) fant som nevnt at bruk av subjektellipser øker fra 5. til 7. trinn. Mine funn fra 6. trinn viser eksempler på velfungerende subjektellipser i alle tekstene, noe som gjør at elevene unngår å gjenta temaplassen, samt tilfeller der flere elever ikke stryker subjektet selv om det kunne vært hensiktsmessig. Dette indikerer at elevene utforsker subjektellipser på 6. trinn.

Jeg har som nevnt ikke funnet litteratur om tempus og modus sin betydning for avsnitt. Funnene mine viser blant annet at tempusskifter til presens ofte er korte og har derfor liten betydning for avsnitt. Mens preteritum skaper sammenheng innad i og mellom avsnitt, framstår presens ofte som umotivert. Unntaket er dersom presens blir brukt i tydelig markert dialog, eller dersom eleven skiller mellom generell informasjon og informasjon som kun er gjeldende for fortellingen. Preteritum futurum og imperativ forekommer i noen av

fortellingene fra 6. trinn. Sistnevnte har betydning for avsnitt.

5.3. Å tolke elevtekster

I denne oppgavens teorikapittel presenterte jeg begrepet tekst slik det forstås i tekstlingvistikken. Jeg skrev at tekstens kommunikative funksjon, samt evnen til å lage, organisere og konseptualisere, blir vektlagt i tekstlingvistikken (Breivega, 2003). Videre skrev jeg at også avsnittet har en kognitiv og kommunikativ funksjon. Uten sammenheng innad i et avsnitt vil ikke innholdet i enheten, og da heller ikke innholdet i teksten, komme tydelig fram (Vagle et al., 1993). Tekstens deler og helhet må sees i lys av hverandre, noe som er nært knyttet til hermeneutikken som vitenskapsgren.

En skrevet tekst er dekontekstualisert. Når leseren møter teksten, har den ikke lenger en direkte tilknytning til den som har produsert teksten (Hellspong & Ledin, 1997), til skriveprosessen eller den didaktiske tilretteleggingen. Teksten er et «stillbilde» av skriverens skrivekompetanse. Det innebærer at eventuell utvikling og endring i en elev sin skrivekompetanse ikke kommer til syne for leseren dersom hen kun leser én tekst av eleven. Dersom man leser flere tekster skrevet av samme elev over tid, vil man derimot kunne undersøke utvikling og endring ved elevens tekster.

Igland (2013) skriver at elevtekster kan forstås som uttrykk for læring og noe som er underveis. Det innebærer at man ikke alltid med sikkerhet kan slå fast hva elevene mestrer eller strever med. Da tekstene og elevene er «radikalt ustabile» (Igland, 2013, s. 144), kan noen trekk eller språklige fenomener ved tekstene være tilfeldige. Derfor vil det ofte være passende å omtale funn i analysene som tendenser eller tegn til at elevene er på vei til å mestre et språklig fenomen. Resultatene mine viser for eksempel at en elev skifter fra jeg-forteller til en tredjepersonforteller. Dette framstår som et umotivert bytte i fortellerstemme. Det kan hende at eleven vanligvis pleier å holde seg til én hovedkarakter gjennom en fortelling, og at denne teksten er et unntak. Eventuelt kan det hende at eleven ikke har skrevet fortellinger med en jeg-forteller før, og at eleven derfor prøver ut en ny fortellermåte.

Fordi elevenes skrivekompetanse er i stadig utvikling, bør man undersøke flere tekster

skrevet av de samme elevene og gjerne gjøre tekstinnsamlinger over lengre tid, for å kunne vurdere hva en elev kan eller ikke kan på et gitt tidspunkt. Ved å lese og analysere tekstene med en deskriptiv og normativ tilnærming, kan man forholde seg til de språkreglene som regulerer hva vi vurderer som korrekt og feil i språket, samtidig som man undersøker hvilke valg elevene gjør (Nygård, 2021).

5.4. Avsnitt i et dannelsesperspektiv

Innledningsvis i denne oppgaven skrev jeg at skolen har et dannelses- og utdanningsoppdrag. I den sammenheng omtalte jeg literacy-begrepet og den grunnleggende ferdigheten «Å kunne skrive».

Werler (2010) hevder at literacy har sitt utgangspunkt i skrijving, og dels regning, fordi literacy i utgangspunktet bygger på alfabetet og tallrekker. For å beherske alfabetet og tallrekker, må man ikke bare lære alfabetet og tallene, men også reglene som fører til meningsfull bruk av disse. Dette skiller seg fra muntlighet, taleteknikken, som er medfødt. For å kunne ta del i kommunikasjon som baserer seg på tekst, må man altså overholde et standardisert regelverk. Mens literacy dreier seg om kunnskap som kan undersøkes og måles, og dermed skiller mellom dårlig og godt, handler danning om hvordan man forholder seg til andre (Werler, 2010).

Andre vil derimot argumentere for at literacy-perspektivet, og dermed de grunnleggende ferdighetene i LK20, er redskap for læring og utvikling. De grunnleggende ferdighetene er viktige i opplæring for demokratisk deltakelse, noe som innebærer «å gi elever ferdigheter, kunnskaper og verdier som de vil trenge for å være aktive medborgere på sikt» (Breivega et al., 2019). Literacy handler om at man møter ulike perspektiver og holdninger. I møte med teksten blir man nødt til å ikke bare forholde seg til, men også forsøke å forstå og kommunisere med, andre. Dette er sentralt for å kunne delta i samfunnet og slik dannes (Smidt, 2018).

I tekstlingvistikken vektlegges det som nevnt at teksten har en kommunikativ funksjon. For at teksten skal ha denne funksjonen, må teksten være mulig å tolke for leseren. I den sammenheng er gode avsnitt og avsnittsinndeling et viktig grep for å få fram innholdet i

teksten. Sammenheng innad i og mellom avsnitt er nødvendig for at teksten skal kunne tolkes av en leser. Dette handler igjen om å ha skrivekompetanse, noe som blir vektlagt i LK20, blant annet gjennom den grunnleggende ferdigheten «Å kunne skrive» og kompetansemål i norskfaget. Læreren kan legge til rette for arbeid med skriveferdigheter og kompetansemål i norskfaget ved å ta i bruk vurderingsnormene fra NORM-prosjektet. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.5.

Skrivekompetanse, som å kunne organisere teksten slik at den blir tilgjengelig for leseren, kan forstås som demokratisk kompetanse (Berge & Tønnesson, 2007). For kunne ta del i samfunnet, må teksten være tilgjengelig for alle. Som skriver har man ansvar for å tilpasse teksten til mottakeren og gjøre innholdet tydelig. Slik stiller skolens doble oppdrag krav til at læreren kan gi elevene en opplæring som gjør at de kan forstå tekstene de møter og kunne produsere egne tekster. På den måten vil elevene kunne ta aktiv del i samfunnet og i demokratiske prosesser.

5.5. Didaktiske implikasjoner

Jeg har tidligere skrevet at avsnitt har en kognitiv og kommunikativ funksjon. Dette handler i stor grad om å tilpasse teksten til leseren, både når det gjelder avsnittets funksjon i sammenhengen og muligheten for å hente ut sammenheng, og mulighet for avkoding og tolkning (Strömquist, 1987; Vagle et al., 1993). For at eleven skal skrive en god tekst, må den utformes slik at leseren møter en godt strukturert tekst med god underliggende og eksplisitt sammenheng. Da avsnitt er så sentralt for tekstens tilgjengelighet, og fordi det å skrive gode avsnitt er en skrive-didaktisk utfordring, må undervisningen legge til rette for arbeid med avsnitt.

5.5.1. Modelltekster og modelltekstsamtaler

En måte å rette fokus på tekstens mikro- og makrostruktur, er å arbeide med modelltekster. En modelltekst er en tekst «som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan bruke i egen skriving» (Håland, 2018, s. 2). Modelltekster kan gi støtte til elevenes skriveutvikling og gi dem språklige innsikter. Læreren kan skrive modellteksten selv eller hente den fra for eksempel en lærebok. Håland (2018) trekker særlig fram modelltekstsamtaler da modellteksten i seg selv ikke gir nok støtte til elevene, og at tekstene

derfor må suppleres med for eksempel lærerens forklaringer.

En modelltekstsamtale starter gjerne med en samtale om innholdet i teksten. Deretter dekonstruerer elevene modellteksten. I denne delen av modelltekstsamtalen snakker elevene og læreren om hvordan teksten er skrevet (Håland, 2020). Slik får hver elev mulighet til å oppdage, utforske og utfordre tekstlige mønstre (Håland, 2018). Dette åpner for samtaler om avsnitt, både om sammenhenger på mikro- og makronivået. Når det gjelder avsnitt i fortellinger, kan samtalen blant annet dreie seg om visuell inndeling og bytte av emne. Det går også an å samtale om hvordan avsnittet er en tekst i teksten. På mikronivået kan for eksempel gjentakelse av hovedkarakterens navn og tempus være interessante samtaleemner.

Håland (2018) presenterer en tabell med forslag til noen spørsmål knyttet til modellteksten som læreren kan stille elevene. Tabellen er gjengitt i figur 5.1.

Oppdage	Utforske	Utfordre
Hva legger du merke til i teksten (språket, komposisjon, setninger, ordvalg, overskrifter, bilder, illustrasjoner etc.)?	Hvordan kunne dette språklige tekstelementet (overskrifter, retorisk spørsmål etc.) sett ut i din tekst?	Hvorfor skal du bruke dette tekstelementet i din tekst? Hva gjør dette tekstelementet med teksten din? Kunne du brukt andre tekstmønstre?

Figur 5.1. Forslag til spørsmål i modelltekstsamtale (Håland, 2018, s. 17).

Strömquist (1987) vektlegger at læreren må understreke at inndeling i avsnitt blir gjort for leserens skyld. Ved å dele teksten inn i avsnitt på en formålstjenlig måte, blir teksten tilpasset leseren og sjangeren. Slik tydeliggjøres meningsinnholdet eleven ønsker å uttrykke. Gjennom å samtale om modelltekster vil elevene ta et leserperspektiv. De vil kunne bli oppmerksomme på hva som er viktig for at en tekst skal bli forståelig for leseren. Slike erfaringer er viktige når elevene selv skal skrive til en leser. Etter å ha arbeidet med en modelltekst, kan elevene skrive egne tekster. Dersom elevene har arbeidet med modelltekster i forkant, vil elevenes tekster gjerne ha strukturelle likheter med modellteksten (Kvithyld, 2021). Dette innebærer også at læreren må være oppmerksom på at elevene ikke blindt kopierer modelltekstens struktur, da dette kan føre til sjangerformalisme. Modellteksten er et eksempel, ikke en mal.

5.5.2. Skriveråd

Før elevene starter å skrive egne tekster, kan læreren gi dem skriveråd. Rådene kan også være utgangspunkt for samtaler om modelltekster. Skriverådene kan ta for seg ulike aspekter ved avsnitt. Hvilket innhold rådene skal legge særlig vekt på vil avhenge av den som utformer dem. Ulike forskere vektlegger ulikt fokus i arbeid med skrivekompetanse. Ifølge Strömquist (1987) er fokus på mottakerbevissthet særlig viktig. Iversen og Otnes (2013) skriver at opplæringen bør legge vekt på hvilke muligheter som ligger i forfeltsbruk og kohesjonspraksis. De skriver at «[m]åltrettet arbeide med slike tekstlige kategorier vil etter vår mening være et bidrag i utviklinga av elevers skriftlige «literacy»» (s. 296).

På bakgrunn av studiens teorigrunnlag og mine funn, vil jeg foreslå følgende skriveråd når elever på 6. trinn arbeider med avsnitt i fortellinger:

- Tenk over hvem som skal lese fortellingen din.
- Undersøk om handlingen i fortellingen din foregår i fortid eller i nåtid.
- Varier hvordan du starter setningene og hvor lange setningene er.
- Begynn på et nytt avsnitt når du skriver om et nytt emne.
- Bruk tom linje når du deler fortellingen inn i avsnitt.

Det første skriverådet er helt sentralt for tekstens koherens. Tekstens mening må komme fram for at teksten skal ha en hensikt (Halliday & Hasan, 1976). Det dreier seg om mottakerbevissthet. Skriverådet jeg har formulert er i hovedsak knyttet til inferenskoblinger og årsaksdisposisjon. Eleven må reflektere over hvilke slutninger hen kan forvente at leseren trekker, og hvilke relasjoner og årsak-virkning-forhold som bør uttrykkes eksplisitt i fortellingen. Inferens er noe som fungerer formålstjenlig i alle tekstene i mitt materiale, mens eksplisitt årsaksdisposisjon er noe flere av elevene bør arbeide med å utvikle.

Det andre skriverådet knytter seg til tempus. For at leseren skal følge fortellingens utvikling, er det sentralt at hen forstår om fortellingen foregår i fortid eller i nåtid, noe som signaliseres allerede ved tekstens første verb (Senje & Skjong, 2005). Mine funn viser at bevissthet rundt tempus er noe elever trenger å arbeide med. I tillegg til å rette fokus mot identifisering av tempus og tempusskifter, må læreren minne eleven på at dersom

eventuelle replikker skal stå i en annen tempusform enn den øvrige teksten, må replikkene markeres tydelig.

Det tredje skriverådet omhandler i hovedsak tekstens informasjonsstruktur. Variasjon av innholdet på tema- og remaplass driver teksten videre og skaper temautvikling. I dette skriverådet inngår også referansekoblinger og setningskoblinger. Eleven kan for eksempel bruke en sentral referent på første temaplass i et avsnitt for å knytte avsnittet sammen med den øvrige teksten. Setningskoblinger kan også plasseres på temaplass. I tillegg kan elevene lage ellipser, noe som gir setningene god flyt (Nyström, 2001).

Det fjerde skriverådet er også svært sentralt for tekstens koherens. Ut fra teorigrunnet mitt og funnene mine, er det tydelig at det å behandle ett emne i hvert avsnitt er formålstjenlig. Det gjelder spesielt der disposisjonsprinsipper endres, eller fokus skifter. Eleven bør arbeide med å identifisere ulike fortellingskomponenter og bytte av emne i tekstene sine slik at avsnittsinndelingene framstår som motiverte.

Det siste skriverådet dreier seg om tekstens visuelle inndeling. Tom linje er en ideell måte å markere et nytt avsnitt på fordi skillet mellom hvert avsnitt blir svært tydelig for leseren (Rognsaa, 2016). Jeg har valgt å trekke fram tom linje fordi mine resultater viser at dette er et visuelt skille elever på 6. trinn mestrer. Eleven kan godt utforske andre visuelle inndelinger, men jeg mener at det ikke er nødvendig. Det viktigste er at skillene mellom avsnittene blir tydelig for leseren.

5.5.3. Skriveprosessen

Det er ingen fasit på hvordan skriveprosessen bør foregå. Strömquist (1987) foreslår at lærere bør drive prosessorientert skriving som metode for arbeid med avsnittsinndelinger. Prosessorientert skriving er en arbeidsmåte som vektlegger utvikling av tekst (Hoel, 1990). Forventningsnormene jeg omtalte innledningsvis i denne oppgaven er fleksible verktøy, ikke sjekkpunkter, som læreren kan ta i bruk gjennom hele undervisningen. Læreren kan ta utgangspunkt i normene i skriveprosessen (Matre, 2017). I prosessorientert skriving samarbeider elever gjerne med hverandre, for eksempel ved å gi hverandre tilbakemeldinger (Hoel, 1990). Slik kan læreren inkorporere kompetansemålet «gi tilbakemelding på

medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster» i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020b), noe som blant annet er knyttet til «Å kunne skrive» som grunnleggende ferdighet.

Igland (2013) skriver at noe av det første en leser med fagkompetanse legger merke til ved en elevtekst, er problemer og feil. Samtidig påpeker hun at læreren også er på leting etter kvaliteter og muligheter, nettopp fordi elevenes skrivekompetanse er i endring. Læreren leser tekstene for å gi elevene respons som får fram forholdet mellom tekstens kvaliteter og dens problemer, samt framtidige muligheter (Igland, 2013).

Som lærer leser man gjerne mange tekster skrevet i samme gruppe like etter hverandre, og man ender gjerne opp med å fortolke og vurdere tekstene opp mot hverandre, bevisst eller ubevisst (Igland, 2013). Lærerens kjennskap til eleven vil også påvirke lesingen av teksten. I tillegg til dette kan for eksempel lærerens eventuelle forestillinger om hvilke fortellingskomponenter en fortelling bør inneholde og tekstens fortellingsmønster, påvirke lesingen. Dette understreker kanskje den mest sentrale problemstillingen i hermeneutikken: Man kan aldri møte en tekst med helt blanke ark (Gilje & Grimen, 2002).

Hermeneutikken vektlegger at det ikke går an å tolke en tekst korrekt. Samtidig vil en normativ analyse av skriftspråket ta utgangspunkt i hva som kan kategoriseres som rett og feil i språket vårt (Nygård, 2021). Forskjellen er at «[n]år vi leser og retter en elevtekst, leter vi etter feil, når vi leser og fortolker den, søker vi om forståelse» (Igland, 2013, s. 147). Når man møter elevteksten, må man møte den med innlevelse og kritisk distanse. Det krever at leseren bruker tid og innsats på teksten, noe om igjen vil ha betydning for hvilke tilbakemeldinger eleven får (Igland, 2013). God veiledning og tilbakemeldinger til elever er viktig for at skolen skal gi elevene de redskapene de trenger for å utvikle et klart språk, og slik kunne ta aktivt del i samfunnet.

5.6. Metodiske refleksjoner

Som jeg påpekte i kapittel 3.1, kan man ikke tolke en tekst uten å undersøke både tekstens deler og teksten som helhet. Avsnitt har en kognitiv og kommunikativ funksjon i seg selv, samtidig som tekstenhetene også inngår i en større sammenheng. Det kan derfor være

vanskelig å skille mellom hva som kjennetegner tekstene som helhet versus hva som kjennetegner avsnittene. Allen og Jensen (1990) forklarer at tolkning av tekst blant annet handler om at «words acquire meaning in the context of sentences and sentences acquire meaning in the context of paragraphs and of the text as a whole» (s. 243). De skriver også at «It should be noted that the intention of the text is something other than the sum of the meaning of all the individual sentences» (s. 243). Dette er knyttet til det holistiske kriteriet for en god tolkning (Allen & Jensen, 1990).

At det er vanskelig å skille mellom kjennetegn ved tekst som helhet og avsnitt, gjelder spesielt i forhold til hvorvidt mekanismene på makro- og mikronivået tydeliggjør innholdet i teksten, nettopp fordi innholdet i et avsnitt også er deler av innholdet i teksten. I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å tydeliggjøre om det er innholdet på avsnittsnivå eller tekstnivå jeg henviser til. Samtidig har jeg opplevd at den glidende overgangen mellom del og helhet gir utfordringer.

Utvalget i min studie består av fem elevtekster. En styrke ved å undersøke få tekster er at jeg kan gå i dybden i hver tekst og undersøke både tekstenes deler og helhet. Samtidig gir et utvalg av få tekster et begrenset materiale.

Hvilken rolle læreren har hatt i skriveprosessen og om spesielle sider ved skrivingen som har blitt vektlagt, som for eksempel avsnittsinndelinger, er ukjent for meg. Derfor har jeg ikke kunnet redegjøre for hvordan skriveprosessen foregikk og drøftet hvilken betydning undervisningen kan ha hatt for tekstene. Kunnskap om skriveprosessen tekstene ble produsert i, kunne muligens styrket studien min.

Jeg har undersøkt et felt som er lite utforsket. Ved å utvikle en ny analysemodell opplever jeg at jeg har gitt et nyttig bidrag til forskningsfeltet. Forhåpentligvis vil lesere av masteroppgaven min ønske å videreutvikle analysemodellen eller vurdere den som et nyttig verktøy for å analysere avsnitt i elevtekster med vekt på visuell inndeling og tekstenes mikro- og makronivå.

I metodekapitlet i denne oppgaven har jeg gjort rede for hvilke avgrensninger jeg har gjort i

forkant av analysene. For eksempel ble jeg nødt til å avgrense referansekoblinger da jeg nok kunne skrevet en hel masteroppgave med fokus på kun denne kohesjonsmekanismen. Ettersom flere av typene referansekoblinger forekom med flere tilfeller i hver tekst, ble jeg nødt til å velge de koblingene jeg synes var mest sentrale. Hvorvidt jeg faktisk valgte de mest sentrale koblingene, vil leseren kanskje være uenig i. Som et eksempel valgte jeg å analysere proformer som var knyttet til fortellingens hovedkarakter. Fordi tre av tekstene hadde en jeg-person som hovedkarakter ble jeg nødt til å velge proformer som refererte til andre karakterer i disse tekstene. Det kan tenkes at det er en større utfordring å bruke proform om andre karakterer enn den mest sentrale referenten da man er helt avhengig av å nevne karakteren ved navn i forkant av proformen. Avgrensningene jeg gjorde kan ha betydning for resultatene mine.

Noe annet jeg vil påpeke, er at opptellingene jeg har gjort til tider har vært noe utfordrende. Det dreier seg for eksempel om hvor mange implisitte og eksplisitte årsak-virkning-forhold som kan observeres. Noen ville kanskje gjort andre valg.

Gjennom arbeidet mitt med masteroppgaven har jeg forsøkt å være bevisst på mine forforståelser og hvordan dette kan påvirke min tolkning av tekstene. Som jeg nevnte tidligere i dette delkapitlet, mener jeg at studien min oppfyller det holistiske kriteriet for gode tolkninger, noe som er sentralt for den hermeneutiske tilnærmingen til vitenskapelig arbeid. Jeg har forsøkt å balansere min egen forforståelse og min hensikt med undersøkelsene etter beste evne i arbeidet. Dette er knyttet til aktør-kriteriet. Jeg har påpekt at tekstene var skrevet innenfor en skolesituasjon med læreren som sentral mottaker, og jeg mener at jeg har vært tydelig på målet med analysene mine. Jeg vil derfor hevde at jeg har oppfylt aktør-kriteriet for en god tolkning.

Da analysemodellen jeg har brukt er nyutviklet, har den ikke blitt prøvd ut tidligere av andre. Derfor kan analysemodellen ha svakheter som jeg ikke har oppdaget gjennom mitt arbeid. For at resultatene mine skal være valide og ha reliabilitet, må analysemodellen som nevnt ha god vitenskapelig kvalitet.

Jeg vil hevde at studien min har validitet. Det er fordi dataene er deskriptive og fordi

analysene er holistiske i den forstand at jeg har undersøkt og tolket både mindre deler og helheten av tekstene hver for seg og i lys av hverandre. Jeg vil også hevde at studien har reliabilitet da jeg har analysert tekstene på et detaljnivå, noe jeg mener gjør at funnene ikke er tilfeldige. Funnene mine gir et innblikk i hva som kjennetegner avsnitt i noen fortellinger fra 6. trinn. Det vil være opp til leseren å vurdere hvorvidt funnene kan overføres til andre sammenhenger.

5.7. Videre forskning

Det er mange muligheter for videre forskning på avsnitt i elevtekster. Da det mangler forskning på avsnitt i elevtekster fra småskoletrinnet, kan det vært interessant å observere når elevene begynner å arbeide med avsnitt. Dersom datainnsamling fortsetter i takt med elevenes stigende årstrinn, vil man også kunne undersøke hvordan avsnittene utvikler seg jo eldre elevene blir.

Studien min har basert seg på innsamlete data og elevtekstanalyser. Det vil også være nyttig å forske på hvordan lærere veileder elever når det gjelder avsnitt. Da kan man for eksempel ta i bruk metoder som aksjonsforskning eller «lesson study».

Da avsnitt er viktig for skriveopplæringen, mener jeg at det er relevant med læreverkanalyser med fokus på avsnitt. Lærebøker er en av de viktigste ressursene i skolen, og mange lærere planlegger undervisningen ut fra disse (Kvithyld, 2021). Gjennom lærebøker får elevene blant annet tilgang til modelltekster og skrivetips som skal hjelpe dem i skriveprosessen. Hvilken betydning avsnitt har i lærebøkene, kan også være av interesse å undersøke.

Det trengs mer forskning om avsnitt i elevtekster, både kvalitativt og kvantitativt. Mer forskning på feltet kan føre til ny og nyttig kunnskap for lærere, lærebokforfattere, de som utarbeider læreplanverket og andre. Mer kunnskap om avsnitt, vil også være relevant for veiledning knyttet til klarspråk.

6. Referanseliste

- Allen, M. N. & Jensen, L. (1990). Hermeneutical inquiry meaning and scope. *Western Journal of Nursing Research*, 12(2), 241–253.
- Berdinesen, H. (u.å.). *Hermeneutikk som vitenskapsfilosofisk perspektiv* [Videoforelesning]. https://hvl.instructure.com/courses/12324/pages/hermeneutikk-som-vitenskapsfilosofisk-perspektiv?module_item_id=238656
- Berge, K. L. & Tønnesson, J. L. (2007). Skriveopplæring og skriveforskning for nåtid og framtid. Hvor går veien? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 29–36). Tapir Akademisk Forlag.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Breivega, K. R. (2003). *Vitskapelege argumentasjonsstrategiar* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Breivega, K. R. (2018). Tekstperspektivet i skriveopplæringa. I K. R. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka: Innføring i skriveopplæring* (s. 13–34). Samlaget.
- Breivega, K. R. & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsklæraren*, 2, 50–62.
- Breivega, K. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (s. 15–33). Universitetsforlaget.
- Breivega, K. R. & Røskeland, M. (2018). Å skrive forteljande tekst. I K. R. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka: Innføring i skriveopplæring* (s. 51–67). Samlaget.
- Budal, I. B. (2021). Handbok i grammatikk. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk* (s. 139–202). Fagbokforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget.
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2020). Klasseledelse sett i lys av fagfornyelsens overordnede del og tverrfaglige temaer. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 13–25). Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Crowhurst, M. (1987). Cohesion in Argument and Narration at Three Grade Levels. *Research*

- in the teaching of English*, 21(2), 185–201.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Enstedt, C. (2006). *Syns de inte, finns de inte? En undersökning av Rättviks kommuns policydokument*.
https://www.su.se/polopoly_fs/1.29572.1338192136!/enstedt_christel_exarb_ht06.pdf
- Fossestøl, B. (1980). *Tekst og tekststruktur: Veier og mål i tekstlingvistikken*. Universitetsforlaget.
- Fossestøl, B. (1983). *Bindingsverket i tekster*. Universitetsforlaget.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2002). *Repetisjonshefte til Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Routledge.
- Hasan, R. (1998). Teksturen i en tekst. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (s. 141–170). Cappelen Damm Akademisk.
- Hedlund, A. (2006). Regeringskansliet. <https://data.riksdagen.se/fil/E4965102-BCAB-4C23-9B72-138293B83628>
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur AB.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortellinger er ikke nok. I L. Bjar & H. Strømsnes (Red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 223–241). Fagbokforlaget.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: Prosessorientert skriving i teori og praksis*. LNU/Cappelen Damm Akademisk.
- Hognestad, J. K. (2013). Morfologi: Hvordan ord er bygd opp. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 115–126). Universitetsforlaget.

- Hundal, A. K. (2017). *Skriveutvikling på mellomtrinnet: En undersøkelse av sammenhengsmekanismer i elevtekster og hvilke didaktiske forhold som bidrar til sammenheng i tekst* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Hunt, B. (2011). Publishing Qualitative Research in Counseling Journals. *Journal of Counseling and Development*, 89(3), 296-300. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00092.x>
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Håland, A. (2020). *5 råd til bruk av modelltekstar*. <https://www.uis.no/nb/5-rad-til-bruk-av-modelltekstar>
- Igland, M.-A. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Läsning! SLÅ*. (s. 135–152). Svenskläraryöningens årsskrift.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New literary history*, 3(2), 279–299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2013). Kohesjon og forfeit - to aspekt i skriftlige elevtekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 281–297). Cappelen Damm Akademisk.
- Johansson, S. (2007). *Styckat och ostyckat: En studie av styckeindelning och styckemarkering i elevtekster*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:204867/FULLTEXT01.pdf>
- Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 138–154). Universitetsforlaget.
- Kleijn, S., Pander Maat, H. L. W. & Sanders, T. J. M. (2019). Comprehension Effects of Connectives Across Texts, Readers, and Coherence Relations. *Discourse Processes*, 56(5–6), 447–464. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2019.1605257>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T. (2021). Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver? *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8609>
- Labov, W. & Waletzky, J. (2006). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. I P. Coubley (Red.), *Communication Theories: Critical Concepts in Media and Culture*

- Studies* (s. 28–63). Routledge.
- Larsen, A. S. (2007). Når femteklassinger i Norden skriver fortelling. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 249–263). Tapir Akademisk Forlag.
- Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolkning av fortellinger - moderne fortellerteori. I J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk - ei grunnbok* (s. 287–303). Universitetsforlaget.
- Larsen, T. (2015). *Hvordan henger det sammen? En undersøkelse av enkelte koherensskapende faktorer i elevtekster*. https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/1956/9922/Master%20thesis_Torgeir%20Larsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet: En forskningsöversikt* (Rapporter från projektet svensk sakprosa). Lunds universitet.
- Leira, V. (1971). *Innføring i lingvistisk semantikk*. Universitetsforlaget.
- Lie, S. (1984). *Innføring i norsk syntaks*. Universitetsforlaget.
- Lovdata. (1991). *Opplæringslova*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Spartacus.
- Matre, S. (2017). Bruk av forventningsnormer i skriveopplæringa: Erfaringer fra en intervensjonsstudie om skrivning og vurdering. *ASLA:s skriftserie*, 26, 13–27.
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 10–18). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. & Ragnheiður, K. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir Akademisk Forlag.
- Myhill, D. (2008). Towards a Linguistic Model of Sentence Development in Writing. *Language and education*, 22(5), 271–288. <https://doi.org/10.2167/le775.0>
- Myhill, D. (2009). Developmental trajectories in mastery of paragraphing: Towards a model of development. *Written Language & Literacy*, 12(1), 26–51. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/wll.12.1.02myh>
- Normprosjektet. (u.å.). *Normprosjektet*. <http://norm.skripesenteret.no>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språkssystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal

- (Red.), *101 grep om grammatikk: om språket som system og språket i bruk* (s. 15–32). Fagbokforlaget.
- Nyström, C. (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbinding*. Hallgren & Fallgren.
- Olevar, H. (2002). Skrivoppgift i reprise - presentation av ett forskningsprosjekt. I B. Garne (Red.), *Språk på väg: Om elevers språk och skolans möjligheter* (s. 86–100). Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Rogne, M. (2008). Omgrepet tekst i skulen – ei tverrvitskapleg tilnærming. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 234–247. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-03-07>
- Rognsaa, A. (2016). *Kunsten å skrive godt*. Universitetsforlaget.
- Rønning, M. & Breivega, K. R. (2018). Samanheng i tekst. I K. R. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka: Innføring i skriveopplæring* (s. 199–216). Samlaget.
- Sanders, T. J. M. & Maat, H. L. W. (2006). Cohesion and coherence: Linguistic approaches. I K. Brown (Red.), *Encyclopedia of language and linguistics* (s. 591–595). Elsevier.
- Sattayatham, A. & Ratanapinyowong, P. (2008). Analysis of errors in paragraph writing in English by first year medical students from the four medical schools at Mahidol University. *Silpakorn University International Journal*, 8(3), 17–38.
- Senje, T. & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger: Analyse og vurdering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2021). *Elevers tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kva skil gode tekstar frå middels gode?* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. LNU/Fagbokforlaget.
- Språkrådet. (u.å.). *Klarspråk - hva og hvorfor?* <https://www.sprakradet.no/Sprakarbeid/Det-offentlige/Klarsprak/>
- Strömquist, S. (1987). *Stykkevis och helt*. Liber.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 256–276). Liber.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.

- Togebj, O. (1979). Men hva' med kongen? Om tekstlingvistisk analyse. *Nydanske Sprogstudier*, (10-11), 26–103.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: Position paper*. UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv110>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J. & Fjernord. (1993). *Tekst og kontekst: En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. LNU/Cappelen Damm.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vinje, E. (1989). *Forteljing og skriveopplæring*. LNU/Cappelen Damm.
- von Oettingen, A. (u.å.). *Undervisning er dannelse*. <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/dannelse-i-skolen/undervisning-er-dannelse>
- Vaagen, O. (2020). Tekstgrammatikk. I M. Rønning, K. Sørland & O. Vaagen (Red.), *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren* (s. 141–191). Cappelen Damm Akademisk.
- Werler, T. (2010). Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 76–96). Cappelen Damm Akademisk.
- Wikborg, E. & Björk, L. (1989). *Sammanhang i text*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Zimmermann, J. (2015). *Hermeneutics: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Zwicky, A. (1984). *Om tekstbinding i gode og dårlige skolestiler* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi: En innføring i anvendt fortelle teori*. LNU/Cappelen Damm Akademisk.