



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NOLISP350

Mastergradsoppgave i nordisk

våren 2015

## **Hvordan henger det sammen?**

*En undersøkelse av enkelte koherensskapende faktorer i elevtekster*

Torgeir Larsen

## FORORD

Jeg vil takke for all hjelp og støtte som jeg har fått fra min veileder, professor Torodd Kinn. En takk også til kolleger som jeg har kunnet diskutere temaet for oppgaven med, og sist men ikke minst, en stor takk til mine nærmeste som har latt meg få holde på med dette prosjektet.

# Kva slags skriving må skulen førebu elevane på?

Når skriving som grunnleggjande ferdigheit i så liten grad har blitt integrert i skulen etter Kunnskapsløftet, er det truleg ei medverkande årsak at skriveopplæringa og vurderinga verken har vore fagspesifikk eller tekstspesifikk nok. Lærarar må ha innsikt i at arbeid med innhald, tekstoppygging og språkbruk i tekstane er sterkt styrt av fagleg kontekst, medan meistring av rettskriving, formverk og bruk av skriftmediet, derimot, er fagovergripande. Det er viktig at ein i framtidens skule knyter skrivinga til det som skjer i dei ulike faga, m.a. med bruk av relevante fagomgrep, teksttypar og fagspesifikke måtar å uttrykkje seg på. Her er det faglærarane som er ansvarlege spesialistar, samtidig som norsklærarane har eit eige ansvar for å utstyre elevane med meir generell tekst- og skrivekompetanse.

Synnøve Matre og Randi Solheim Høgskolen i Sør-Trøndelag

Hentet fra følgende lenke:

<http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/02/16/skriving-i-framtidas-skule/>

## SAMMENDRAG

### Undersøkelse av noen koherensskapende mekanismer i elevtekster

Tekststruktur har vært et sentralt emne i opplæringen i norsk skriftlig i læreplaner i norsk for videregående skole etter 1976. Ett av formålene med denne avhandlingen er å undersøke hvordan dette har kommet til uttrykk i læreplaner, lærebøker og formuleringer i eksamensoppgaver og veiledninger til eksamensoppgaver i denne perioden. Det andre formålet er å undersøke om bruk av pc som skriveredskap i norsk skriftlig siden 2009 i videregående skoler i alle fylker kan ha ført til endringer på mikrostrukturnivået i elevtekster, om det kan ha gitt seg ulike utslag for gutter og jenter, og om det kan være en sammenheng mellom bruk av mikrostrukturelle mekanismer og kvalitet. Grunnlagsmaterialet for undersøkelsen er 28 eksamensbesvarelser som har fått karakteren 3 eller 4 i norsk skriftlig hovedmål i videregående skole våren 2012. Bakgrunnen for valget av tekster som er blitt vurdert til 3 eller 4, er at elever som får disse karakterene, utgjør et flertall av elevene, og at besvarelsene derfor kan sies å være representative. Halvparten av besvarelsene er skrevet av gutter og halvparten av jenter. I hovedsak konsentrerer oppgaven seg om å undersøke bruken av additive, adversative, temporale og kausale tekstforbindere i elevtekstene, men også bruken av tekstordnere, avsnittsinndeling og sammenheng i avsnitt inngår i undersøkelsen. Resultatene av denne undersøkelsen blir så sammenlignet med tidligere relevante undersøkelser.

Når det gjelder læreplaner, lærebøker, eksamensoppgaver og veiledninger kan det virke som om det er et misforhold mellom læreplanenes vektlegging av struktur i tekst og omfanget av lærestoff i lærebøkene. Det undersøkte materialet er for lite til å kunne si noe sikkert om sammenhengen mellom kvalitet og bruk av mikrostrukturelle mekanismer, men det kan se ut til at det er en tendens til sammenheng mellom bruk av kausale setningsforbindere og kvalitet. Ut fra det samme perspektivet kan det også sies å være en tendens til sammenheng mellom avsnitt med brudd i emne eller tema og kvalitet. Når det gjelder språklige forskjeller mellom kjønnene, kan det se ut til at jenter har en tendens til å bruke mer nyanserende tekstforbindere, mens gutter bruker mer konstaterende tekstforbindere. Basert på sammenligning med tidligere undersøkelser er det vanskelig å se at det har skjedd vesentlige endringer i ferdighetene i bruk av mikrostrukturelle mekanismer i løpet av de siste decenniene.

## ABSTRACT

How does it hang together?

### A Study of Coherence Establishing Elements in Student Writing

Text structuring has since 1976 been a main topic in the governmental plans for education in written Norwegian language. One intention of the present master's thesis is to examine how this topic has been reflected in educational plans, text books, examination question papers and student instruction papers. Another purpose is to investigate whether the use of personal computers as a main writing tool since 2009 in the Norwegian upper secondary schools has influenced the microstructure level in student papers, whether there are differences between male and female students in their practical use of microstructural elements, and whether there are any connections between text quality and the use of microstructural elements. The research object is 28 examination papers assessed to 3 or 4 at the written examination in Norwegian written language in the spring term of 2012. Students who get these assessments constitute a majority, and they can therefore be said to be representative for the students. One half of the examination papers is written by male students and the other half is written by female students. The study has been concentrated on the use of additive, adversative, temporal and causal conjunctions and subjunctions, but also text organizing adverbs, paragraph structure and coherence have been studied.

The study shows that most text books seem to be little influenced by governmental plans for education in written Norwegian when it comes to the latter's emphasis on text structure. The investigated material is too limited for clear conclusions, but there seems to be a connection between quality and use of causal subjunctions. Likewise, it looks like there is a connection between lack of paragraph structure and quality. When it comes to differences between male and female students, there may be a tendency for female students to vary their expressions more by using different causal subjunctions, and for male students to use adversative subjunctions and conjunctions. Based on previous studies it is difficult to see any changes in the skills in using microstructural elements.

## INNHold

### KAPITTEL 1. INNLEDNING

1.1.	Undersøkelsens bakgrunn og formål	side 1
1.2.	Bruk av pc til tekstproduksjon i videregående skole	side 2
1.3.	Kjønnsforskjeller i skolen	side 4
1.3.1.	Kjønnsperspektivet i norskfaget	side 4
1.4.	Problemstillinger	side 6
1.5.	Oppbygging av avhandlingen	side 7

### KAPITTEL 2. Å SKRIVE ER Å TENKE

2.1.	Kognitiv skriveteori	side 8
2.2.	Sosiale perspektiver i skriveprosessen	side 11
2.3.	Lagring av kunnskap i semantiske nettverk	side 11
2.4.	Knowledge-telling og knowledge-transforming	side 12
2.5.	Discovery og knowledge-constituting	side 12
2.6.	Nyere hjerneforskning og skriveprosessen	side 12
2.7.	Utfordringer for skriveforskningen og den prosessorienterte skrivningens plass i norskfaget i videregående skole	side 13

### KAPITTEL 3. TEKSTSTRUKTUR I SKOLEN

3.1.	Læreplan i norsk for videregående skole 1976	side 15
3.2.	Læreplanen Reform 94 og norskfaget	side 16
3.3.	Læreplanen Kunnskapsløftet 2006	side 17
3.4.	Strukturteori i lærebøker i norsk for videregående skole	side 18
3.5.	Vurdering av lærebøkernes vektlegging av tekststrukturering	side 20
3.6.	Formuleringer i eksamensoppgaver	side 21
3.7.	Lærebøker for høyskole og universitet	side 22

3.8.	Vurdering av lærebøker for høyskole og universitet	side 24
3.9.	Proessorientert skriving	side 25
3.10.	Tekststruktur er viktig	side 27

#### KAPITTEL 4. TEKSTSTRUKTURTEORI

4.1.	Å forstå en tekst	side 30
4.2..	Sammenheng i en tekst	side 30
4.3.	Sammenhengsmekanismer	side 31
4.4.	Superstruktur	side 31
4.5.	Makrostruktur	side 33
4.6.	Makrosignaler	side 33
4.7.	Makroproposisjoner og makroregler	side 34
4.8.	Sammenheng mellom superstruktur og makrostruktur	side 34
4.9.	Mikrostruktur	side 34
4.10.	Referentkopling	side 35
4.11.	Kontekst og kotekst	side 35
4.12.	Leksikalsk referentkopling	side 36
4.13.	Setningskopling	side 36
4.13.1.	Additive setningsforbindere	side 36
4.13.2.	Adversative setningsforbindere	side 37
4.13.3.	Temporale setningsforbindere	side 38
4.13.4.	Kausale setningsforbindere	side 38
4.14.	Tekstordnere på mikrofunksjonsnivå	side 38
4.15.	Blandet kopling	side 39
4.16.	Sammenhengen mellom makrostrukturen og mikrostrukturen	side 39

#### KAPITTEL 5. MATERIALE OG METODE

5.1.	Registrering av funn	side 43
------	----------------------	---------

## KAPITTEL 6. UNDERSØKELSE AV KOHERENSSKAPENDE MEKANISMER I ELEVTEKSTER

6.1.	Additive setningskoplinger	side 46
6.2.	Adversative setningskoplinger	side 49
6.3.	Temporale setningskoplinger	side 54
6.4.	Kausale setningskoplinger	side 59
6.5.	Samlet oversikt over setningsforbindere	side 64
6.6.	Tekstordnere	side 66
6.7.	Emnesetninger	side 69
6.8.	Emnesetninger og avsnitt	side 70

## KAPITTEL 7. OPPSUMMERING

7.1.	Tidligere undersøkelser	side 78
------	-------------------------	---------

LITTERATURLISTE	side 83
-----------------	---------

## VEDLEGG

a) Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.

b) Eksamen 29.05.2012. NOR1211-NOR1231 Norsk hovedmål



## OVERSIKT OVER TABELLER

Tabell 1 Oversikt over besvarelser, oppgavetyper og karakterer, gutter

Tabell 2 Oversikt over besvarelser, oppgavetyper og karakterer, jenter

Tabell 3 Additive setningsforbindere, gutter

Tabell 4 Additive setningsforbindere, jenter

Tabell 5 Adversative setningsforbindere, gutter

Tabell 6 Adversative setningsforbindere, jenter

Tabell 7 Forsterket bruk av *men*, gutter

Tabell 8 Forsterket bruk av *men*, jenter

Tabell 9 Temporale setningsforbindere, gutter

Tabell 10 Temporale setningsforbindere, jenter

Tabell 11 Kausale setningsforbindere, gutter

Tabell 12 Kausale setningsforbindere, jenter

Tabell 13 Samlet oversikt over setningsforbindere, gutter

Tabell 14 Samlet oversikt over setningsforbindere, jenter

Tabell 15 Tekstordnere, gutter

Tabell 16 Tekstordnere, jenter

Tabell 17 Emnesetninger og hybridavsnitt, gutter

Tabell 18 Emnesetninger og hybridavsnitt, jenter

## OVERSIKT OVER DIAGRAMMER

Diagram 1 Samlet oversikt over bruk av additive setningsforbindere fordelt på gutter og jenter etter fallende relativ frekvens

Diagram 2 Samlet oversikt over bruk av adversative setningsforbindere fordelt på gutter og jenter etter fallende relativ frekvens

Diagram 3 Oversikt over bruk av temporale setningsforbindere, gutter og jenter

Diagram 4 Oversikt over kausale setningsforbindere i alle elevtekster etter fallende relativ frekvens

Diagram 5 Oversikt over relativ frekvens for additive, adversative, temporale og kausale setningsforbindere, gutter og jenter

Diagram 6 Samlet oversikt over bruk av tekstordnere etter fallende relativ frekvens

## KAPITTEL 1. INNLEDNING

### 1.1. Undersøkelsens bakgrunn og formål

Noe av motiveringen for min avhandling er erfaringer jeg som norsklærer i videregående skole har gjort med bruk av ulike lærebøker. Skriveopplæring er et sentralt arbeidsområde for norskfaget, men min opplevelse er at lærebøkene i liten grad har vært en god støtte i dette arbeidet i videregående skole. Spesielt har jeg registrert dette i arbeidet med tekststrukturering. Innføring av pc som obligatorisk skriveredskap har etter min erfaring ført til økt behov for kunnskaper om struktur og strukturskapende mekanismer, og dermed har det aktualisert spørsmålet om lærebøkens støttefunksjon når det gjelder undervisning i tekststrukturering. I avhandlingen vil jeg undersøke et representativt utvalg av lærebøker med sikte på å kunne klarlegge hvilken vekt lærebøkene legger på opplæring i tekststrukturering. Når det gjelder denne problemstillingen, viser jeg til kapittel 3 og 7.

Dessuten vil jeg undersøke i hvilken grad elever behersker bruken av noen tekststrukturerelementer med særlig vekt på setningsbinding og enkelte andre sammenbindingsmarkører i eksamensbesvarelser skrevet med pc av elever i studiespesialiserende program i videregående skole (det tradisjonelle gymnaset). Sammenbindingsmarkører har semantisk funksjon og kan bidra til å tydeliggjøre ulike former for forbindelser og sammenhenger mellom setninger og mellom ulike tekstdeler. Spesielt i argumentative tekster kan koherensskapende faktorer lette arbeidet med teksten for skriveren og lette forståelsen av teksten for leseren. Jeg vil derfor konsentrere undersøkelsen om besvarelser av oppgaver som krever argumentasjon. Resultatene av denne undersøkelsen vil jeg sammenligne med resultatene av tilsvarende tidligere undersøkelser foretatt før pc ble tatt i bruk i forbindelse med skriftlig eksamen. Som en del av dette vil jeg undersøke i hvilken grad eventuelle endringer i bruken av setningsbinding og enkelte andre sammenbindingsmarkører kan ha gitt seg ulikt utslag for gutter og jenter. Elevene undersøkelsen omfatter, er myndige, men de blir i undersøkelsen omtalt som gutter og jenter fordi det er den vanlige betegnelsen i videregående skole. Når det gjelder undersøkelsen av elevtekster, viser jeg til kapittel 5, 6 og 7

Flere endringer i elevenes skrivesituasjon taler for at språk og struktur i elevtekster kan ha blitt endret. Fra 2008 ble pc innført som skriveredskap ved de fleste videregående skoler, og i 2010 ble alle eksamensbesvarelser i norsk skriftlig, med noen få unntak, levert i digital versjon. Pc-er er utstyrt med avanserte tekstbehandlingsprogrammer, som kan være en hjelp for elevene til å strukturere en tekst, og retteprogrammer, som kan hjelpe elevene når det gjelder rettskrivning. Videre har bruk av internett gitt elevene tilgang til flere tekster, og elevene produserer selv mer tekst raskere ved hjelp av pc enn ved å bruke penn eller blyant. I tillegg har elevene ved eksamen fått tilgang til lærebøker, egne notater, materiell fra lærere, herunder også undervisningsmateriell om tekststrukturering. Det kan på bakgrunn av de ulike momenter jeg her har pekt på, være grunn til å undersøke hvilke endringer i elevenes språk og tekststruktur den endrede skrivesituasjonen kan ha ført til.

## 1.2. Bruk av pc til tekstproduksjon i videregående skole

Elever i videregående skole i de fleste fylker har siden 2008 brukt pc til produksjon av tekster i alle fag. I dag er det obligatorisk å levere eksamensbesvarelser digitalt i de fleste fag.

Bruk av pc var til å begynne med en «guttegreie» som i all hovedsak ble brukt til spill. Nå benyttes pc av begge kjønn. Ungdom er pådrivere og ofte de første til å ta nye medier i bruk, enten det handler om pc, internett, nettbrett, smarttelefoner og spillkonsoller. Av Statistisk sentralbyrås Mediebarometer 2013 framgår det at guttene fortsatt bruker mest tid på spill, mens jentene bruker pc mest til lekser. Jenter bruker også mer tid til chatting og blogger (Statistisk sentralbyrå 2014:84–87).

Bruk av pc og tilgang til internett gjør at elever i videregående skole kan møte tekster i mye større omfang enn tidligere. Mens ungdom tidligere i større grad var passive mottakere i forhold til medier, for eksempel tv, video og enkle spill, har de nå mange flere muligheter til tekstuell interaksjon. I noen tilfeller oppstår det egne subkulturer med egne tekstlige språktrekk og strukturtrekk. Mest kjent er vel chatte-språk og sms-språk med mye bruk av forkortelser. Slike tekster er kompakte og tilpasset sms-formatet. Setningskoplingen er ofte asyndetisk, og språket er påvirket av muntlig tale. Subjekter er ofte utelatt i setningene. Også ulike forkortelser kan bli brukt. Disse språk- og strukturtrekkene dukket først opp i forbindelse med bruk av mobiltelefon. I de første årene med stor utbredelse av mobiltelefoner var det relativt dyrt å sende tekstmeldinger, og det var snevre grenser for antall tegn i en melding. Spesielt blant ungdom førte dette til kreative løsninger. Etter hvert er mange av uttrykksmåtene blitt konvensjonalisert, og denne språkbruken er nå vanlig også i blogger og andre tekstformater spesielt mye brukt av ungdom. Elever har sannsynligvis aldri tidligere skrevet så mye som de gjør nå i "ikke-skolske" sammenhenger.

Mange unge lever på ulike måter ut mye av sin sosiale tid på internett, og de nye mediene spiller også en stadig viktigere rolle som kanal for å holde kontakt med venner. Ungdatas nasjonale resultater for 2013 (NOVA 2014) viser at hver tredje ungdom bruker mer enn tre timer per dag foran pc-skjermen utenom skoletiden. Samtidig viser resultatene fra Ungdatas nasjonale undersøkelse for 2013 at andelen av unge som bruker mye tid på datamaskin, gikk ned. Utviklingen av nye kommunikasjonsplattformer skjer stadig hurtigere, og det kan se ut som om mer billedbasert kommunikasjon, som for eksempel snap-chat, er i ferd med å få hegemoni blant ungdom. Det kan også være grunn til å tro at deler av mediebruken er flyttet over til andre mobilbaserte plattformer og nettbrett.

Et flertall av ungdommene i Ungdata-undersøkelsen oppgir at de aldri leser en bok. Bøker inneholder som oftest tekster som er konvensjonelt strukturerte, og som følger konvensjoner for sjanger, syntaks og ortografi. Det kan være grunn til å tro at elevens møte med vesentlig større mengder tekst i andre formater og med andre eller mindre presise konvensjoner for sjanger, ortografi og syntaks enn det man finner i vanlige bøker, kan påvirke deres skrivekompetanse og dermed språk og struktur i elevtekster.

Pc-bruk gjør tekstproduksjonen mer kvantitativt effektiv; elevene kan produsere mer tekst på kortere tid. Det at elever produserer mer tekst på kortere tid, var et fenomen som de ansvarlige

for eksamen i norsk i videregående skole (Utdanningsdirektoratet) ikke var forberedt på da eksamen med bruk av pc ble gjennomført på landsbasis for første gang. Eksamenstiden var (og er fortsatt) den samme — fem klokke timer — som ved eksamen med bruk av penn og papir, men tekstene som ble levert inn ved den første norskeksamen der det var mulig å levere besvarelsen digitalt, var av et slikt omfang at Utdanningsdirektoratet ved den neste eksamen i norsk for videregående skole anbefalte en begrensning i antall ord i besvarelsene. Om kortsvaret står det i Vurderingsveiledningen 2008 til eksempeloppgaver i norsk hovedmål at «svaret bør ikke være mer enn cirka 250 ord» (Utdanningsdirektoratet 2008:23). Om langsvaret skriver Utdanningsdirektoratet i den samme vurderingsveiledningen at «Det er viktigere at teksten svarer på oppgaven enn at den er lang. Derfor bør man sette av tid til å gjennomgå det man har skrevet. En tommelfingerregel er å ikke skrive mer enn cirka 1000 ord». (Utdanningsdirektoratet 2008:24).

Det fins lite forskning som undersøker om og i hvilken grad den kvantitative økningen i tekstproduksjonen til elever i videregående skole kan påvirke språk og struktur i deres skriftlige arbeider. En kan heller ikke utelukke at den endrede skrivesituasjonen med større tekstmengder å forholde seg til også kan føre til endret kognitiv belastning, noe som igjen kan påvirke elevenes prestasjoner.

Pc-er er vanligvis utstyrt med automatiske retteprogrammer. I mange fylker har fylkeskommunen dessuten gått til innkjøp av avanserte programvarer som ikke bare markerer feil, men som også kommer med forslag til synonymer og alternative uttrykk. Et typisk trekk ved mange retteprogrammer er at ord som retteprogrammet ikke har i sitt lager, blir markert som feil. På denne måten kan retteprogrammer virke bestemmende for elevenes valg av ord og uttrykk. Det er ikke noen sentral godkjenningsordning for retteprogrammer, og det er derfor mulig at slike programmer ikke er kjønnsnøytrale, verdinøytrale eller politisk nøytrale i utvalget av ord, og at de også på denne måten kan påvirke elevenes valg av språklige uttrykksmåter.

Avanserte tekstbehandlingsprogrammer, som elevene har på sine pc-er eller kan laste ned fra internett, forenkler arbeidet med å endre struktur i tekster og binde tekstdeler sammen. At elevene får forenklete muligheter til å endre struktur i en tekst, kan føre til andre holdninger til tilvante regler. Kjell Lars Berge (Berge 2002) skriver om denne utviklingen:

"De skriftkulturelle endringsprosesser som vi legger merke til i dag takket være IT-revolusjonen, har gjort oss mer overbeviste om at tekststruktur ikke er stabile størrelser, men dynamiske prosesser. [...] Stabile tekstkulturer ser altså ut til å være det teksthistorisk avvikende. Eller så er det en normativ funksjon, ofte skapt i angst for kulturell ustabilitet." (Berge 2002 bind 6:12).

Da elevene skrev besvarelsene for hånd, var det vanlig at de laget en disposisjon eller et tankekart før de gikk i gang med skrivearbeidet. Dersom de ikke gjorde det, kunne det få negative følger for skrivearbeidet. For eksempel kunne elever bli nødt til å skrive hele teksten på nytt for å få på plass viktige momenter som de på grunn av manglende disponering hadde glemt å ta med. Fra egen erfaring som norsklærer har jeg inntrykk av at elever i dag bruker mindre tid på planlegging av skrivearbeidet og i mindre omfang bruker disposisjoner eller

tankekart som utgangspunkt for egen skrivepraksis. Elevene kan ved hjelp av tekstbehandlingsprogrammer tilføye, flytte på og fjerne tekstdele, uttrykk og ord der de måtte ønske det. Det kan også være grunn til å anta at endret praksis på dette området vil kunne få følger for språk og struktur i elevbesvarelser.

Elevene har vanligvis i prøvesituasjoner og ved eksamen adgang til hjelpemidler som for eksempel lærebøker og notater. Elevene laster også ned store mengder tekst fra ulike kilder til bruk i prøvesituasjoner og ved eksamen. I all hovedsak dreier det seg om skannede læreverk, analyser, skjemaer for analyse, "mønsterbesvarelser" og notater fra lærere. Det kan tenkes at lærebokspråket, språket i andre hjelpemidler og strukturen i de samme hjelpemidlene kan bidra til å danne mønstre i elevenes skriftlige arbeider, og at det kan være med på å endre språkbruken og strukturen i elevtekster i forhold til elevtekster produsert før pc og fri tilgang til hjelpemidler ble tillatt.

### 1. 3. Kjønnforskjeller i skolen

Kjønnforskjeller blir generelt tonet ned i Norge, ikke minst gjelder dette innenfor skolesektoren. I den gjeldende læreplanen i norsk — "Kunnskapsløftet" — blir kjønnsperspektivet nevnt bare to steder. I kapittelet "Det meningssøkende menneske" heter det at "Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvikle friheten til å tro, tenke, tale og handle uten å skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon" (Utdanningsdirektoratet 2006:22). Det dreier seg her om universelle menneskerettigheter, og teksten relaterer seg spesielt til FNs menneskerettighetskonvensjon. Kjønn og språk blir ikke tatt inn i dette perspektivet.

I kapittelet "Kristne og humanistiske verdier" heter det at "Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønnene og solidaritet på tvers av grupper og grenser". (Utdanningsdirektoratet 2006:22). Denne formuleringen er programmatisk og universell, og heller ikke her er innholdet knyttet til det faglige aspektet ved kjønn og språk.

#### 1. 3. 1. Kjønnsperspektiv innen norskfaget

En gjennomgang av læreplanen for norskfaget som dekker hele opplæringsløpet fra 1. klasse i barneskolen til og med 3. klasse i videregående skole, viser at språk og kjønn ellers ikke nevnes verken i norskplanens generelle del eller i kompetanse- og læringsmål på de ulike trinn.

Ikke minst siden mange av de tidligere undersøkelsene jeg vil trekke inn og sammenligne med, også undersøker forskjeller mellom besvarelser skrevet av gutter og jenter (se kapittel 4, 5 og 6), kan det være interessant, også ut fra didaktiske hensyn, å undersøke om det kan være forskjeller mellom eksamensbesvarelser skrevet av gutter og jenter på studiespesialiserende program når det gjelder språk og struktur etter at pc ble tatt i bruk.

Torill Strand skriver i sin artikkel "Konteksten – nytt perspektiv på kjønnsspesifikk språkbruk" (Strand 1997) at jentene ligger klart over guttene når det gjelder karakter i skriftlig morsmål. Strand mener at dette kan skyldes ulik modningsutvikling hos jenter og gutter. Videre mener Strand at det samtidig kan virke som et paradoks i forhold til modningsutvikling

at et av funnene i KAL-prosjektet er at jentene gjør det bedre på alle typer oppgaver – unntatt oppgaver der elevene må skrive resonnerende (KAL-prosjektet – Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig – var en studie av 3300 eksamenstekster i grunnskolen fra 1998 til 2001). Denne undersøkelsen dreier seg om avgangsprøven i norsk hovedmål i ungdomsskolen, men den antas å kunne ha en viss relevans også når det gjelder videregående skole. Karakterstatistikker for eksamen i norsk hovedmål fra Utdanningsdirektoratet for de senere år bekrefter tendensen til at jenter gjør det bedre ved eksamen i skriftlig hovedmål i videregående skole (Utdanningsdirektoratet 2014 a)). Mye taler for at årsaken til forskjellen i karakternivå mellom jenter og gutter er mer sammensatt, og jeg ønsker å undersøke om også språklige trekk og struktur kan spille inn her.

#### 1. 4. Problemstillinger

I denne oppgaven skal jeg i tillegg til å undersøke lærebøker undersøke bruken av ulike koherensskapende faktorer i eksamensbesvarelser i norsk hovedmål på studiespesialiserende program i videregående skole skrevet på pc og sammenligne funnene med funn i tidligere undersøkelser av tilsvarende eksamensbesvarelser eller student- og elevbesvarelser.

De fleste undersøkelser som foreligger, sammenligner faglig flinke og faglig svake elever. Dette kan bygge på en antakelse om at middels faglig flinke elever ligger "midtimellom" innen alle disipliner, og at opplæringen innen ulike områder av norskfaget er lik. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle, det kan godt være at opplæringen svikter mer på enkelte områder, men at dette ikke kommer fram i undersøkelser som sammenligner flinke og svake elever. Det kan også være slik at undersøkelser der en sammenligner faglig flinke elever med faglig svake elever, ikke fanger opp viktige problemer som majoriteten av elever har. Det er viktig å finne ut hva flertallet av elever har problemer med i skriveopplæringen. En slik undersøkelse kan også si en god del om problemene til faglig svake elever og faglig sterke elever.

Som norsklærer i videregående skole har jeg erfart at overgangen til bruk av pc som skriveredskap har ført til både lettelser og utfordringer for elever i skrivearbeidet. Elever kan for eksempel lettere redigere tekster ved hjelp av pc og legge til tekst eller fjerne tekst uten at det medfører mye arbeid, men samtidig kan det virke som om flere elever sliter med å skape en god sammenheng i tekster når de bruker pc. Det kan tenkes at lærere og skolen ikke har vært oppmerksomme nok og ikke har satt i verk de nødvendige regulerende tiltak i skriveopplæringen når det gjelder sammenheng i tekster.

Målet med min undersøkelse av sammenhengsskapende mekanismer er å gjøre rede for i hvilken grad og på hvilken måte koherensskapende mekanismer er i bruk i elevtekster. Jeg tror at en undersøkelse av tekster skrevet av middels flinke elever, det vil si elever som har fått karakteren 3 eller 4 til eksamen, i større grad kan gi svar på et slikt spørsmål enn en sammenligning av de sterkeste og de svakeste. En undersøkelse av alle sider ved tekstsammenheng kan bli svært omfattende, så jeg vil begrense min undersøkelse til i hovedsak å dreie seg om sammenheng på avsnitts- og setningsnivå.

Jeg vil som en del av dette arbeidet undersøke om det er forskjeller mellom besvarelser skrevet av gutter og jenter, og jeg vil i den grad det er mulig, sammenligne funnene med tidligere undersøkelser.

Som en hjelp i arbeidet med undersøkelsen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

Hvilken vekt legger lærebøkene på teoretisk stoff om tekststruktur, og er det i lærebøkene oppgaver knyttet til dette stoffet?

Hvilke sammenhengsskapende faktorer blir brukt på setningsnivå i elevtekster?

Hvordan blir ulike sammenhengsskapende faktorer brukt på setningsnivå i elevtekstene?

Hvordan skapes sammenheng i elevtekstene på avsnittsnivå?



Hva hindrer sammenheng i elevtekster på avsnittsnivå?

Er det tydelige forskjeller mellom jenter og gutter i bruk av sammenhengsskapende mekanismer?

### 1.5. Oppbygging av avhandlingen

Avhandlingen inneholder 7 kapitler. I kapittel 1 beskriver jeg motiveringen for avhandlingen og redegjør for forskningsspørsmål. Avhandlingen er motivert av egne negative erfaringer med lærebøker i norsk i videregående skole når det gjelder arbeid med tekststrukturering. Dette ble ytterligere aktualisert da pc ble innført som obligatorisk skriveredskap ved skriftlig eksamen i norsk i videregående skole fra 2009. Det fins lite forskning som har undersøkt hvilke konsekvenser bruk av pc kan ha fått for elevenes tekstproduksjon, og kapittel 1 er et forsøk på å beskrive noen av endringene pc-bruk i skriveopplæringen kan ha ført til. Kapittel 2 er en presentasjon av kognitiv skriveteori, en diskusjon av den prosessorienterte skrivingens plass i skriveopplæringen og de kognitive utfordringene i arbeidet med tekststruktur i skolen. Kapittel 3 undersøker noen viktige premissaktører for skolens arbeid med tekststrukturering med spesiell vekt på de siste 30 årene. I denne forbindelse er det naturlig å se på hvordan læreplaner, lærebøker og formuleringer i eksamensoppgaver har vektlagt struktur i elevtekster, og hvordan dette kan ha påvirket skolens forståelse av arbeidet med tekststrukturering. I kapittel 4 blir sentrale begreper fra systemisk-funksjonell lingvistikk presentert som teoretisk grunnlag for undersøkelsen av tekstmaterialet. I kapittel 5 blir det gjort greie for det undersøkte tekstmaterialet og hvordan undersøkelsen er blitt gjennomført og funn registrert. Dette kapittelet må sees i sammenheng med kapittel 6, hvor resultatene av undersøkelsen av mikrostrukturelle tekstforbindere, tekstordnere og en del andre koherensskapende mekanismer i elevtekstene blir registrert og kommentert enkeltvis. Kapittel 7 er en oppsummering og diskusjon av de funn som er gjort, og en sammenligning med resultater fra andre relevante undersøkelser.

## KAPITTEL 2. Å SKRIVE ER Å TENKE

Tradisjonelt har skrijving i videregående skole dreid seg om å skrive kreative (narrative), tolkende og argumenterende tekster. Hver av disse sjangrene stiller eleven overfor en rekke krav om ferdigheter når det gjelder tekstproduksjon, samtidig som eleven må ha nødvendige sosiale ferdigheter for å kommunisere med en leser.

Skriveopplæringen har i stor grad lagt vekt på overføring av avsluttete tankerekker — et ferdig utviklet produkt — til en tekst. Læring om de forskjellige prosesser som er aktivert i skriveprosessen, og om hvordan disse prosessene må koordineres for å oppnå målsettingene for teksten ut fra kontekst, oppgave og målgruppe, har i liten grad vært en integrert del av skriveopplæringen.

Skrijving er et viktig redskap i kunnskapstilegnelsen. Skrijving gjør det mulig å gi uttrykk for tanker og erfaringer på en måte og i en form som kan etterprøves i ettertid. Å skrive ned tanker er å gjøre tankene mer konkrete og å bli mer bevisst i forhold til sammenheng mellom tanker. Skrijving kan dessuten ha en kontrollerende funksjon i læreprosesser. Det er lite trolig at det i vårt moderne samfunn i vår del av verden fins andre redskaper som er mer tilpasset de stadig økende krav om tilegnelse av ny kunnskap enn skrijving.

En tekst kan ha ulike funksjoner, den kan fortelle en historie, presentere ulike fakta og bygge en teori ut fra dette, forsøke å overbevise en leser i en sak, føre leseren inn i skriverens tankeverden, legge grunnlag for ny kunnskap, forsøke å overtale leseren til å gjøre noe, påvirke følelser hos leseren. En slik funksjonell retorisk, kognitiv, språklig og sosial ramme stiller store krav til skriverens kognitive koordinasjonsevne.

### 2. 1. Kognitiv skriveteori

Skriverens kognitive ferdigheter og potensialer kan være en avgjørende faktor for tekstproduksjonen, og det kan være grunn til å vurdere om ikke de kognitive prosessene som inngår i tekstproduksjonen bør tillegges større betydning i skriveopplæringen. Riktignok har «proessorientert skrijving», som på en måte vektlegger noen av de kognitive prosessene i skriveproduksjonen, fra slutten av 1990-årene fått en viss innflytelse på skriveopplæringen, men det kan virke som om det her er et stort potensial for videre utvikling.

Kognitiv skriveteori bygger på vitenskapelige erfaringer innen psykologi og pedagogikk. Spesielt Vygotskys og Piagets arbeider innen utviklingspsykologi og kognitiv psykologi har innvirket på de tidligste og grunnleggende teorier innen kognitiv skrijving. Sentralt i deres teorier er spørsmålet om hvordan ytre stimuli blir omformet til informasjon, hvordan denne informasjonen blir lagret i hukommelsen og hvordan tolkning og bearbeiding av informasjonen skjer. Piaget (Piaget 2000) mener at vi erfarer den ytre verden gjennom handling og utforskning. Disse erfaringene lagres i lengre sammenhengende sekvenser som Piaget kaller *skjema*. Nye stimuli tilpasses skjema en har fra før gjennom det Piaget kaller *assimilasjon*. Dersom nye stimuli ikke kan tilpasses skjema en har fra før, oppstår en ubalanse, og en må utvide sin måte å tenke på og reorganisere skjema for å forstå og oppnå

likevekt. Dette kaller Piaget for *akkomodasjon*. I følge Piaget er det det enkelte individs indre motivasjon for likevekt som er drivkraften for læring og utvikling.

En kan si at noe av det teoretiske grunnlaget for læreplanen Reform 94 for videregående skole, der en legger vekt på "ansvar for egen læring" bygger på Piagets teorier. Hovedmål 4 i læreplanen i norsk for allmenne fag har for eksempel denne motiverende formuleringen: "Det er et mål at arbeidet med litteratur skal skape interesse for og glede over å lese litteratur." (Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartementet 1993). Et annet eksempel på ideen om indre motivasjon er vektleggingen av de syv mennesketypene: det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket som overordnet dannelsesmål i læreplanen.

Vygotsky (Bråten, I. og A.C. Thurmann-Moe 1996) mener at intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet, at individet selv har mål og motiver, og at disse mål og motiver er drivkraft for alle handlinger. I sin aktivitet tar individet i bruk ulike redskaper, som for eksempel muntlig og skriftlig språk og tallsystemer, som redskaper for tanken. Denne sammenvevningen av tanke og språk er utgangspunkt for utvikling av høyere kognitive ferdigheter. Vygotsky mener at barn kan ha ulikt læringspotensial selv om kunnskapene er på samme nivå. Det enkelte individs tilgjengelige potensial kaller Vygotsky for den proximale utviklingssonen.

Læreplanen Kunnskapsløftet med vekt på tilpasset opplæring og spesifikke kunnskapsmål kan sies å ha sitt teoretiske utspring i Vygotskys teorier. Samlet sett kan en hevde at de styrende pedagogiske tanker i den norske fellesskolen fra 1990 og fram til i dag i stor grad har hatt Piagets og Vygotskys teorier som fundament.

De eldste undersøkelsene basert på Vygotskys og Piagets arbeider ble foretatt av Janet Emig (Emig 1971), som studerte ulike sider ved skrivning hos barn i selve skriveprosessen, og som tok i bruk høyttenningsprotokoller ("thinking aloud protocols") for å dokumentere og identifisere tankeprosessene som en del av skriveprosessen, og James Britton (Britton 1975), som fokuserte på de mange underliggende funksjonene som påvirket skriveprosessen.

John R. Hayes og Linda Flower publiserte i "A Cognitive Process Theory of Writing" (Hayes og Flower 1980) en modell for en kognitiv skriveprosess som er problem-løsning-orientert, og som inkluderer en rekke kognitive ferdigheter. Modellen har følgende fire hovedpunkter:

1. The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.
2. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other.
3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer's own growing network of goals.
4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose,

and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing. (Hayes og Flower 1980:366).

Hayes og Flower legger hovedvekten på de mål en tekst er tenkt å tilfredsstille, og de ulike prosesser som bidrar til at målene blir nådd, i første rekke tankeskaping og vurdering av tanker, og ikke minst at tankeskaping og vurdering av tanker ikke er lineære prosesser som gradvis utvikler seg mot et sluttprodukt, men rekursive prosesser som også omfatter en rekke rekursive under-prosesser. Hayes' og Flowers kognitive skriveteori fokuserer på de indre mentale prosesser som finner sted under selve *tekstskapingen* i personen som produserer en tekst. Ved at man identifiserer disse elementære kognitive prosessene eller ferdighetene hos skriveren, blir det også mulig å sammenligne strategiene til dyktige og mindre dyktige skrivere. Hayes og Flower tar i bruk høyttenkingsprotokoller for å kartlegge hva som går for seg i skriverens hjerne under selve skriveprosessen. Skriveren blir gitt en skriveoppgave, og han blir bedt om å utføre skriveoppgaven mens han uttrykker muntlig alle tanker ("snakker med seg selv") som måtte komme i løpet av denne prosessen, inkludert tilfeldige bemerkninger, feilslutninger, ufullstendige setninger, fragmenter og så videre, uten å forholde seg introspektivt eller selvanalyserende under prosessen. Det hele blir tatt opp på båndopptaker/kassettspiller og deretter transkribert til en protokoll. Denne protokollen kan da vise ikke bare utviklingen av det skrevne produktet, men også mange av de intellektuelle prosessene som er aktive i skriveprosessen.

På grunnlag av et representativt antall protokoller identifiserer Hayes og Flower tre hovedenheter for sin kognitive skrivemodell: de kravene oppgaven stiller (det retoriske problemet), skriverens langtidsminne og selve skriveprosessen. De kravene oppgaven stiller, inkluderer alt som ikke er del av indre mentale prosesser. Skriverens langtidsminne inkluderer all kunnskap om tema, mottaker og ulike skriveoppsett. Skriveprosessen kan deles inn i fire grunnleggende prosesser som Hayes og Flower kaller *planning*, *translating*, *reviewing* og *monitoring* (Hayes og Flower 1980:369). Mye av dette kan en finne igjen i generell retorisk analyse, men Hayes og Flower skiller seg ut ved å tillegge de fire grunnleggende prosessene mye større betydning fordi de ønsker å identifisere de kognitive prosessene og delprosessene som er aktivert i skriving. Den kognitive prosessen har begrenset kapasitet, og overbelastning (*overload*) kan skape store problemer. Å lære om de ulike prosessene som er en del av skrivingen, og om hvordan disse prosessene kan koordineres for å nå de mål konteksten, oppgaven og mottakeren krever, er derfor ifølge Hayes og Flower av vital betydning for at man skal lære å skrive og utvikle skriveferdighetene videre (Hayes og Flower 1980:371).

I sin reviderte modell (Hayes 1996) beskriver Hayes tre grunnleggende kognitive prosesser: teksttolking (*text interpretation*), refleksjon (*reflection*) og tekstskriving (*text production*). Hayes viser hvordan kognitiv evne interagerer i alle tre prosessene, og hvordan man kan skille mellom langtidshukommelse, arbeidshukommelse og affektive prosesser. Han skiller mellom og definerer ulike former for kunnskap som er lagret i langtidshukommelsen, for eksempel kunnskap om tema, kunnskap om mottaker, språklige kunnskaper og sjangerkunnskaper, samtidig som han forklarer hvordan arbeidshukommelsen (for eksempel fonologiske kunnskaper og visuospatiale kunnskaper) innvirker på de kognitive skriveprosessene.

## 2. 2. Sosiale perspektiver i skriveprosessen

Hayes trekker dessuten inn et nytt perspektiv i skriveprosessen: Skrivning finner sted i en sosial sammenheng og er del av en sosial prosess. Skriverens kunnskap om ulike mål i ulike kontekster og de kognitive konflikter han opplever når han må forholde seg til ulike konvensjoner i ulike skrivesituasjoner, blir i større grad vektlagt. Ett tiltak som blir foreslått av Hayes for å styrke skriverens bevissthet om kontekst, er oppgaver som er mer autentisk. (Hayes 1996:5). Mer fokusering på det kontekstuelle utvikler også skrivningen i en viss grad mot en delvis produktrelatert prosess på grunn av at teksten må kommunisere med en mottaker.

Det kan se ut som om tankene om større grad av autenticitet i skriveoppgaver raskt vant tilslutning i sentrale beslutningsorganer når det gjelder utforming av eksamensoppgaver i norsk i videregående skole. Ved eksamen i norsk sidemål VG4001 vår 1999 fra Eksamenssekretariatet er oppgave 4 formulert slik: "Eit datablad har invitert lesarane sine til å komme med bidrag under tittelen "Frå Gutenberg til Gates". Skriv ein artikkel eller eit essay med denne overskrifta, der du tek for deg ulike sider ved medieutviklinga." (Eksamenssekretariatet 1999). Oppgaven inneholder også opplysninger om hvem Johann Gutenberg og Bill Gates er. I samme oppgavesett er oppgave 6 formulert slik: "Du har ein venn i Danmark som arbeider med ei oppgåve om norsk litteratur. Han ber deg stadig om hjelp. Denne gongen gjeld spørsmålet nyrealismen. Han kjenner til Ibsen og realismen på 1800-talet, men veit lite om nyrealismen. Skriv ein tekst der du forklarar kva som skil nyrealismen frå realismen på 1800-talet. Trekk inn tekstar og forfattarar du kjenner, som eksempel." (Eksamenssekretariatet 1999). Høsteksamen i norsk hovedmål VG4000 2001 fra Læringscenteret har følgende formulering i oppgave 5: "Du skal halde eit foredrag i klassen din om utviklinga av bokmålet i norsk språkhistorie. Skriv foredraget." (Eksamenssekretariatet 2001). Tanken bak slike oppgaveformuleringer var nok å uttrykke et klarere formål med skrivningen enn det tidligere eksamensoppgaver hadde.

Som sensor ved skriftlig eksamen i de årene "autentiske" oppgaver ble gitt ved eksamen i norsk i videregående skole, opplevde jeg at mange elever var usikre på hvilken kontekst de skulle plassere sin tekst inn i. Noen valgte en personlig tilnærming og skrev et brev til "sin venn i Danmark" der deler av teksten var av privat karakter, mens elever som "holdt foredrag for klassen sin" i noen tilfeller sannsynligvis ut fra egne erfaringer tok inn oppmerksomhetsskapende tiltak og dialog med klassen som en del av besvarelsen. For sensorene var det heller ikke lett å komme fram til en felles holdning til hvordan besvarelser med stor grad av "autenticitet" i innholdet skulle evalueres. Jeg kjenner ikke til at Eksamenssekretariatet har foretatt noen oppsummering av erfaringene med forsøket på å lage autentiske oppgaver, men de autenticitetsfokuserte oppgavene forsvant fra eksamenssettene i norsk i videregående skole ved implementering av læreplanen Kunnskapsløftet.

## 2. 3. Lagring av kunnskap i semantiske nettverk

Siden effektiv skrivning nødvendigvis er avhengig av fleksibel tilgang til kontekstrelevant informasjon, blir det et viktig spørsmål hvordan kunnskap kan hentes fra langtidshukommelsen. Hayes og Flower (Hayes og Flower 1980:375) hevder at kunnskap er

lagret i et semantisk nettverk der tankene er forbundet med hverandre på ulike måter, og at generering skjer automatisk ved at de første tankene blir prøvd og utdypet, og at hver informasjonsdel blir generert via assosiative lenker og dessuten er utprøvende i forhold til stadig nye assosiative lenker. Informasjon om tema, mottaker eller andre kontekstuelle faktorer kan fungere som igangsettere for innledende undersøkelser i hukommelsen. Denne prosessen er ifølge Hayes og Flower «*top-down*»-organisert, det vil si at de sensoriske prosessene i større grad styres av målrettede tanker. (Hayes og Flower 1980:377).

#### 2. 4. *Knowledge-telling* og *knowledge-transforming*

Bereiter og Scardamalia 1987 mener at automatisk generering av tanker er et tegn på det de kaller *knowledge-telling*, og at dette er en karakteristisk strategi for uerfarne skrivere. *Knowledge-telling* er en "tenk og si"-metode for tekstproduksjon, der tankene assosiativt hentes fra hukommelsen og blir overført direkte til teksten. Slike tekster kan inneholde mye faktabaserte kunnskaper og omfattende stoffmengder, men de mangler presise synspunkter og refleksjoner. Omforming av kunnskap, som Bereiter og Scardamalia kaller *knowledge-transforming*, avhenger av strategisk, analytisk framhenting av kunnskap som blir vurdert og utvalgt basert på skriverens mål for det han skriver. Dette mener Bereiter og Scardamalia er en karakteristisk strategi for erfarne, dyktige skrivere.

#### 2. 5. *Discovery* og *knowledge-constituting*

Galbraith 1999 mener at *knowledge-transforming*-modellen ikke er tilstrekkelig til å forklare alle sider ved skriveprosessen til dyktige skrivere. Ofte framkommer nye tanker spontant i løpet av skriveprosessen. Galbraith kaller slike tanker for *discovery*. Slike tanker er ifølge Galbraith ikke styrt av skriverens mål for det han skriver, og derfor er tankeprosessen «*bottom-up*»-styrt. I motsetning til Hayes, som hevder at tankene er organisert i et semantisk nettverk og forbundet med hverandre på ulike måter, antar Galbraith at kunnskap blir lagret implisitt som konseptuelle enheter i et delt nettverk som omfatter to prosesseringssystemer, det ene er styrt og kontrollert av bevisstheten (*knowledge-transforming*) mens det andre er assosiativt, automatisk og ubevisst (*knowledge-constituting*).

#### 2. 6. Nyere hjerneforskning og skriveprosessen

Undersøkelsene til Hayes og Flower og mange andre forskere har vært avgrenset til å beskrive kognitive prosesser som lineære, slik de har fremkommet i høyttenkingsprotokoller. Det er ikke mulig ved hjelp av slike protokoller å studere flere prosesser som skjer samtidig, og studiene vil være sekundære i den forstand at de er studier av orale manifestasjoner som kognitive prosesser kan føre med seg.

Moderne hjerneforskning kan ved hjelp av avansert teknikk i mye større grad studere hvordan ulike deler av den menneskelige hjernen er aktivert i ulike prosesser, og hvordan impulser mellom ulike deler av hjernen kan utløse ulike reaksjoner. Samtidig er det utviklet dataprogrammer som registrerer alle tastetrykk en skriver utfører, der tid er eget parameter, og der en har sikrere grunnlag for å vurdere også rekursive tankeprosesser.

Selv om forskere er uenige om og ikke har funnet noe endelig svar på hvordan det menneskelige tanketransformasjonsystemet er organisert, er de fleste forskere stort sett enige om at systemet er komplekst og sammensatt av en rekke delfunksjoner på flere nivåer, og det er grunn til å tro at det vil ha liten betydning for praktisk skriveopplæring om tanketransformasjonsystemet er bygget opp på den ene eller andre måten. Samtidig er det bred enighet om at skriveprosesser konkurrerer om begrensede kognitive ressurser, og at skriveprosessen kan bli negativt påvirket av overbelastning av arbeidshukommelsen. Blant hjerneforskere er det i dag også stor grad av enighet om at arbeidshukommelsen kan lagre mindre informasjon enn man tidligere trodde, og det hersker også enighet om at to oppgaver som krever at samme komponent i arbeidshukommelsen aktiveres, fører til interferens, det vil si at oppgavene påvirker hverandre på en måte som gjør utførelsen dårligere (Baddeley 2000, Baddely og Hitch 1974) De fleste forskere har derfor i de senere år i hovedsak valgt å forske på ulike delprosesser i det kognitive systemet som hver for seg kan ha betydning i skriveopplæringen, og der det kan være mulig å utvikle strategier som kan bidra til å forhindre kognitiv overbelastning.

Ungdommer gjennomgår også både fysiske, kognitive, sosiale og følelsesmessige endringer som innvirker på hverandre. Områder som blir utviklet relativt sent, er relatert til følelser, selvkontroll og rasjonelle vurderinger. Barne- og ungdomspsykiater Betty Van Roy, avdelingssjef ved Barne- og ungdomsklinikken, Ahus HF, mener at unge først kan tenke rasjonelt og langtidsplanlegge fra 23-årsalderen (Van Roy 2014). Det kan derfor tenkes at dette på ulike måter kan få betydning for og påvirke skriveprosessen hos elever i den aktuelle aldersgruppen; spesielt kan det tenkes at det vil gi seg utslag i forhold til argumentative og tolkende tekster. Sidsel M. Skjelten er inne på noe av det samme i sin doktorgradsavhandling *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå mindre gode?* (Skjelten 2013: 166), der hun hevder at en årsak til at mange elever opplever argumenterende og resonnerende skrivning som problematisk og vanskelig, er at elevene må ha nådd et visst abstraksjonsnivå for å mestre denne skrivemåten, og at dette igjen henger sammen med den kognitive utviklingen.

Bianca de Bernardi og Emanuela Antolini publiserte i 1996 en studie av struktur i argumentative tekster skrevet av elever på ulike årstrinn (Bernardi og Antolini 1996). Undersøkelsen bygger på Toulmins kategorisering av argumentative strukturer. Studien viser en klar sammenheng mellom økende alder og økende evne til relevant argumentasjon. Ett av funnene i undersøkelsen er at elever opp til 14 år har problemer med å produsere argumenter som ikke tar utgangspunkt i dem selv. Den eldste elevgruppen som er med i undersøkelsen, omfatter elever som har fylt 17 år. Undersøkelsen viser blant annet at 40 % av 17-åringene ikke greier å produsere motargumenter i et saksforhold, og at en tredjedel av elevene ikke greier å produsere to proargumenter med relevant sammenheng.

## 2. 7. utfordringer for skriveforskningen og den prosessorienterte skrivingens plass i norskfaget i videregående skole

Ny kunnskap innen hjerneforskning bør på ulike måter få betydning for hvordan skriveopplæringen i større grad kan organiseres og tilpasses elever med ulike forutsetninger.

Overgang fra tradisjonell sluttproduktorientering til modifisert prosessorientering i skriveopplæringen kan skape muligheter for en ny tilnærming til mange utfordringer i skriveopplæringen

Større tekstmengder, flere sammensatte tekster, tilgang til lærebøker og notater i vurderingssituasjoner, oppgavesett der tekster inngår som en del av en større helhet, kan være til stor hjelp for elever, men det kan også tenkes at det kan gi kognitive belastninger som virker hemmende på elever. Det blir da avgjørende at den prosessorienterte skriveopplæringen også kan tilby ulike teknikker og hjelpefunksjoner som kan motvirke kognitive belastninger.



### KAPITTEL 3. TEKSTSTRUKTUR I SKOLEN

Tekstlingvistikk ble etablert som en egen retning på 1970-tallet, men bygger på den antikke greske og senere romerske retorikken. Jeg viser i denne forbindelsen til Kjell Lars Berge (Berge 1988) for en mer omfattende framstilling av retorikkens historie. Retorikken var opprinnelig en svært omfattende og avansert teori om kunsten å tale, som ble utviklet av greske sofister og filosofer noen århundrer før vår tidsregning. Styringsformen i de greske, demokratiske bystatene med en besluttende makt ut fra en folkeforsamling med avstemninger etter muntlige diskusjoner fordret innsikt i og ferdigheter i talekunst. En metode opprinnelig utviklet for bruk i forbindelse med juridiske tvister ble adaptert og videreutviklet innen politikken, og etter hvert utviklet til en helhetlig teori av sofistene. Relativt tidlig ble det opprettet egne skoler der unge fra de styrende gruppene fikk opplæring og trening i talekunst som et ledd i oppdragelsen. Denne skoleretorikken var "et normativt regelverk som var utviklet for å finslipe og bekrefte en overklasses verdimønster og levesett" (Berge 1988:33), og fram til opplysningstiden hadde retorikk en sentral plass i skolen: "Skoleretorikkens strengt regulerte, men velutbygde og gjennomtenkte teori og metodikk kom til å øve en enorm innflytelse på skolevesenet i Europa fram til 1800-tallet. Det var selvsagt viktig for kontinuiteten at opplæringspråket i skolene var latin". (Berge 1988:38).

I opplysningstiden på 1700-tallet ble retorikken skarpt kritisert for å være virkelighetsfjern og uvitenskapelig. En ny skoletradisjon vokste fram i løpet av første halvdel av 1800-tallet med handelsborgerskapets økende makt og krav om kunnskaper innen levende moderne språk, matematikk, geografi og andre fag som var nødvendige i et mer moderne samfunn. I undervisningen i «Modersmaalet» ble ferdigheter i grammatikk, analyse og deklamasjon sett på som det viktigste. Deklamasjonsøvinger, der elevene måtte lære seg tekster utenat, og høyttlesing var sentrale elementer (Indrebø 1976). Mot slutten av 1860-tallet fikk deklamasjon mindre utbredelse. Med nye undervisningsplaner for den høyere skolen i 1885 forsvant retorikken som formalistisk dannende element, norskdomstankene fikk en større plass, og norskfaget fjernet seg fra latinskolenmønsteret og dansk kultur, men samtidig var det fortsatt formalistiske øvinger som dominerte i skriveundervisningen (Steinfeld 1992).

Fram til 1960-årene forble skriving i stor grad formalistiske, akademiske øvinger med allmenndannelse som mål. Presise formuleringer og god språkbruk var viktig. På 1960-tallet ble den tradisjonelle formalistiske skriveopplæringen utfordret av en mer praktisk orientert holdning; først kom skjønnlitterær analyse og fra 1970-tallet argumentasjonsanalyse og språkbruksanalyse, og elevene skulle lære seg å vurdere tekster i et mer kritisk perspektiv.

#### 3.1. Læreplan i norsk for videregående skole 1976

Med 1970-årenes interesse for tekstanalyse i norskfaget fikk enkelte retoriske begreper en renessanse. Analyse av prosatekster og argumentasjonsanalyse kom nå også inn som nye momenter i læreplanen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976). I undervisningen ble det lagt vekt på ulike analysemodeller der begreper som "avsender" og "mottaker" ble tatt i bruk, og det var ofte en del av oppgaven for elevene å redegjøre for "skrivesituasjonen", der de måtte skrive om hvordan skriverens kunnskaper om leseren preget teksten. Her ble det naturlig å komme inn på valg av sjanger, og dermed ble kunnskap om sjangerstruktur et viktig

element. I analysedelen var redegjørelse for oppbyggingen av teksten og de motiver som kunne ligge til grunn for skriverens oppbygging av teksten og valg av uttrykksmåter, sentrale momenter. Selv om også andre oppgavetyper ble gitt, og selv om det etter hvert dukket opp nye skrivepedagogiske retninger, som for eksempel "kreativ skriving" og "prosessorientert skriving", kom mye av arbeidet med skriftlige oppgaver i norskfaget i videregående skole til å dreie seg om analyseoppgaver der eleven skulle argumentere for sitt syn, og dermed var også struktur i tekst et trekk som ofte ble kommentert og ble sett på som mer viktig.

Også i vurderingsveiledninger kom kravet om struktur i elevtekster til uttrykk. I "Vurderingsveiledning i norsk skriftlig studieretning for allmenne fag" fra Rådet for videregående opplæring står det:

I en god tekst er det mer enn emne og språkform som binder teksten sammen og skaper helhet. Sammenhengen i teksten blir etablert gjennom sjangerstruktur og gjennom koplinger mellom setninger. Ulike sjangrer har ulike krav til hvor eksplisitt setningssammenhengen skal markeres, men som en hovedregel må elevene mestre konvensjonene som gjelder for fordeling av kjent og ny informasjon i teksten. Vanligvis blir ny informasjon introdusert ved at koplinger mellom ord, uttrykk og setninger knytter dem til kjent informasjon (Rådet for videregående opplæring 1991:8).

Veiledningen peker på strukturelle krav til en tekst: Teksten skal utgjøre en «helhet» som kommer til uttrykk gjennom "sammenhengen". Sammenhengen etableres gjennom "sjangerstruktur" og "setningskoplinger". Tekststrukturteoretisk tilsvarer dette begreper som koherens, superstruktur, makrostruktur og mikrostruktur (se kapittel 4. Tekststrukturteori).

### 3. 2. Reform 94 og norskfaget.

Med Læreplanen for videregående opplæring, Reform 94, kom et skille mellom en "fagdag" og en "friskrivningsdag" innen norskfaget, der elevene på fagdagen fikk oppgaver med tilknytning til lærebokstoff, herunder også analyse av sakprosatekster og litterære tekster, og på friskrivningsdagen fikk de "ikke-faglige" oppgaver, der de kunne gi uttrykk for eget syn på et etisk spørsmål, skrive novelle, kåseri og så videre. I læreplanens punkt 2. 4 "Felles mål for modul 1, 2, 3 og 4" stilles det krav om at "elevane skal [...] ha kunnskap om korleis ein utviklar, byggjer opp, endrar og skriv ferdig ein tekst, og kunne nytte denne kunnskapen i si eiga skriving" (Rådet for videregående opplæring 1993:13).

I mål 14 i 2. 7 Modul 4 Vidaregåande kurs II for studieretningane for felles allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag (Rådet for videregående opplæring 1993:22) blir det stilt større krav til hva elevene skal kunne i skriftspråket. Ett av hovedmomentene her er at "elevane skal [...] kunne skrive lengre tekstar med god struktur og samanheng".

### 3. 3. Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet vektlegger den enkelte elevs kognitive utvikling i arbeidet med norskfaget. Allerede i innledningskapittelet "Formålet med faget" møter man det kognitive perspektivet: "Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger". (Utdanningsdirektoratet 2006). I kapittelet om "grunnleggende ferdigheter» beskrives utviklingen av ferdigheter i norsk skriftlig som "en måte å utvikle og strukturere tanker på". (Utdanningsdirektoratet 2006).

Merkelig nok er det i læreplandelen for norskfaget i beskrivelsen av "den grunnleggende ferdigheten" regning at det kognitive aspektet kommer tydeligst fram. Her heter det blant annet at ferdigheten å regne i norsk innebærer begrepsutvikling, logisk resonnement og problemløsning, og at det vil utvikle forståelse for form, system og komposisjon. (Utdanningsdirketoratet 2006). Det er vanskelig å se noen spesiell sammenheng mellom regneferdigheter og forståelse for form, system og komposisjon innen norskfaget som ikke gjelder norskfaget generelt. Når elever arbeider med tekstskriving, begynner de ofte med å utvikle et tankekart, og når de skriver sin tekst, arbeider de forhåpentligvis også med utvikling av forståelsen for form, system og komposisjon.

Det var først ved innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 at kunnskaper i retorikk ble innført som et eget kompetansemål: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere" (Kunnskapsløftet 2006).

Det kan synes litt inkonsekvent i denne sammenhengen at Utdanningsdirektoratet samtidig svekket kravene når det gjelder struktur og sammenbinding i vurderingskriteriene for skriftlig eksamen. Vurderingskriteriene er en del av vurderingsveiledningen som alle elever, lærere og foresatte skal være kjent med i god tid før eksamen. Sensorene er også pålagt å bruke vurderingsveiledningene som en felles referanseramme i sensorarbeidet sitt. Blant "kjennetegn for måloppnåelse" i Vurderingsveiledningen fra Utdanningsdirektoratet i forbindelse med eksamensoppgaver i norsk 1 2008 er det to punkt som er relevante for retorikk, og som uttrykker at eleven har "meget god eller framifrå kompetanse": "at teksten har tematisk sammenheng" og "at teksten har formålstjenlig struktur" (Utdanningsdirektoratet 2008: 25).

I Vurderingsveiledningen fra Utdanningsdirektoratet i forbindelse med eksamen i norsk 2012 er dette for den samme elevgruppen endret til: "at eleven kan skrive med klar tematisk sammenheng" og "at eleven kan skrive med klar og hensiktsmessig struktur" (Utdanningsdirektoratet 2012 a): 12).

Den reviderte læreplanen "Kunnskapsløftet" fra 2013 styrket vektleggingen av retorikk:

Kompetansemål etter vg1:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner

Kompetansemål etter vg2:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner

Kompetansemål etter vg3:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster. (Kunnskapsløftet 2013)

Kravene til kunnskaper om retorikk og praktisk øving i bruk av retoriske virkemidler er betydelig styrket i læreplanen, mens presisjonsnivået og kravene når det gjelder tekststruktur i vurderingsveiledningen ikke er styrket i samme grad. Spesielt viktig er det at sjangerbegrepet er fjernet fra den reviderte læreplanen fra 2013, og at formuleringene i eksamensoppgavene er endret (se 2.3 Formuleringer i eksamensoppgaver).

#### 3. 4. Strukturteori i lærebøker i norsk for videregående skole

En annen faktor som kan virke styrende for undervisningen i tekststruktur, er lærebøker og hefter av typen "Hvordan lykkes med norsk stil" og lignende. Jeg finner det naturlig i denne sammenhengen å undersøke et representativt utvalg av de mest brukte lærebøkene og støtteheftene for norskfaget i videregående skole når det gjelder innføring i tekststruktur og tekstsammenbinding. I de fleste læreverk er grunnleggende kunnskaper om språk og språkbruk samlet i lærebøkene for VG1. Kun unntaksvis har læreverk på høyere trinn en viss innføring i tekststrukturering og sammenbinding av tekster. Jeg har derfor valgt å konsentrere undersøkelsen av lærebøkene til et representativt utvalg av VG1-læreverkene:

*I skrivende stund. Hjelphefte for stilskrivere* av Aksel Rolf Arnesen har ingen råd om tekststruktur. (Arnesen 1987).

*Din egen stil. Lærebok i norsk skriftlig* gir råd om hvordan eleven i sine skriftlige tekster må gå fra det kjente til det ukjente, og hvordan sammenheng i teksten kan skapes ved å bruke referentkoplinger/proord. (Glomnes 1992:38–39).

*Nynorsk språkbruk og stilskrivning – ei innføring* av Hans H. Skei har en omfattende gjennomgang av sjangere og grammatikalske feil, men ikke noe om tekstsammenbinding og tekststruktur. (Skei 1993).

*Alle tiders norsk. Grunnbok tekstkunnskap språkkunnskap* fra Aschehoug har i kapittelet "Tekstgrammatikk og syntaks" en innføring i bruk av setningssammenbindere, proord og logiske markører på fem sider. Framstillingen er mottakerorientert og tar utgangspunkt i hvordan en tekst skal innledes, hvordan kjent og ny informasjon skal presenteres, og hvordan en tekst kan bindes sammen. Innføringen har med mange eksempler på hvordan tekster kan bindes sammen ved hjelp av enkeltord: gjentakelse, synonymer, kontrast, sammenligning,

sammenheng gjennom slutninger, overbegreper og underbegreper og pronomen. Boken har også eksempler på hvordan setninger kan koples sammen ved hjelp av konjunksjoner og adverb. Det er også mange øvingsoppgaver til teksten (Berg og Guldal 1993:180–187).

*Kolon. Grunnbok i norsk språk og litteratur for den videregående skolen* fra Det Norske Samlaget har i del 2 Språk som system underkapittelet "Tekstgrammatikk". Der blir det gitt en kortfattet framstilling av enkelte tekstgrammatiske momenter med utgangspunkt i en sakprosatext der tekstsammenbinderne er satt i kursiv, og deretter blir funksjonen til hver sammenbinder i teksten forklart. Framstillingen er samlet på cirka 1 side. (Folkedal et al. 1994:181).

*Å lykkes med norsk stil* av Ellen Ugland og Vidar Åsheim Johansen vektlegger innledning, hoveddel og avslutning i stiloppgaver, men for øvrig er det ikke noe stoff om tekststruktur og tekstsammenbinding. (Ugland og Johansen 1997).

*Impuls. Tekster og teori. Norsk for grunnkurs* definerer tekstsammenbindere, har en oversikt over vanlige tekstsammenbindere – herunder også proord – og forklarer tema/rema-systematikken. Cirka 3 sider. (Berge et al. 2000:416–419).

*Bruer. Språk og litteratur. Grunnkurs.* I kapittelet "Språk og språkbinding i saktekster" side 151-159 er det en lengre gjennomgang av ulike sider ved språkbinding. Teksten tar for seg tekststruktur og sammenbinding av tekst på makro- og mikronivå: tekstbinding i hele teksten, tekstbinding i og mellom avsnittene, tekstbinding i og mellom setningene, bruk av proord, tekstordnere og logiske markører. (Engelstad et al. 2001:151–159).

*Tema. Norsk språk og litteratur. VG1* har en kortfattet framstilling av "avsnitt og tekstsammenheng":

Tekstane våre må ha samanheng og flyt, slik at lesaren lett kan følgje tankegangen vår. Slik samanheng blir skapt på fleire nivå i teksten: Gjennom rekkjefølgja av momenta, gjennom måten vi bind momenta saman på, og gjennom korleis vi flettar setningane og delane av setningane saman.

Hovedvekten legges på avsnitt/temasetninger og hybridavsnitt. Framstillingen inneholder ingen eksempler eller øvingsoppgaver og er på en knapp side. (Kolberg Jansson et al. 2006: 243–244).

*Spenn. Norsk for studieforbereende utdanningsprogram VG1* gjengir i kapittelet "Skriftlige tekster" et kort usammenhengende tekstutdrag og viser deretter hvordan man kan skape sammenheng i utdraget ved hjelp av proord. Læreboken inneholder dessuten en oversikt over de vanligste måtene å binde setninger sammen på med eksempler og en øvingsoppgave og til slutt en forklaring av tema og rema med eksempler. Framstillingen er på cirka 1 1/2 side. (Berge, Jomisko og Lindtner Næss 2006:159–161).

*Panorama. Norsk Vg1. Studieforbereende* har under overskriften "Å strukturere en tekst med Hollywood-metoden" en "oppskrift" for arbeid med strukturering av tekster:

Når filminstruktører i Hollywood ferdigklipper en film, bruker de ofte Hollywood-metoden. Den går ut på å skrive ett stikkord for hver filmsekvens på et kort. Så legger de alle kortene foran seg og flyter rundt på dem, til de finner den beste rekkefølgen på scenene. Metoden hjelper dem til å få overblikk over hele filmmaterialet.

Det samme kan du gjøre med teksten din. Bryt teksten din opp i deler. Lag en overskrift eller en setning som uttrykker hovedbudskapet i hvert tekstavsnitt. Skriv stikkordene eller setningene på kort eller klistrelapper. Flytt så rundt på tekstdelene til du finner den beste rekkefølgen.

Ut over dette har læreboken ingen videre innføring i tekststrukturering eller tekstsammenbinding. (Røskeland et al. 2013:243).

*Intertekst. Norsk VG1. Studieforbereidende program* har i kapittel 4, "Skriv!", fem skrivetips. Ett av disse tipsene angår tekststruktur: "Tips nummer 5: GOD TEKSTBINDING. Setningene bør formuleres slik at ordene viser til setningene før og etter og skaper indre sammenheng, variasjon og flyt i teksten". (Stensby et al. 2013:94 ).

*Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforbereidende utdanningsprogram* har i kapittel 2, "Å lese og skrive – strategier og tekstkompetanse", et underkapittel der elevene får en innføring i tekstdisposisjon, argumentasjon, avsnittsinndeling og tekstsammenbinding. Begreper som temasetning, førsteledd og referanseord blir forklart og eksemplifisert. Læreboken bruker ca 16 sider på strukturering av tekster og tekstsammenbinding med øvingsoppgave (Dahl et al. 2013:81–101).

### 3. 5. Vurdering av lærebøkene vektlegging av tekststrukturering

Gjennomgangen av læreverk viser at innføring i tekststruktur og tekstsammenbinding generelt ses på som en lite prioritert oppgave fra lærebokforfatterens side. Lærebøkene fra Aschehoug vektlegger tekstsammenbinding og tekststruktur noe mer enn de andre lærebøkene, de bruker mer plass på temaet og har gjennomgående flere eksempler i tillegg til øvingsoppgaver. Men det er vanskelig å peke på noen reell økt vektlegging fra forlagets tidligste læreverk, *Bruer* 2001, til *Grip teksten* 2013. De andre læreverkene preges også av manglende utvikling/endring, for ett forlags vedkommende sågar negativ utvikling. Felles for alle de andre forlagene er dessuten at de vektlegger tekststruktur og tekstsammenbinding svært lite. Denne lærebokholdningen har vært stabil samtidig som læreplanen i norsk har blitt endret to ganger, og retorikk har i forbindelse med hver av endringene fått en mer sentral plass. Manglende vektlegging av tekststruktur og tekstsammenbinding i læreverk kan derfor også tenkes å ha virket styrende for lærernes undervisning.

Motiveringen i de deler av lærebøkene som omhandler tekststruktur og tekstbinding, er det grunn til å merke seg: I noen av lærebøkene vektlegges mottakerbevissthet, men begrepet mottaker blir ikke problematisert. Elever i videregående skole skriver vanligvis "stiler" for en imaginær leser, de har ikke noen bevissthet om noen spesiell mottaker, og derfor tar de utgangspunkt i sine egne referanserammer som leser. Skriver og leser blir altså samme person. Andre lærebøker mangler en motiverende faktor. I disse tilfellene blir behandling av

tekststruktur og tekstsammenbinding som oftest sett i sammenheng med grammatikalske elementer som substantiv- og verbbøying, tegnsetting og syntaks, uten at det blir gjort rede for verdien av å skape struktur i teksten. Enda mer overraskende er det at ingen av læreverkene ser på tekststrukturering og tekstsammenbinding som en måte eleven kan organisere og utvikle egne tanker om et tema på. Ønsket om å nå fram til ny innsikt er noe som er grunnleggende menneskelig. Ved hjelp av tekststrukturering og tekstsammenbinding er det mulig for eleven å klargjøre for seg selv både hva han tenker, og hvordan han tenker, og ikke minst kan eleven få større innsikt i egen tankeprosess. Bruk av ulike tekstmarkører som indikerer blant annet sammenheng, motsetning, årsak og konsekvens, kan gi eleven et verktøy til å systematisere tankeprosessen og til selv å kunne vurdere validiteten i egne standpunkter.

Det kan være grunn til bekymring over mangelen på felles metaspråk i lærebøkene når det gjelder tekststruktur og sammenheng i tekst. Riktignok kan man fortsatt betrakte tekstlingvistikken som en ung vitenskapelig disiplin, der ikke alle definisjoner av viktige begreper er avklart, men mangelen på felles fagterminologi er påfallende stor. En kan ikke se bort fra at denne situasjonen har bidratt til en nedprioritering av arbeidet med tekststrukturering fra norsklæreres side. En tilsvarende mangel på felles metaspråk ville neppe ha blitt akseptert i lærebøker i andre disipliner i norskfaget, for eksempel litterær analyse.

Ingen av lærebøkene tar for seg strukturelle sjangertrekk. Selv om en ikke kan operere med absolutter på dette området, er det klart at ulike sjangere preges av ulike strukturer. En episk tekst vil for eksempel vanligvis ha flere temporale sammenbindinger enn en argumenterende tekst, og en argumenterende tekst vil som oftest ha flere adversative og kausale sammenbindinger enn en episk tekst.

### 3. 6. Formuleringer i eksamensoppgaver

Reform 94 innførte nye oppgavetyper i norskfaget med vekt på sjangerbevissthet og med tydeligere formål. Parallelt med nye oppgavetyper ble det gitt oppgaver med krav om skrivning innenfor spesifikke sjangere. Den nye typen eksamensoppgaver kunne for eksempel ha denne ordlyden: "Du har en venn i Danmark som skriver til deg og lurer på om du kan hjelpe ham med en oppgave om norsk språkhistorie på 1800-tallet." eller "Klassen din jobber med et prosjekt om den norske språkstriden etter år 1900. Du har fått ansvaret for å presentere for klassen de viktigste sidene ved språkstriden etter andre verdenskrig" eller "Du har en venn i Danmark som skal skrive en presentasjon av den norske forfatteren Arne Garborg. Vennen din vet svært lite om Garborg og ønsker at du skal hjelpe ham". (se 2.2. Sosiale perspektiver i skriveprosessen). Elevene hadde ved eksamen under Reform 94 ikke tilgang til lærebøker eller oppslagsverk. Mye tyder på at elever som tok oppgavene alvorlig og tilpasset teksten etter egne kunnskaper om sjangere, sjelden fikk bonus for det.

Eksamensoppgavene i norsk skriftlig i videregående skole under Kunnskapsløftet vektla i utgangspunktet faglige kunnskaper, men kravene om struktur og spesifikke sjangere ble beholdt. I forbindelse med revideringen av læreplanen i 2013 forsvant sjangerbegrepet, og fra eksamen 2014 forsvant oppgaveformuleringer med krav om spesifikke sjangertekster. I stedet kom det inn oppgaver der elevene blir bedt om å skrive informative, argumenterende,

resonnerende eller kreative tekster. I veiledningen legges det vekt på at teksten skal fungere. Elevene kan også blande ulike teksttyper. (Utdanningsdirektoratet 2015:3).

Det fins forskning som viser at elever som kjenner formålet med læringsaktiviteter, presterer bedre. Men et tydelig formål alene er ikke tilstrekkelig. Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg sier det slik:

"Hvis du har gått deg bort i Jotunheimen, hjelper det fint lite å vite at formålet med turen din er å komme seg til Glittertind – hvis du ikke aner hvordan du skal gå frem for å komme deg dit. Formål alene gir svak hjelp. Formålstanken må kombineres med det vi allerede vet om god skriveopplæring for at elevene skal bli bedre skrivere. Her mener vi sjangerundervisning kan spille en avgjørende rolle, fordi det vil gjøre elevene i stand til å oppfylle de ulike formålene de møter både på eksamen og senere". (Blikstad-Balas og Hertzberg 2015).

Det kan virke som om endringen i læreplan og oppgaveformulering når det gjelder sjanger, ikke kan ha blitt utredet i tilstrekkelig grad. Sjangerbevissthet kan for mange elever være en viktig støtte i arbeidet med tekster. Det er ikke grunn til å tro at flertallet av elever har med seg sjangerbevissthet hjemmefra, og det er heller ikke grunn til å tro at sjangerformalisme har vært et problem i elevtekster. Læreplan, eksamensoppgaver og vurderingsveiledninger blir av de fleste lærere oppfattet som styrende i forhold til hva de vektlegger i undervisningen. Dette kan tenkes å føre til at arbeid med struktur ikke får den nødvendige plass i opplæringen..

### 3. 7. Lærebøker for høyskole og universitet

Det er ikke bare elevenes lærebøker som avgjør i hvilken grad elevene får innføring og nødvendig øving i tekststrukturering. Lærernes holdninger er også viktig. Det kan derfor være formålstjenlig å kort undersøke hvordan lærerstudenter og lektorstudenter i norsk blir undervist og bevisstgjort på høyskoler og universitet når det gjelder tekststrukturering. Jeg vil undersøke noen av lærebøkene som brukes i norskstudiet, og som tar opp tekststrukturering som et tema. Denne undersøkelsen kan ikke gi noe fullstendig svar på om studentene får en tilstrekkelig innføring i emnet tekststrukturering, men den kan avdekke noen tendenser. De lærebøkene som blir behandlet, utgjør heller ikke noen fullstendig liste over lærebøker i bruk, og det kan være at det blir gitt forelesninger som også omfatter innføring i tekststrukturering.

I forordet til *Grammatikken i bruk* av Harald Morten Iversen, Hildegunn Otnes og Marit Skarbø Solem sies det: "Dette er altså ment å være ei grunnbok i grammatikk primært for grunnskolelærerutdanningen og lærerutdanningene ved universitetene." (Iversen 2011). Forfatterne har en pragmatisk tilnærming til språkbruk og ser på ulike sider ved språk som en del av en tekstlig helhet. I første rekke er det kapittel 5 "Sammenheng i tekst" som vektlegger et tekstlingvistisk perspektiv. Hovedvekten i kapitlet legges på sammenhenger på tekstens mikronivå, det vil si i første rekke ord- og setningsnivået i teksten. Sentralt står ulike typer setningsbindinger, funksjonen til additive, adversative, alternative, temporale og kausale bindinger blir forklart og eksemplifisert ut fra ulike elevtekster. Videre inneholder kapittel 5 en gjennomgang av ulike typer referentkoplinger, som bygger på at et element i en setning blir gjentatt i den neste eller senere på en eller annen måte, slik at det dannes en sammenheng i teksten. Synonymi, antonymi, hyponymi, meronymi og repetisjon (leksikalske



referentkoplinger) blir forklart og eksemplifisert ut fra elevtekster, og det samme blir grammatikalske referentkoplinger (proord) og kjenthetsmarkører. Avslutningsvis skriver forfatterne om tekstordnere som kan vise sammenheng i større tekstdeler. I denne forbindelse omtales også koherens, uten at forfatterne går særlig inn på det. Kapittelet inneholder også oppgaver for studenter.

Eva Maagerø skriver i forordet til *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*: "Språksynet i boka er i samsvar med læreplanen for faget norsk i skolen. Derfor håper jeg at den kan være til god nytte for lærerstudenter og for lærere." (Maagerø 2005:17). I boken, som i stor grad bygger på Halliday og Hasans *Cohesion in English* (Halliday og Hasan 1976) gir Maagerø en innføring i systemisk-funksjonell lingvistikk. Denne språkvitenskapelige skolen tar utgangspunkt i at alle språk primært brukes til å skape mening, og at det er gjennom språket vi får tilgang til kjernen i all personlig og mellommenneskelig utvikling. Maagerø presenterer innledningsvis grunnlaget for systemisk-funksjonell lingvistikk. Videre bruker hun stor plass på samspillet mellom språk og kontekst (kapittel 2 og 3), mens hun i kapittel 4 presenterer leksikogrammatikken (vokabular og grammatikk). I kapittel 5, 6 og 7 forklares de grunnleggende meningstypene, mens kapittel 8 og 9 har fokus på språket i bruk, henholdsvis språket i bruk i ulike sammenhenger og språkbruk i skolen. Ut fra siktemålet med denne gjennomgangen av lærebøker for studenter og lærere vil jeg gå litt nærmere inn på kapittel 7, "Språket i bruk". Kapittelet har en klar todeling. I første del definerer Maagerø tema på setningsnivå og viser hvordan temaet i setningen er det som "er gitt" eller "sagt før", og hvordan resten av setningen representerer ny informasjon – eller rema. Deretter blir tema sett på i lys av de tre meningsfunksjonene: ideasjonelt tema, mellompersonlig tema og tekstuel tema. Andre del av kapittelet er en innføring i bruk av kohesjonsressurser. Maagerø tar utgangspunkt i en læreboktekst som hun bruker til å beskrive ulike elementer som skaper sammenheng på forskjellige nivåer i teksten. Hun deler inn kohesjonssystemet i tre deler: referanse, leksikalsk kohesjon og relasjonskopling. Et omfattende register av kohesjonsressurser blir gjennomgått med utgangspunkt i læreboktekster og andre tekster beregnet hovedsakelig på unge mennesker. (Maagerø 2005).

Jan Svennevigs *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* har som tittelen indikerer et annet formål, men boken har et eget kapittel om tekstur (kapittel 7) der forfatteren skriver om hva som gjør at vi oppfatter en indre sammenheng i en tekst. Svennevigs utgangspunkt er at vi ikke opplever ord og setninger når vi leser en tekst, men mening. Koherens er det som skaper meningsfullhet i forhold til tekstdelene og helheten. Ifølge Svennevig er koherens noe vi søker etter, noe vi forventer, og han formulerer det tekstuelle prinsippet at en ytring innenfor et emne forventes å være koherent, og at det må signaliseres eksplisitt hvis det ikke er det. Språket har egne virkemidler som indikerer sammenheng – kohesjon, og det er disse kohesjonsmekanismene forfatteren ser på i dette kapittelet. Han forklarer først referansehandlingen og bakgrunnskunnskapene som må ligge bak identifiseringen av tekstreferenter, deretter blir begrepet referentkobling presentert som en betegnelse for koblinger som ikke skjer mellom ord, men mellom ulike uttrykk som viser til samme referent. Svennevig utvider deretter begrepet til å gjelde koblinger mellom referenter som er løse assosiert med hverandre, for eksempel semantiske koblinger som identitet,

synonymi, hyponymi og antonymi. Videre viser Svennevig at det ikke bare er enkelte refererende uttrykk som kobles sammen i en tekst, men også hele setninger. Han viser ved hjelp av eksempeltekster hvordan ulike typer forbindere, som for eksempel konjunksjoner, subjunksjoner, adverb og preposisjonsuttrykk kan skape en semantisk sammenheng mellom setninger. Perspektivet utvides deretter til informasjonsstrukturer som viser hvordan tekstreferenter og proposisjoner er strukturert i lengre tekstsammenhenger med spesielt fokus på bruk av forfeltet eller temaplassen, og hvordan temastrukturene gjentakelse og utvikling veksler gjennom de fleste tekster. I siste del av kapitlet introduserer Svennevig emne som betegnelse på et sett verbaliserte hendelser som er internt strukturert. En tekst holdes altså ikke bare sammen av relasjonene mellom yringer, men også av overordnede "planer" for hele eller deler av teksten; dette er et uttrykk for den globale koherensen i en tekst. Svennevig nevner overskrifter og emnesetninger (det samme som temasetning) som eksempler på emnesignaler som styrer forståelsen av enkeltyringer, og som skaper et overordnet perspektiv for teksten. Når vi så generaliserer og abstraherer innholdet i en tekst, kan teksten presenteres i noen få, enkle proposisjoner. (Svennevig 2009).

I forordet til *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* av Wenche Vagle, Margareth Sandvik og Jan Svennevig skriver forfatterne at "boka er skrevet for alle som ønsker å finne ut av hva pragmatikken og tekstlingvistikken står for [...] Boka har også en snevrere målgruppe: studenter på universiteter og høyskoler og dessuten fjernundervisningsstudenter". Forfatterne gir også i forordet uttrykk for at "boka vil egne seg som etterutdanningstilbud til norsklærere som ønsker å utvide sin innsikt i disiplinene tekstlingvistikk og pragmatikk, som tradisjonelt ikke har vært del av norskfaget". Boken innledes med at tekstlingvistikken settes inn i en språkvitenskapelig sammenheng. Videre gir boken i det første kapitlet en innføring i tekstbegrepet i tekstlingvistikken med vekt på tekstnormer, kontekst, kontekstuelle rammer, kontekstualiseringssignaler og teksttolkningsprosess. I kapittel 2, 3 og 4 diskuteres forutsetninger for kommunikasjon, ulike typer språkhandlinger og hvordan mening skapes gjennom implisitte og eksplisitte språkhandlinger. Kapittel 5 "Sammenheng i tekst" omhandler kohesjon og koherens, klassifisering av kohesjonsmekanismer (referanse og leksikalsk kohesjon, setningskobling og blandet kobling), strukturering av referenter, makrostrukturer og sjangerskjemaer. Sjangerforventninger som strukturerende element følges opp i kapittel 6, "Tekstlingvistikk i bruk", med vekt på sjanger som del av makrostrukturen og i kapittel 7, "Tekster er forskjellige", der forfatterne ser på tekstinterne og teksteksterne kriterier i de mest brukte sjangrene. Hvert kapittel avsluttes med et stort utvalg av oppfølgingsoppgaver. (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993).

### 3. 8. Vurdering av lærebøker for høyskole og universitet

Jeg mener det kan være en svakhet ved *Grammatikken i bruk* (Iversen, Otnes og Solem 2011) at teksten i for stor grad fokuserer på elevtekster fra småskolenivået og på det vi kaller kreative elevtekster. Ikke minst på grunn av at forfatterne vil ha en pragmatisk tilnærming til språkbruk, kan det virke merkelig at eksempel materialet mest er tilpasset småskolen. Behandlingen av tekstkohesjon og generelt større sammenheng i en tekst er dessuten for lite omfattende.

Maagerøs *Språket som mening* har teksteksempler som i mye større grad appellerer til unge mennesker, de fleste eksempeltekstene er dessuten innenfor sjangere unge mennesker må forholde seg til – hovedsakelig læreboktekster og resonnerende tekster. Maagerø kaller sitt verk "en innføring", men enkelte deler av boken går ut over det man forventer i en innføring. Samtidig savner jeg også her en systematisk behandling av struktur over setningsnivået.

Svennevigs *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* har en bredere gjennomgang av strukturer over setningsnivå, men også denne innføringen vektlegger dette for lite.

*Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* av Wenche Vagle, Margareth Sandvik og Jan Svennevig dekker tekststruktur over setningsnivå i større grad. Boken har en klarere struktur og en mer pragmatisk tilnærming til emnet. Eksempeltekstene er i stor grad tekster unge mennesker kan kjenne igjen, men noen av tekstene er litt utdaterte. Oppgavene på slutten av hvert kapittel er interessante. Boken har også mange tips til videre lesning.

Selv om det er enkelte svakheter ved de lærebøkene for studenter og lærere som jeg her har tatt for meg, kan det sies at alle bøkene tilfredsstiller de fleste behov studenter og lærere har når det gjelder innføring i tekstlingvistikk. Når dette i så liten grad vises igjen i lærebøker beregnet på skoleelever, kan det skyldes at tekststrukturering ikke vektlegges gjennom den undervisningen som gis innen norskfaget på høyskoler og universiteter, eller at lærebokforfattere anser dette emnet som mindre viktig.

Også når det gjelder lærebøker beregnet på høyskole- og universitetsstudenter, er mangelen på felles metaspråk når det gjelder koherensskapende faktorer i tekstlingvistikk påfallende. I noen tilfeller dreier det seg om faglig uenighet, men hovedsakelig blir ulik terminologi brukt om samme fenomen i ulike lærebøker uten at terminologivalget blir begrunnet.

### 3. 9. Proessorientert skriving

Det hersker stor usikkerhet rundt omfanget av proessorientert skriving i videregående skole. Kjell Lars Berge hevder at proessorientert skriving "er blitt en hegemonisk skriveopplæringsmodell". (Utdanningsdirektoratet 2013). Frøydis Hertzberg og Olga Dysthe skriver at "om vi skal oppsummere situasjonen i dag slik den fortoner seg for praksisfeltet, kan vi nok si at en modifisert proessorientert tilnærming til skriveopplæring ikke har noen konkurrenter". (Utdanningsdirektoratet 2013). Når det gjelder skriving i norskfaget i videregående skole, synes jeg påstanden kan diskuteres. Det er nok få, hvis noen i det hele tatt, teoretiske konkurrenter til proessorientert skriving. Men begrepet proessorientert skriving forbindes ofte med kreativ skriving av oppgaver som åpner for stor grad av selvsentrering. Frie assosiasjoner og friskriving av fortellende tekster, som tradisjonelt har vært sentrale elementer i proessorientert skriving, lar seg vanskelig tilpasse Kunnskapsløftets krav om faglighet og skriving innen alle fag. Dessuten stiller det faglige perspektivet andre og utvidete krav når det gjelder en helhetlig skriveopplæring. Eleven må i mye større grad ha faglige forkunnskaper.

Proessororientering av skriveopplæringen blir i dag praktisert i en viss grad av en del lærere. Spesielt gjelder dette lærere i grunnskolen. KAL-prosjektet viser at fortellende og selvsentrerte tekster dominerer i elevenes eksamensbesvarelser i grunnskolen. Bare rundt 15 % av elevene velger sakpregete oppgaver, og av disse velger dessuten de aller fleste sjangrer som kåseri og leserinnlegg der det også i stor grad er mulig å være selvsentrert. Et ubetydelig mindretall skriver argumenterende tekster, og av disse igjen viser det seg at de færreste behersker argumenterende skrivning på et akseptabelt nivå (Utdanningsdirektoratet 2013). SKRIV-prosjektet, ledet av Jon Smidt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, undersøkte hvilken skriveopplæring som blir gitt i norske klasserom etter at skrivning ble innført som en grunnleggende ferdighet. Et av funnene i SKRIV-prosjektet er at det foregår mye fragmentert skrivning, det vil si skrivning som skjer uten at den blir satt inn i en sammenheng (Smidt 2010). Manglende sammenheng kan gjøre elever usikre og gi elever kognitive utfordringer på mange plan i skriveprosessen. Samtidig kan det være grunn til å undersøke om det også kan være andre årsaker til at så få elever velger å skrive argumenterende tekster. Det kan også være grunn til å undersøke i hvilken grad og hvordan elever blir motivert for å skrive argumentative tekster, og å undersøke om elever har grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig for dem å skrive en argumentativ tekst. Det kan for eksempel dreie seg om manglende ordforråd, manglende sjangerkunnskaper, manglende sakkunnskaper, manglende fagkunnskaper og manglende evne til å planlegge og strukturere en tekst. Det vil bli en viktig oppgave for skriveforskningen å vurdere om de resultater som framkommer gjennom KAL-prosjektet og SKRIV-prosjektet, gjenspeiler elevenes faktiske kognitive begrensninger, og om dette i så fall er noe man må innrette undervisning og eksamensoppgaver i forhold til, eller om det er ønskelig å sette i verk tiltak for å styrke elevenes ferdigheter i arbeidet med argumentative tekster.

Kravene til dokumentasjon og vurderinger i norskfaget i videregående skole gjør det også vanskelig å praktisere proessorientert skrivning. En lærers ønske om å arbeide faglig i prosess over tid i en klasse kan lett støte an mot elevers juridiske rett til vurdering og skoleeiers krav om dokumentasjon.

Eksamensoppgaver og eksamenssituasjon vil også i en viss grad være bestemmende for hvordan lærere arbeider med skrivning i norsk i sine klasser. Verken eksamensoppgaver eller eksamensorganiseringen i norskfaget i videregående skole åpner for en formativ vurdering som er tilpasset proessorientert skrivning. All tilgjengelig forskning peker på at formativ vurdering er den vurderingsformen som er effektiv, mens summativ vurdering blir sett på som omtrent helt verdiløs for læring.

At arbeidshukommelsen har mindre kapasitet enn man tidligere har antatt, bør blant annet føre til større fokus på innlæringsprosesser som kan fremme automatisering. Jo mer automatisert en ferdighet er, jo mindre vil belastningen for arbeidshukommelsen bli. Ren prosedural kunnskap eller «vanekunnskap» kan ofte hentes fra langtidshukommelsen uten at arbeidshukommelsen blir belastet. Spesielt i USA har man kommet langt når det gjelder å prosessualisere sekvenser i skriveopplæringen, slik at kunnskap kan bli helt eller delvis automatisert. Lærere i amerikanske skoler tar ofte i bruk systematiserte gjenkjenningmetoder,

som kan lette sekvenser av skriveprosessen for eleven, og helhetsorienterte tekstuelle prototyper som kan tilpasses etter behov.

Også i norsk skole har prosessorientert skriveopplæring tatt i bruk ulike støttemekanismer – støtteark eller "stillaser" (engelsk *scaffolding*). Eksempler på slike støttemekanismer er skriverammer (støttestrukturer som synliggjør for elevene hvordan den ferdige teksten kan se ut). Skriverammene strukturerer innholdet i teksten og kan i tillegg gi hjelp i form av setningsstartere, bindeord og setningsmønstre), tankekart, styrkenotat, bison-skjema (fokus på bilder og bildetekst, innledning, siste avsnitt, overskrift og notabene), venndiagram, egenrevisning, responsgrupper, vurderingskriterier, læringsmål og så videre. Mange av støttemekanismene i skriveopplæringen kan beholdes i en modifisert utgave, og det bør utvikles nye støttemekanismer som i større grad kan hjelpe eleven i arbeidet med argumenterende tekster – for eksempel med utgangspunkt i Hayes' reviderte skrivemodell, der han forsøker å identifisere de overordnede kognitive prosesser som er involvert i så å si alle former for skriveoppgaver: teksttolking, refleksjon og tekstskriving.

### 3. 10. Tekststruktur er viktig

Et av funnene i KAL-undersøkelsen dreier seg om elevenes evne til å skape sammenheng i en resonnerende tekst:

De fleste elever – også de aller flinkeste – har problemer med å skrive slike tekster. Blant de svake og middels flinke elevene er konsekvensen ofte lange meningslister, der enkeltmeningene er dårlig underbygd, og forholdet mellom meningene ofte svakt utviklet. Mange elever sliter med å utvikle en samlende overordnet tekststruktur i resonnerende tekster. Åpent argumenterende tekster med utviklet struktur er sjelden å se i materialet (Berge, Evensen og Vagle 2005: 54).

Dette funnet mener jeg styrker antakelsen om at arbeidet med tekststrukturering ikke har fått den plass i skolen som er nødvendig for at elevene skal lykkes i sitt skrivearbeid, og at opplæringen i tekststrukturering fortsatt kan og bør forbedres.

Strukturerende tekstelementer har isolert sett i de fleste tilfeller liten selvstendig betydning, men satt inn i en skriftlig kontekst kan de ha avgjørende betydning for om en tekst blir oppfattet som meningsfull av en leser, og strukturerende elementer er en viktig hjelp for tekstforfatteren i arbeidet med å skape klarhet i tankene og organisere teksten. Strukturerende elementer kan, dersom de blir brukt riktig og de blir avkodet riktig, være meningsframbringende for skriveren og skape klarhet i tekstforståelsen for leseren. Ida Buch-Iversen viser i sin doktoravhandling (Buch-Iversen 2010) til en oppsummering av forskning på tekststruktur og forståelse av fagtekster der Pearson og Fielding fant at elever som hadde mer kunnskap om tekstens struktur, i større grad husket innholdet. Videre konkluderte de med at sterke lesere i større grad benyttet seg av forfatterens struktur når de skulle gjenkalle en tekst sammenlignet med svake lesere (Pearson og Fielding 1991). Buch-Iversen viser også til Dickson, Simmons og Kameenui som i en sammenfatning av studier av forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse konkluderte med at elever som hadde bevissthet om, eller som hadde fått undervisning i tekststruktur, hadde en bedre overordnet leseforståelse enn elever

som i mindre grad var bevisste, eller som ikke hadde fått undervisning i tekststruktur (Dickson, Simmons og Kameenui 1998). Spesielt for elever, som fortsatt er i en utviklingsfase også når det gjelder kompetanse i norsk skriftlig og muntlig, vil jeg tro at kunnskaper om og øvinger i strukturering av tekst og tekstbinding kan bidra til å utvikle både lese- og skrivekompetansen.

Cathrine Ness undersøker i sin masteroppgave (Ness 2014) om språk og struktur i fagtekster virker inn på leseforståelsen hos elever på mellomtrinnet. Ness lar to elevgrupper lese to ulike versjoner av en og samme læreboktekst. Den ene versjonen står i sin originale form, mens den andre er bearbeidet ved at teksten er tilført blant annet tydeligere årsak-virkning relasjoner, slik at sammenhengen mellom de meningsbærende ytringene i teksten kommer klarere fram, og i tillegg har den omskrevne tekstversjonen fått en tydeligere forfatterstemme og en klarere organisering av rekkefølgen i tekstdelen. De to elevgruppene fikk etterpå samme leseforståelsestest. Ett av funnene i undersøkelsen er at elever som leste den bearbejdede versjonen hadde signifikant bedre resultat når det gjelder tekstforståelse.

Anja Zwicky skriver i sin undersøkelse av tekstbindingen i gode og dårlige skolestiler (Zwicky 1984:192) at gode besvarelser karakteriseres av lange referentkjeder (kjeder som dreier seg om hva teksten handler om), og at det mellom disse lange referentkjedene finnes tekstelementer som binder sammen og oppsummerer større eller mindre tekstsekvenser. Stiler med lav karakter karakteriseres av fraværet av slike tekstelementer.

Lars Sigfred Evensen hevder i en artikkel om lokal og global koherens (med lokal koherens menes semantisk sammenheng mellom en eller flere setninger, mens global koherens refererer til de enheter som strukturer helheten semantisk i teksten) i elevers skriving (Evensen, 1988:40) at særlig analyser som viser samspillet mellom lokal og global koherens, er fruktbare for å fange inn den utviklingen i tekstskapende evne som skjer seint i skolealderen. I denne utviklingen er samspillet mellom lokal og global koherens en nøkkeldimensjon.

Flere av undersøkelsene taler for at strukturerte trekk i elevtekster kan gi signifikante utslag ved vurderingen av teksten, og Evensens artikkel taler for at en undersøkelse av strukturelle trekk ved elevbesvarelser i videregående skole kan gi økt kunnskap om elevers tekstskapende evne.

## KAPITTEL 4. TEKSTSTRUKTURTEORI

Halliday & Hasan *Cohesion in English* definerer tekst slik: "The word text is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole." (Halliday og Hasan 1976). Forfatterne ser at denne definisjonen kan være problematisk, men mener at den er tilstrekkelig til i de fleste tilfeller å kunne avgjøre om det dreier seg om en sammenhengende helhet eller en samling usammenhengende setninger. Halliday og Hasan har en kommunikativ og dynamisk tilnærming til tekstbegrepet. I Berge m.fl 1998:69ff gjør Halliday rede for påvirkningen antropologen Malinowskis teori om situasjonskonteksten og kulturkonteksten har hatt på ham: at å forstå tekstens omgivelse (konteksten) og den kulturelle historiens innvirkning (kulturkonteksten) er nødvendig for å forstå kommunikative handlingsmønstre, og at en tekst er uttrykk for en kommunikativ handling.

Van Dijk (Dijk 1980) definerer tekst som noe det er mulig å lage et sammendrag av. Hvis det ikke er mulig å lage et sammendrag, er det ikke en tekst. I motsetning til Halliday og Hasan har van Dijk en retorisk-funksjonell tilnærming til tekstbegrepet. Han er mer formalistisk opptatt av de strukturelle trekk som kan påvises, og hvilke tekstorganiseringsprinsipper som må ligge til grunn for at en tekst skal oppfattes som en tekst.

Margareth Sandvik definerer i *Tekst og kontekst* (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:129–131) tekst ut fra fire kriterier som kan ses på et forsøk på å forene tekstbegrepene til Halliday og Hasan på den ene siden med tekstbegrepet til van Dijk på den andre siden:

1. En tekst består av språklige elementer som er knyttet til hverandre.
2. En tekst utgjør en avsluttet innholdsmessig helhet.
3. En tekst er en form for kommunikativ handling.
4. En tekst bygger på visse normer for hva man uttrykker og hvordan man uttrykker seg i ulike typer tekster.

Kjell Lars Berge har gjort mye for å formidle Hallidays og Hasans forskning til norske miljøer. Berge 1990 sier at en tekst er en tekst dersom den oppfattes som en tekst. Dette synet sammenfaller med synet til Halliday og Hasan om at en tekst må kunne forstås som uttrykk for en kommunikativ handling.

Ut fra en praktisk og didaktisk holdning finner jeg at van Dijks definisjon kan være mest velegnet i skolesammenheng, ikke minst på grunn av at det er innforstått i definisjonen at det må være en eller annen form for koherens som gjør det mulig å lage et sammendrag. Sandviks definisjon synes jeg blir for reduktiv. Det gjelder i første rekke det fjerde kriteriet, men det kan også stilles spørsmål ved kriterium 2 som et absolutt kriterium for alle typer tekster. Berges tekstbegrep er interessant og i tråd med moderne tekstforståelse, men samtidig bygger hans tekstbegrep på forutsetninger som blir for kompliserte i en skolesammenheng.

Det er viktig å være klar over at tekstbegrepet innen lingvistikken ikke helt sammenfaller med det utvidete tekstbegrepet som brukes i de fleste lærebøker i norsk for videregående skole i dag. Etter at pc ble tatt i bruk, og programvarer etter hvert skapte nye muligheter for å sette sammen verbalspråklige tekster med bilder, lyd og film, brukes nå begrepet multimodal tekst eller sammensatt tekst.

#### 4. 1. Å forstå en tekst

Å avkode en tekst begrepsmessig stiller en leser overfor flere utfordringer. Leseren må ha semantiske kunnskaper om begreper som blir brukt i teksten, og forstå forholdet mellom dem, han eller hun må se sammenhengen mellom de semantiske begrepene tekstuelte og kunne knytte dem semantisk til hverandre, slik at de utgjør en helhet, og leseren må kunne forbinde denne helheten med egne erfaringer, slik at han eller hun kan danne seg et indre bilde av representasjonene i teksten.

I prosessen med å forstå en tekst kan kjennskap til tekstens funksjon være viktig. Å kjenne til sjangertrekk kan i mange sammenhenger lette avkodingen. Som lesere får vi etter hvert mer og mer erfaring og kan kjenne igjen strukturtrekk som vi har støtt på tidligere i andre tekster, og vi kan ut fra tidligere erfaringer lettere forstå de ulike segmenter i teksten. Å kunne forstå det som ikke blir direkte uttrykt i teksten, men som «står mellom linjene» — det som kalles inferens — er også viktig for å forstå en tekst. Opplysninger som kommer høyt oppe i innholdsstrukturen, blir ifølge Torvatn dessuten lettere forstått enn opplysninger lengre nede i innholdsstrukturen. Og samtidig er det slik at avkoding av opplysninger langt nede i innholdsstrukturen er avgjørende for å forstå helheten i teksten. (Torvatn 2002).

#### 4. 2. Sammenheng i en tekst

Sammenheng i en tekst er et resultat av et samspill mellom egenskaper ved teksten, skriverens evne til å framstille sammenhengen og leserens evne til å tolke. Det vil alltid være slik at leseren og skriveren er den samme personen i utgangspunktet. Skriveren leser sin egen tekst med utgangspunkt blant annet i sine bakgrunnskunnskaper, sitt modningsnivå, sin formidlingskompetanse og sin mottakerbevissthet. Det er først når teksten leses av en annen enn skriveren selv, at problemer med å tolke teksten kan oppstå. For denne leseren oppstår det sammenheng i teksten når han eller hun oppfatter hvordan de enkelte delene av teksten forholder seg til hverandre og til helheten i teksten eller temaet. Hvis leseren forstår funksjonen til hver av tekstenhetene og kan se dem i sammenheng med andre tekstenheter tidligere og senere i teksten og med utviklingen i teksten og tekstens mening, kan en si at teksten er koherent – eller logisk sammenhengende. Dette betyr at det må være trekk ved teksten som gjør at leseren forstår sammenhengen. Disse trekkene kan komme til uttrykk i teksten eller de kan være underforstått, og det er disse trekkene som gjør teksten sammenbundet – eller at den har kohesjon. Wikborg og Björk 1994: 10–11 definerer sammenheng slik:



"Samanhang oppkommer i samspelet mellom tekstens egenskaper og läsarens tolkningsförmåga. Dvs den ämneskunniga och interesserade läsaren kan fylla ut tankeluckor i en text som för en annan läsare ter sig oöverkomliga. Samanhang uppstår således när lesaren oppfattar hur de på varandra följande textenheterna förhåller sig till varandra och till textens tema."

En tekst kan sies å være koherent dersom en leser kan forstå funksjonen til hver tekstenhet og relasjonen mellom de enkelte tekstenheter, kan forstå lineariteten i teksten og forstå teksten selv om noe er implisitt.

Skriveren som leser sin egen tekst, kan se sammenhenger i teksten som kan være vanskelige for en annen leser å forstå. Skriveren har sine forkunnskaper, han eller hun kjenner konteksten, han eller hun har sin tolkning av hvordan uttrykksmåter skal forstås, han eller hun kan forstå og se sammenheng med noe som ikke kommer direkte til uttrykk, men som er underforstått i teksten. Skriveren kan også bruke ulike funksjonsord som en hjelp i arbeidet med å gjøre sammenhenger mer tydelige. Skriverens mottakerbevissthet og hans eller hennes ferdigheter når det gjelder koherensskapende trekk i teksten, vil i stor grad være avgjørende for om han eller hun kan lykkes i å nå fram til leseren med sitt budskap.

Å lete etter sammenheng er et trekk ved menneskets måte å tenke på. Dette gjelder også ved tekstlesing. Leseren vil alltid søke etter en sammenheng. Det kan lett oppstå misforståelser hvis det ikke er trekk ved teksten som støtter opp under sammenhengen i teksten. Det kan også være slik at det ikke er noen sammenheng mellom enkelte deler av en tekst. Hvis teksten mangler trekk som klargjør at det ikke er en slik sammenheng, kan dette føre til misforståelser eller usikkerhet. Sammenhengsmekanismer kan være et dekkende ord for den funksjonen disse trekkene ved en tekst kan ha.

#### 4. 3. Sammenhengsmekanismer

Min undersøkelse dreier seg hovedsakelig om sammenhengsmekanismer på setningsnivå, men jeg finner det naturlig innledningsvis i denne delen av avhandlingen å gi en kort oversikt over sammenhengsmekanismer på nivåer over setninger fordi jeg også i en viss grad vil undersøke koherensskapende faktorer over setningsnivå, og fordi koherensskapende faktorer på setningsnivå på ulike måter er med på å skape koherens i helteksten.

#### 4. 4. Superstruktur

Superstruktur i en tekst er nok den tekststrukturelle komponenten elever vil ha lettest for å kjenne igjen. Superstrukturer representerer det kompositoriske planet i teksten. De fleste barn møter i tidlig alder tekster med faste strukturer, det kan være alt fra gåter og vitser til eventyr og andre fortellinger. Felles for disse tekstene er at de har bestemte kompositoriske elementer som kommer i samme rekkefølge. Dette gjør det enklere for barn å lære tekstene utenat. Etter hvert vil de møte argumentative tekster og oppdage at også slike tekster som oftest har faste strukturer, i det minste konkretisert som innledning, hoveddel og avslutning. Det er typisk for superstrukturer at de innen en bestemt sjanger forblir uendret uavhengig av hva temaet i teksten måtte være. Superstrukturer viser den lineære utviklingen av en tekst og bidrar til å

gjøre teksten lettere forståelig for leseren. Van Dijk kaller de tre komponentene i en argumentativ tekst for *problem (setting and assumptions) – solution (experiment and evaluation)* og *application* (van Dijk 1980:20), mens Michael Hoey (Hoey 1983) mener at en argumentativ tekst er en dialog mellom en skriver og en imaginær leser med en dialogisk problem–løsning-struktur (*problem–solution structure* eller *PS–structure*). Hoey's superstrukturmodell (Hoey 1983:64ff) for argumentative tekster består av fire komponenter: *situation, problem, response/solution* og *evaluation*. For hver av komponentene innfører Hoey en imaginær leser som stiller spørsmål, og som Hoey mener uttrykker det underforstått dialogiske i en argumentativ tekst:

- 1) Situation. What is the situation?
- 2) Problem. What is the problem?
- 3) Response/Solution: What is your response/solution?
- 4) Evaluation. What is your evaluation of the response/solution?

Både van Dijks og Hoey's modeller for superstruktur i argumentative tekster lar seg overføre til mange andre sjangere, for eksempel eventyr og drama. Det er likevel viktig å være bevisst på at superstrukturer slik de blir presenterte her, ikke er universelle. Kulturer forskjellig fra vår vestlige kan ha andre modeller.

Margareth Sandvik (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:192) bruker ikke begrepet superstruktur. Hun velger heller å bruke sjangerskjema. Sjangerskjemaet er den skjematiske formen som organiserer det globale innholdet i en tekst. Sandvik mener at "vi har mer eller mindre etablerte skjemaer for den overordnede, og i hovedsak lineære, oppbygningen av fortellinger, argumenterende tekster, nyheter, skolestiler, vitenskapelige artikler, bruksanvisninger, samtaler og så videre." (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:193).

Heller ikke Kjell Lars Berge 1988 bruker begrepet superstruktur. Han mener at funksjonsstruktur er et bedre begrep som sier mer om funksjonen superstrukturer har. Ifølge Berge er funksjonsstrukturen sammensatt av et begrenset antall tomme funksjonsenheter som aktiviseres når de fylles med de ulike betydningsenhetene som utgjør hierarkiet i makrostrukturen. (Berge 1988:114).

Kjersti Rongen Breivega (Breivega 2003) mener at sjanger og superstruktur ikke er sammenfallende begreper. Superstruktur er en konfigurasjon på deltekstnivå, mens sjanger er relatert til heltekstnivået. Breivega mener at heltekstnivået i likhet med sjanger- og diskursnivået er en del av det kontekstuelle nivået. De enkelte superstrukturer skal kunne beskrives uten å trekke inn konteksten. Å peke ut konkrete superstrukturer vil ifølge Breivega si å identifisere konvensjonelle tekstlige framstillingsformer. Breivega opererer med tre ulike superstrukturskjemaer: deskriptivt superstrukturskjema, argumenterende superstrukturskjema og narrativt superstrukturskjema, som hun mener samlet dekker fem ulike framstillingsformer: argumentativer, narrativer, deskriptiver, ekspliktiver og instruktiver.

I utgangspunktet synes jeg ut fra en praktisk og pedagogisk vurdering at sjangerstruktur kan være dekkende for superstruktur i elevtekster. Sjanger er et begrep elevene blir tidlig kjent med, og det er kanskje sjangertrekkene som for elever er den sentrale gjenkjenningsfaktoren. De siste endringene for typeoppgaver til eksamen i norsk hovedmål i videregående skole åpner imidlertid for sjangerblanding under samlebegrepet "kreative tekster":

Kreative tekster er ikke én teksttype, men et samlebegrep. Det kan innebære å fortelle og dikte, eller å reflektere og prøve ut tanker. I opplæringen leser elevene svært mange tekster som viser språklig kreativitet, både skjønnlitteratur og ulike former for sakprosa. (Utdanningsdirektoratet 2013).

I forhold til en entydig sjangerstruktur kan tekster som faller inn under typen "kreative oppgaver", bli en pedagogisk utfordring.

Superstrukturen har to viktige funksjoner: For skriveren hjelper superstrukturen med å organisere teksten kognitivt, og for leseren vil superstrukturen være til hjelp ved avkodning av meningen i teksten. I begge prosessene kan sjangerstrukturen ofte være til nytte, mens det å tillate sjangerblanding kan gjøre det vanskeligere å organisere teksten for skriveren og å avkode teksten for leseren.

#### 4. 5. Makrostrukturen

Teorien om makrostrukturen er utformet av van Dijk 1980 med utgangspunkt i teorier om hvordan kognitive funksjoner i den menneskelige hjerne fungerer, det vil blant annet si hvordan vi oppfatter virkeligheten, hvordan dette kan føre til erkjennelse, hvordan lagring i hukommelsen skjer, og hvordan erkjennelsen kan kommuniseres.

Makrostrukturen organiserer innholdet i en tekst og utgjør det hierarkiske systemet av påstander (makroproposisjoner) på ulike nivåer i teksten. Dette betyr at makrostrukturen kan manifestere seg på flere nivåer i en tekst. Selve temaet i teksten kan ses på som makrostrukturens aller høyeste nivå, mens et kort tekstsammendrag vil være uttrykk for et av makrostrukturens høyeste nivåer. Ulike sjangere er preget av ulike typer makrostrukturer; en argumentativ tekst vil for eksempel ha en makrostruktur som hovedsakelig har som oppgave å underbygge meninger, mens makrostrukturen i en episk tekst som oftest i større grad vil inneholde elementer som underbygger stemninger og følelser skriveren ønsker å formidle.

#### 4. 6. Makrosignaler

En tekst kan inneholde språklige makrosignaler, for eksempel i uttrykk som "først vil jeg se på...", "på den annen side..." og "avslutningsvis vil jeg...". Dessuten kan mange tekster ha et eller flere ikke-språklige makrosignaler, som for eksempel markering av tittel, ingress, resyme, konklusjon, illustrasjoner og markerte temasetninger. Avsnittsinndeling er også et ikke-språklig makrosignal som har flere funksjoner. Sidsel M. Skjelten skriver i sin doktorgradsavhandling *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* at "avsnitt er eit tekststrukturerande og mottakarkonstituerande element som spelar ei svært viktig rolle for den globale strukturen i teksten." (Skjelten 2013: 105). For skriveren kan avsnitt være en kognitiv enhet som gir bedre oversikt over egne

argumenter og tydeliggjør hvor vendinger i teksten skjer. For leseren kan avsnittene gi innsikt i helheten og oppbyggingen av teksten og gjøre teksten lettere tilgjengelig. Avsnittet kan følgelig også være en kommunikativ enhet. Avsnittsinndeling kan også ha en estetisk funksjon.

#### 4. 7. Makroproposisjoner og makroregler

Makrostrukturen realiseres ifølge van Dijk gjennom makroproposisjoner. En makroproposisjon er en påstand som kan romme flere påstander på et lavere nivå. Makroproposisjoner kan altså forekomme på flere nivåer i en tekst. Makroproposisjoner kan komme til uttrykk som for eksempel del av en setning, en setning, en kopling av flere setninger, et avsnitt eller en større sammenheng. En temasetning er en makroproposisjon som vanligvis innleder et avsnitt, som resten av avsnittet er en nærmere redegjørelse for. Utdypninger, eksemplifiseringer og begrunnelser vil vanligvis være makroproposisjoner som viser tilbake på en makroproposisjon på et høyere nivå. Ut fra makroreglene (se van Dijk 1980:46–48) kan makroproposisjonene enten bestå uendret i et sammendrag, bli generalisert, være del av en overordnet proposisjon, være en underforstått del av en annen makroproposisjon, være en del av kjent bakgrunnsstoff eller være utelatt.

#### 4. 8. Sammenhengen mellom superstrukturen og makrostrukturen

Margareth Sandvik skriver at organisasjonsprinsippene sjangerskjema (superstruktur) og makroskjema samspiller, slik at det er et visst avhengighetsforhold mellom dem: Sjangerskjemaet er mer eller mindre bestemmende for makrostrukturene, men på samme tid signaliserer makrostrukturene hvilken komponent innholdet tilhører. (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:176).

Det kan sies at makrostrukturen i sin mest sammenpressede form er et uttrykk for det tematiske i en tekst, og at makroproposisjoner over setningsnivå uttrykker emne- eller temasetninger. Ut fra et pedagogisk perspektiv mener jeg at temastruktur vil være et mer praktisk og funksjonelt dekkende faguttrykk for makrostruktur i elevtekster. Begrepet tema er tradisjonelt og kjent for elevene, og begrepene temastruktur og sjangerstruktur vil gjøre arbeidet med struktur i elevtekster enklere fordi elevene i større grad har forkunnskaper om førsteleddet i begrepene.

#### 4. 9. Mikrostrukturen

Halliday og Hasan 1976:4 definerer de ulike formene for forbindelser som kan binde en tekst sammen: 1)*reference*, 2)*substitution*, 3)*ellipsis*, 4)*conjunction*, og 5)*lexical cohesion*, og på side 333–338 presenterer de et detaljert register over sammenkoplingsmekanismer.

Van Dijk har en noe utvidet definisjon av mikrostrukturen i en tekst:

Under microstructures of course we understand (...) all those structures that are processes, or described at the local or short-range level (viz. words, phrases, clauses, sentences, and connections between sentences). In other words, microstructures are the actually and directly ‘expressed’ structures of the discourse. (van Dijk 1980:29).

Mikrostrukturer er "sekvenser av proposisjoner slik de er organisert i setninger eller deler av setninger." (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:176).

#### 4. 10. Referentkopling

Et av de viktigste trekk som kan skape sammenheng i en tekst, er gjentakelser. Det kan enten være ord eller grupper av ord innen samme betydningsområde som blir knyttet til hverandre og danner leksikalske koplinger, eller det kan være grammatikalske koplinger, for eksempel pronomen og andre proord, verb, bestemte artikler eller komparativer, som skaper en sammenheng. Slike koplinger kaller Margareth Sandvik (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:144) for referentkoplinger. Kjell Lars Berge (Berge 1988) bruker benevnelsen *referentbinding* om denne type koplinger og reserverer uttrykket *referentkopling* til sammenbinding på makrostrukturnivå.

Jeg velger ut fra praktiske hensyn å reservere uttrykket *kopling* som betegnelse for sammenbindinger av setninger og mellom setninger og setningsledd på mikronivået.

Referentkopling er en lineær, lokal, semantisk kopling som kan være en del av en lengre semantisk kjede av referentkoplinger som overskrider avsnittsnivået. For at kjeden av referentkoplinger skal være funksjonell, bør det som oftest ikke være stor avstand mellom to referenter i kjeden.

#### 4. 11. Kontekst og kotekst

En tekst har to omgivelser: en kontekst og en kotekst. Konteksten er den utenomspråklige omgivelsen, og koteksten utgjøres av konkrete uttrykksmåter i teksten.

En referentkopling kan enten være en kopling til en referensielt identisk enhet, til en ikke-referensielt identisk enhet eller til noe innen det samme meningsfeltet i koteksten. R. Hasan (Berge et al. 1998) bruker henholdsvis benevnelsene *koreferanse*, *koklassifisering* og *koekstensjon* om disse relasjonene. Slike koplinger kaller Hasan for endoforiske. Endoforiske referentkoplinger kan deles inn i tre kategorier. I anaforiske koplinger er tolkningskilden plassert foran det referensielle uttrykket. Dette er den vanligste referentkoplingen. En tekst, i alle fall en litt lengre tekst, må ha en betydelig overvekt av anaforiske koplinger. Ellers vil teksten bli svært tung å tolke. Når tolkningskilden er plassert etter det referensielle uttrykket, kalles det kataforisk kopling. Slike koplinger stiller vanligvis større krav til leserens evne til å tolke koteksten riktig. Den siste kategorien kalles eksoforisk kopling. En eksoforisk kopling har en tolkningskilde utenfor koteksten, og leserens kjennskap til konteksten og allmennkunnskaper generelt kan være avgjørende for om tolkningen lykkes.

#### 4. 12. Leksikalske referentkoplinger

Hasan (Berge 1998:154) deler inn kohesjonsmekanismene i to undergrupper. Den gruppen jeg allerede har beskrevet, kaller han grammatikalske kohesjonsmekanismer. *Leksikalske kohesjonsmekanismer* bruker han som betegnelse for referentkoplinger der leksikalske kunnskaper er avgjørende for tolkningen. Hasan deler de leksikalske kohesjonsmekanismene i følgende underkategorier: repetisjon, synonymi, antonymi, meronymi, ekvivalens, navngiving og likhet. Gunnel Källgren (Källgren 1979:70–71) har en mye mer detaljert inndeling av leksikalske referentkoplinger.

#### 4. 13. Setningskopling

Setningskopling er en lokal, semantisk forbindelse mellom etterfølgende setninger. Forbindelsen uttrykkes vanligvis med hjelp av kohesjonsmarkører, som oftest subjunksjoner, konjunksjoner eller adverb. Slike kohesjonsmarkører blir gitt ulike betegnelser i forskningslitteraturen, jeg velger å kalle dem forbindere. Forbinderne har ingen refererende funksjon. De er ikke obligatoriske og kan være implisitte. I godt formulerte tekster kan for eksempel referentkoplinger og inferens skape tydelig semantisk sammenheng mellom setninger og gjøre setningsforbindere overflødige. I andre tekster kan det være så svak inferens mellom to proposisjoner at setningsforbindere er avgjørende for den semantiske forståelsen. Mange forbindere kan ha flere betydninger. For skriveren kan et aktivt forråd av forbindere være til stor hjelp i tankeprosessen og skriveprosessen. Dette gjelder framfor alt i argumentative tekster. For leseren kan forbindere bidra til hurtigere og sikrere tolkning av teksten, men feilaktig bruk av forbindere fra skriverens side kan forårsake problemer for leseren med avkodingen av teksten. Ofte kan feil bruk av setningsforbindere spores tilbake til endringer i skriverens tankeprosess.

Det fins også andre rent formelle koplingstyper. Slike koplinger kan bidra til forsterking av en semantisk kopling. Et eksempel på en slik kopling er asyndetisk koordinering av setninger der sammenhengen i innhold er implisitt.

Halliday (Halliday og Hasan 1976) skiller mellom fire kategorier (med flere undergrupper) av setningskoplinger: additive, adversative, kausative og temporale setningskoplinger, mens mange andre forskere, for eksempel Gunnel Källgren (Källgren 1979), deler inn setningskoplinger i flere kategorier. Eleanor Wikborg og Lennart Björk (Wikborg og Björk 1994) regner også interpunksjoner som setningsforbindere. Kolon kan bety *nemlig*, og da kan det markere en forbindelse eller sammenheng, og parentes kan signalisere en presisering eller et tillegg.

##### 4. 13.1. Additive setningsforbindere

Additive setningsforbindere er funksjonsord som kan kople sammen setninger av samme slag. Setningene kan bytte plass uten at sammenhengen endres, det er en symmetrisk relasjon mellom setningene. Det vanligste er at innholdet i den siste av to setninger bygger på noe i den første setningen eller på noe som framkommer tidligere i teksten.

Additive setningsforbindere kan uttrykke ulike semantiske forhold, for eksempel likeverdighet, tillegg, utvidelse, uthevelse og endringer i en tankeprosess. Enkelte additive forbindere kan også uttrykke kontrast. De mest vanlige additive setningsforbinderne er konjunksjonen *og* og den sammensatte konjunksjonen *både – og* og de disjunktive konjunksjonene *eller, enten – eller* og *verken – eller*.

Konjunksjonen *og* er den additive forbinderen som blir mest brukt, og som har den mest allmenne funksjonen. Siden funksjonen er så allmenn, og sammenhengsmarkeringen ofte er svak, er det også vanlig å sløyfe *og* uten at dette får noen betydning for sammenhengen. Det vanligste er da å erstatte *og* med komma. Koordinerte leddsetninger vil likevel normalt ha *og*. Men *og* kan også i enkelte tilfeller markere forsterket sammenheng ved at konjunksjonen blir plassert som innlederord. Dette kan man ofte se i barnelitteratur, eventyr, folkelige sanger og bibeltekster:

"Og bukken var brokut, og bukken var svart.

Og bukken var brokut og bukken var svart.

Og bukken vart borte på ei laurdagsnatt.

Kille bukken min, ser du geita?" (Bukkevisa).

"Og det ble lys. Gud så at lyset var godt, og Gud skilte lyset fra mørket. Gud kalte lyset dag, og mørket kalte han natt. Og det ble kveld, og det ble morgenen, første dag. "  
(Skapelsesberetningen i Bibelen).

I de fleste tilfeller av markert *og* dreier det seg om noe overraskende, et paradoks eller en kontrastering. I mange tilfeller kan man si at *og* erstatter den adversative setningsforbinderen *men*, og at *og* som additiv setningsforbinder får et utvidet semantisk innhold.

Utrente skribenter, for eksempel skoleelever, kan lett plassere *og* som innlederord på grunn av lite skrivetrening og mindre forståelse for bruk av kohesjonsmekanismer.

Den sammensatte konjunksjonen *både – og* og de sammensatte disjunksjonene *enten – eller* og *verken – eller* blir etter min erfaring lite brukt som setningsforbindere i elevtekster. En årsak til dette kan være at bruken av disse uttrykkene stiller større kognitive krav.

#### 4. 13. 2. Adversative setningsforbindere

Adversative setningsforbindere blir brukt til å koordinere setninger der den siste setningen uttrykker benektelse, motsetninger, kontraster eller noe som er uventet eller blir endret i forhold til det som blir uttrykt i en foregående setning. Motsetningene må ikke nødvendigvis ligge direkte i innholdet i setningen, det kan også dreie seg om konsekvenser man kan trekke ut fra det semantiske innholdet i den første setningen eller at det ikke er naturlig samsvar mellom situasjonen som beskrives i setningene. Semantisk kan adversative

setningsforbindere også uttrykke for eksempel reservasjon og temaskifte. Adversative setningsforbindere signaliserer i en viss grad også kausal betydning.

Vanlige adversative setningsforbindere er konjunksjonen *men* og subjunksjonen *mens*. Jeg har valgt å plassere den alternative setningsforbinderen *eller* under adversative setningskoplinger i denne undersøkelsen. Det er mulig å spesifisere flere kategorier setningsforbindere, men på grunn av at jeg skal undersøke et relativt lite utvalg tekster, finner jeg det mest hensiktsmessig å ikke bruke flere kategorier. Källgren 1979 har en omfattende oversikt over ulike setningskoplinger.

*Mens* kan også være en temporal setningsforbinder, og det kan være vanskelig å fastslå om det dreier seg om den adversative eller temporale setningsforbinderen *mens*.

Konjunksjonen *men* er den mest brukte adversative setningskoplingen. *Men* er en sterkt sammenhengsskapende markør. Konjunksjonen *men* kan markeres sterkere ved at den plasseres i forfeltet, det vil si at den innleder perioden. Dessuten kan *men* ytterligere markeres ved plassering som innledningsord i avsnitt.

#### 4. 13. 3. Temporale setningsforbindere

Temporale setningsforbindere uttrykker en temporal relasjon mellom innholdet i en setning og den følgende setningen. Setningene kan bytte plass uten at den semantiske sammenhengen endres. Temporal kopling kan også markeres ved sekvensadverbial eller tempus. Vanlige temporale setningsforbindere er subjunksjonene *som*, *idet*, *mens*, *før*, *innen*, *fra*, *etter* (*at*), (*inn*)*til* og adverbene *da* og *når*. *Før* kan også være adverb eller preposisjon, og *da* og *når* kan være subjunksjoner. Det kan være vanskelig å skille mellom kausalkopling og temporalkopling, og ofte blir det et tolkingsspørsmål. Temporale setningskoplinger er mer vanlig i kreative tekster enn i argumentative tekster.

#### 4. 13. 4. Kausale setningsforbindere

Kausale setningsforbindere uttrykker en logisk sammenheng mellom innholdet i to setninger. Som kausale setningsforbindere regnes forbindere som semantisk uttrykker et bredt spekter av ulike årsak-virkning-forhold, for eksempel innrømmelse, betingelse og følge.

Vanlige kausale setningsforbindere er konjunksjonene *for* og *så*, subjunksjonene *om*, *hvis*, *siden*, *fordi*, *for at*, *slik at*, *med mindre*.

#### 4. 14. Tekstordnere på mikronivå

Ulike tekstordnere kan også bidra til å skape semantisk kohesjon. Hvilke tekstordnere som markerer kohesjon, vil avhenge av sjanger. Eksempler på tekstordnere i argumentative tekster:

tillegg: *også*, *videre* og *samtidig*

eksemplifisering: *for det første*, *primært* og *for eksempel*

kontrast: *derimot*, *likevel*, *på den andre siden*, *imidlertid* og *enda*



resultat: *som følge av*

Iversen, Otnes og Solem "*Grammatikken i bruk*" har en større oversikt over ulike tekstordnere.

#### 4. 15. Blandet kopling

Blandet kopling forekommer i tilfeller der det ikke er setningskopling, og der en hel setning er koplet til et setningsledd i den neste setningen, eller et setningsledd i en setning er koplet til hele neste setning. Blandet kopling kan deles inn i tre typer: setningspronominalisering, relativsetninger og ellipser som bestemmelse til et setningsledd i en helsetning, og at-setninger som fungerer som apposisjoner.

Den første typen blandet setningskopling, setningspronominalisering, forekommer når et pronomen eller annet refererende uttrykk refererer til hele innholdet i en eller flere setninger. Spesielt pronomenene *det* og *dette* blir mye brukt til setningspronominalisering, men også uttrykk som *slik* og *på denne måten* har høy frekvens.

Svarord som *ja* og *nei* er eksempler på ellipse. Innholdet kan bare forstås i forhold til et foregående setningsinnhold. Det samme gjelder ellipser innledet av subjunksjonen *som*.

Subjunksjonen *at* er i seg selv tilnærmet semantisk tom, men ordet markerer et slags kolon og brukes til å innføre noe i en større sammenheng. Innholdet i leddsetningen inneholder informasjon som bare kan forstås i forhold til den foregående setningen.

#### 4. 16. Sammenhengen mellom makrostruktur og mikrostruktur

I innledningen til kapittelet viser jeg til ulike definisjoner av tekstbegrepet. Det alle disse definisjonene har felles, er kravet om at en tekst må ha en sammenheng. Denne sammenhengen kan være underliggende, det vil si at det ikke er noen eksplisitt tekstmarkering av sammenhengen, eller det kan være en implisitt tematisk eller semantisk sammenheng. Opplevelsen av koherens vil være avhengig av språkbrukerens erfaring og hermeneutiske kompetanse. Forståelsen for koherens må derfor trenes opp over lang tid i lese- og skriveopplæringen.

Som Anne Charlotte Torvatn viser i sin doktorgradsavhandling (Torvatn 2002), er samspillet mellom makrostrukturen og mikrostrukturen i en tekst viktig for at en leser skal kunne forstå teksten. Spesielt i en argumentativ tekst kan en klar og oversiktlig makrostruktur der overordnede makroproposisjoner og makroproposisjoner på lavere nivåer er organisert slik at sammenhengen kognitivt blir forstått, være en forutsetning for å forstå dybden i argumentasjonen i teksten, slik den er blitt uttrykt ved hjelp av mikrostrukturelle segmenter.

De fleste tekster blander implisitte og eksplisitte markører som på ulike måter gjør at en tekst blir oppfattet som koherent. På heltekstnivået kan sjangerkonvensjoner, innledning, midtdel og avslutning og argumentstruktur gjøre at en tekst blir oppfattet som koherent. En viktig koherensskapende faktor i en tekst er tema-remafunksjonen. Nye momenter (rema) blir introdusert med utgangspunkt i det som er kjent fra før (tema).

På setningsnivå kan også ordvalg, syntaktiske mønstre og bruk av ulike språklige virkemidler styrke koherensen i en tekst.

## KAPITTEL 5. MATERIALE OG METODE.

Jeg har fått tilgang til 111 eksamensbesvarelser i NOR 1231 norsk hovedmål 29. mai 2012 i elektronisk versjon på minnepinne fra en videregående skole. Besvarelsene er i utgangspunktet anonymisert ved at hver besvarelse har et kandidatnummer. Jeg har ikke hatt tilgang til navneliste som kan koble kandidatnummer til navn. Det viste seg imidlertid at det av årsaker som er ukjent for meg, var mulig å identifisere elevene med navn ved å holde pekeren på pc-skjermen på hver enkelt besvarelse. For å sikre anonymisering opprettet jeg derfor nye dokumenter og kopierte selve tekstinnholdet i hver besvarelse over i de nye dokumentene uten at selve filen med mulighet for identifisering ble kopiert. Fra skolen har jeg fått oversikt over kandidatenes kjønn og eksamenskarakter. Noen av kandidatene klaget på eksamensresultatet, og i de tilfeller der kandidatens karakter er blitt endret ved klagesensur, har jeg forholdt meg til den endelige karakteren ved utvelgelse av elevbesvarelser.

Gjennomsnittskarakteren på landsbasis til eksamen i norsk skriftlig hovedmål ligger mellom 3 og 4 ("middels grad av måloppnåelse"). Alle besvarelsene i min undersøkelse er vurdert av minst to sensorer ut fra vurderingskriterier i norsk skriftlig som blir fastsatt av Utdanningsdirektoratet, og som er felles for all skriftlig sensur i norsk hovedmål ved eksamen i NOR 1231. Utdanningsdirektoratet har etter innføringen av Kunnskapsløftet gjennomført en omfattende skolering av sensorer for å sikre en mest mulig lik vurderingspraksis.

Vurderingskriteriene skal være kjent for elevene på forhånd. Vurderingskriteriene ved eksamen i norsk hovedmål vår 2012 følger som vedlegg 2.

Siden vurderingene av eksamensbesvarelsene er basert på felles vurderingskriterier, og siden min undersøkelse ikke har som formål å vurdere språket sosiolingvistisk, mener jeg at det kan være tilstrekkelig å bruke besvarelser fra én skole som grunnlag for granskningen. At alle besvarelsene er fra samme skole, og derfor er skrevet under tilnærmet like forhold, kan også være positivt. På grunn av at besvarelsene er skrevet i en avsluttende eksamenssituasjon, kan det også være grunn til å tro at alle elevene har lagt vekt på å gjøre sitt beste.

For å få et så homogent og representativt utvalg som mulig har jeg valgt ut likt antall besvarelser av jenter og gutter som til eksamen har fått karakter 3 eller 4, og som er besvarelse av samme type eksamensoppgave skrevet på hovedmål som her vil si bokmål. Det er rimelig å anta at elevene føler seg mer trygge når de skriver på hovedmålet sitt enn når de bruker sidemål, og at de da kan vise mer av sin helhetlige kompetanse når det gjelder skriving i norskfaget. På den aktuelle skolen har et overveiende flertall av elevene bokmål som hovedmål. En av eksaminandene har nynorsk som hovedmål, og denne eleven er av praktiske grunner utelatt fra utvalget. Nynorsk har i noen tilfeller skriftlige former av blant annet subjunksjoner som skiller seg fra de tilsvarende bokmålsformene, og det ville ha blitt unødig komplisert å operere med to skriftformer. For at utvalget skal være mest mulig homogent, utelater jeg også i undersøkelsen fire eksamensbesvarelser skrevet av minoritetsspråklige elever. Skolen har gitt meg en oversikt over kandidatnumrene for minoritetsspråklige elever.

Ut fra de undersøkelser jeg vil gjennomføre med vekt på sammenbindingsmekanismer mellom setninger, finner jeg det mest relevant å velge oppgavebesvarelser som krever argumentasjon.

I det oppgavesettet som ble gitt til eksamen i NOR 1213 i 2012, åpnet alle oppgavene for argumentasjon. Oppgavesettet følger som vedlegg.

Den kjønnsmessige sammensettingen av elevmassen på det tradisjonelle gymnaset – som nå heter "studiespesialiserende program" – har endret seg gradvis i løpet av de siste tiårene, slik at jentene nå er i flertall (Utdanningsdirektoratet 2012 b)). Jentene presterer også bedre enn guttene i de fleste fag. Kjønnsforskjellene er tydeligst i fagene norsk, samfunnsfag og tysk ifølge Utdanningsdirektoratets karakterstatistikk for 2011/2012 (Utdanningsdirektoratet 2012 b)). Eksamenskarakterene i norsk hovedmål og norsk sidemål på studieforberedende utdanningsprogrammer er fra og med 2012 skilt fra eksamenskarakterene for Vg3 påbygging. Dette er hovedgrunnen til at gjennomsnittskarakteren i norsk hovedmål på studieforberedende utdanningsprogrammer fra 2011 til 2012 gikk opp med 0,2 karakterpoeng. Gjennomsnittskarakteren for gutter til eksamen i norsk hovedmål 2012 var 3,1, mens jentenes gjennomsnittskarakter var 3,4. Samlet gjennomsnittskarakter nasjonalt var 3,3 i norsk hovedmål. Til sammen avla 33 767 elever eksamen i norsk hovedmål på studieforberedende utdanningsprogrammer våren 2012. Av disse elevene fikk ca. 70 % karakteren 3 eller 4 (Utdanningsdirektoratet 2012 b)).

I det samlede utvalget av elevbesvarelser som jeg har hatt til disposisjon, var det til sammen 51 besvarelser med karakter 3 eller 4. Av disse besvarelsene var 37 skrevet av jenter og 14 av gutter. Forklaringen på skjevfordelingen når det gjelder kjønn, kan være at skolen elevbesvarelsene er hentet fra, har en markert overvekt av jenter i elevmassen. At tallet på elever som får 3 eller 4 er lavere enn landsgjennomsnittet, kan skyldes at den skolen besvarelsene kommer fra, har hatt stor søkning, og dermed har poengsummen for å komme inn vært høyere enn gjennomsnittet på landsbasis. Siden jeg hadde som forutsetning at det skulle være like mange jenter og gutter i undersøkelsen, måtte jeg redusere antallet jenter i undersøkelsen til 14. Dette ble gjennomført ved tilfeldig trekking blant alle jente-besvarelser med karakter 3 eller 4. Min undersøkelse baserer seg følgelig på 14 eksamensbesvarelser skrevet av gutter og 14 eksamensbesvarelser skrevet av jenter.

Besvarelsene ble registrert etter kjønn i et eget skjema. For å sikre full anonymitet ble kandidatnummeret erstattet med nummer fra g1 til g14 for gutter og fra j16 til j29 for jenter. Personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS har godkjent prosjektet (se vedlegg).

Tabell 1: Oversikt over besvarelser, oppgavetype og karakter gutter

Besvarelse	Oppgavetype	Karakter
1	essay	4
2	tekstoppgave	3
3	tekstoppgave	4
4	tekstoppgave	4
5	artikkel	3
6	artikkel	3
7	tekstoppgave	4
8	tekstoppgave	4
9	artikkel	3
10	tekstoppgave	4
11	artikkel	4
12	tekstoppgave	3
13	artikkel	3
14	tekstoppgave	4
<b>Gj. snitt</b>		<b>3,6</b>

Tabell 2: Oversikt over besvarelser, oppgavetype og karakter jenter

Besvarelse	Oppgavetype	Karakter
16	artikkel	4
17	artikkel	4
18	essay	4
19	essay	3
20	artikkel	4
21	essay	3
22	tekstoppgave	4
23	artikkel	3
24	tekstoppgave	3
25	artikkel	3
26	artikkel	3
27	artikkel	3
28	artikkel	3
29	artikkel	4
<b>Gj. snitt</b>		<b>3,6</b>

### 5.1. Registrering av funn

For å skaffe meg en oversikt over mulige ord og uttrykk som kan medvirke til struktur og tekstsammenbinding, satte jeg først opp en forhåndsliste over ord og uttrykk på grunnlag av en oversikt *Cohesion in English* (Halliday og Hasan 1976), i tillegg til at jeg tok med

subjunksjoner, konjunksjoner og adverbier som er oppført i *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund, Lie og Vannebo 1996). Denne listen var kun ment som forberedelse.

Deretter laget jeg et samleskjema for registrering av funn i besvarelsene. Hver besvarelse ble så lest, og ord og uttrykk som var å finne i besvarelsene, ble registrert i samleskjemaet. Ved denne gjennomgangen kom det til flere nye ord og uttrykk som jeg ikke hadde ført opp på forhåndslisten.

Samleskjemaet ble deretter kopiert opp i like mange eksemplarer som det var elevbesvarelser med i undersøkelsen, og hvert eksemplar ble merket med kjønn og nummer på elevbesvarelse. Søke/merke-funksjonen i Word ble så brukt til å markere alle forekomster av aktuelle ord og uttrykk i hver enkelt besvarelse. Jeg søkte også etter de ord og uttrykk på forhåndslisten som ikke ble funnet ved gjennomlesing av besvarelsene. Hvor mange ganger hvert ord eller uttrykk forekom i hver enkelt besvarelse, ble deretter talt opp og registrert i skjemaet for hver enkelt besvarelse. Til slutt ble besvarelsene lest én gang til for å korrigere listen. Noen ord og uttrykk var ikke kommet med på grunn av feilstaving fra elevens side, og jeg kunne samtidig korrigere for feilregistreringer som følge av at søke/merke-funksjonen ikke kan skille mellom for eksempel subjunksjonen *så* – som er relevant for undersøkelsen – og preteritumsformen *så* av *å se* – som ikke har noen strukturerende eller sammenbindende funksjon – og feilaktig orddeling av adverbet *også* og feilaktig sammenskrivning av konjunksjonen *og* og adverbet *så*. For ordet *da* vurderte jeg om det var temporalt eller kausalt – som er relevant for undersøkelsen – eller om det var brukt som forsterker eller fyllord. I en del tilfeller brukte elever temporalt *da* der det ifølge skriftnormen skulle være temporalt *når* og omvendt temporalt *når* der det skulle være temporalt *da*. I slike tilfeller valgte jeg å registrere de faktiske funn. Tilsvarende forhold som det jeg har beskrevet ovenfor, gjaldt også for en del andre subjunksjoner, konjunksjoner og adverbier. Jeg viser til en nærmere behandling i undersøkelsen. Når elever i sine tekster siterer fra et av tekstvedleggene til oppgavesettet, og sammenbindingsmarkører forekommer i disse sitatene, har jeg ikke registrert dette som funn.

De skjemaregistrerte funnene for hver elevbesvarelse ble overført til regneark i Excel. Jeg laget separate regneark for gutter og jenter. Excel ble brukt til å beregne frekvens.

På grunnlag av disse skjemaene med en samlet oversikt over sammenbindende og strukturerende ord og uttrykk som var å finne i de enkelte elevbesvarelser, brukte jeg Excel til å lage 1) separate tabeller for gutter og jenter der funnene ble fordelt ut fra funksjon: additiver, adversativer, kausaler og temporaler, og 2) en samlet tabell for alle setningssammenbindere i hver elevbesvarelse. Ordtellingsfunksjonen i Word ble brukt til å beregne antall ord i hver besvarelse, og deretter ble Excel brukt til å beregne frekvens i de tabellene der det var av interesse.

I tillegg laget jeg tabeller med oversikt over funn av tekstordnere i elevbesvarelsene fordelt på kjønn med utgangspunkt i en oversikt i *Grammatikken i bruk* (Iversen, Skarbø Solem og Otnes 2011)). Også her ble Excel brukt til å beregne frekvens.

Jeg laget også egne tabeller i Excel for registrering av enkelte makrofunksjoner som det kan være naturlig å se i tilknytning til sammenhengsskapende mekanismer på mikrofunksjonsnivå. Dette gjelder avsnitt og emnesetninger (temasetninger).

I enkelte sammenhenger har det vært praktisk å definere måten leddene i setninger plasserer seg i forhold til hverandre. Her har jeg fulgt definisjonen i *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund, J.T., S. Lie og K. I. Vannebo 1997): Setninger som følger skjema A består av forfelt, midtfelt og slutfelt. Forfeltet består av det som kommer foran det finite verbet, midtfeltet begynner med det finite verbet, og slutfeltet begynner med det infinite verbet, hvis det forekommer. Skjema B har istedenfor forfelt et forbinderfelt som bare kan inneholde en subjunksjon eller et spørreord, og det finite verbet står sist i midtfeltet.

## KAPITTEL 6. UNDERSØKELSE AV KOHERENSSKAPENDE MEKANISMER I ELEVTEKSTER.

### 6. 1 Additive setningkoplinger

Konjunksjonen *og* ble undersøkt. Den sammensatte konjunksjonen *så vel – som og* de disjunktive konjunksjonene *enten – eller og verken – eller* ble også undersøkt. Den sammensatte konjunksjonen *og* og de disjunktive sammensatte konjunksjonene brukes sjelden som setningsforbindere, og det ble derfor praktisk å ta de med under additive setningskoplinger.

Tabell 3 og 4 viser tall for funn av den additive setningsforbinderen *og* i elevbesvarelsene skrevet av henholdsvis gutter og jenter. n=absolutt frekvens, fre=relativ frekvens. Diagram 1 viser en samlet oversikt over alle besvarelsene fra høyest til lavest relative frekvensorganisert. Rødt=jente, blått=gutt

Tabell 3: Additive setningsforbindere, gutter

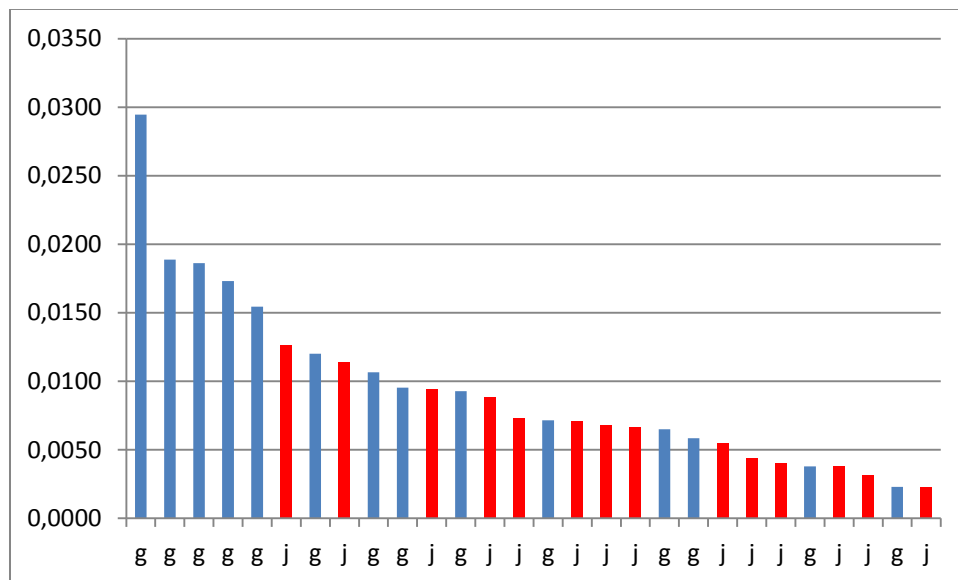
oppgavenr.	antall ord	og	fre	mens	fre	alle	fre
1	1077	10	0,009	0	0,0000	10	0,0093
2	1053	4	0,004	0	0,0000	4	0,0038
3	1025	6	0,006	1	0,0010	7	0,0068
4	1101	17	0,015	1	0,0009	18	0,0163
5	1739	4	0,002	1	0,0006	5	0,0029
6	1540	11	0,007	0	0,0000	12	0,0078
7	781	23	0,029	0	0,0000	23	0,0294
8	1385	9	0,006	0	0,0000	10	0,0072
9	945	9	0,010	0	0,0000	10	0,0106
10	1790	31	0,017	1	0,0006	31	0,0173
11	1248	15	0,012	0	0,0000	15	0,0120
12	698	13	0,019	0	0,0000	13	0,0186
13	954	18	0,019	0	0,0000	18	0,0189
14	<u>1126</u>	<u>12</u>	0,011	<u>0</u>	0,0000	<u>12</u>	0,0107
Sum	16462	182	0,011	4	0,0002	188	0,0114



Tabell 4: Additive setningsforbindere, jenter

<u>Oppgavenr</u>	<u>antall ord</u>	<u>og</u>	<u>fre</u>	<u>mens</u>	<u>fre</u>	<u>alle</u>	<u>fre</u>
16	921	4	0,0043	2	0,0043	6	0,0065
17	2018	23	0,0114	3	0,0114	26	0,0129
18	1766	4	0,0023	0	0,0023	4	0,0023
19	1800	12	0,0067	2	0,0067	14	0,0078
20	1061	10	0,0094	3	0,0094	13	0,0123
21	998	4	0,0040	0	0,0040	4	0,0040
22	1102	6	0,0054	0	0,0054	6	0,0054
23	1317	9	0,0068	1	0,0068	10	0,0076
24	1269	16	0,0126	0	0,0126	16	0,0126
25	1556	11	0,0071	0	0,0071	11	0,0071
26	1474	13	0,0088	0	0,0088	13	0,0088
27	1579	5	0,0032	2	0,0032	7	0,0044
28	1094	8	0,0073	2	0,0073	10	0,0091
29	<u>1591</u>	<u>6</u>	<u>0,0038</u>	<u>1</u>	0,0038	<u>7</u>	0,0044
Sum	19546	131	<u>0,0067</u>	16	0,0008	147	0,0075

Diagram 1: Samlet oversikt over additiv setningskopling fordelt på gutter og jenter



Som additiv setningsforbinder er *og* bare registrert tre ganger som innlederord, det vil si i et forbinderfelt foran forfeltet med stor forbokstav:

- 1) "Han liker verken musikken eller dressene til bandet, men litt sjalu er han nok til tross. Og når han endelig får jenten alene feiger han ut." (g11).

- 2) "Han har bestemt seg for at det er dette han ønsker. Og i det siste ser man muren av is som står mellom dem, redselen for å gjøre noe dumt, noen de vil angre på." (g13).
- 3) "Og ordet kan beslektets med andre ord som stemningsfulle og kjærlighet, blant annet." (j17).

I eksempel 1) kan *og* erstattes av den adversative konjunksjonen *men*. Bruken av *og* som innlederord forsterker et paradoks. I eksempel 2) er det mer tvilsomt om valget av additivt *og* er et bevisst valg fra skriverens side. Sammenhengen blir ikke semantisk markert. Den adversative konjunksjonen *men* ville ha markert sammenhengen klarere. I eksempel 3) er trolig hensikten med plasseringen av *og* sett ut fra konteksten å markere en effektiv pause foran et viktig poeng. Mange elever helt oppe i 3. klasse videregående hevder at de har lært en regel som sier at de aldri skal begynne en periode med konjunksjonen *og*. Det kan være en praktisk regel i begynneropplæringen der de fleste barn må venne seg av med å innlede alle setninger med *og*, men mer avanserte skrivere kan ha utbytte av å vite at *og* som innlederord i en periode kan markere det semantiske innholdet i den etterfølgende setningen.

I alle andre tilfeller er *og* som additiv setningsforbinder plassert mellom like setninger:

- 3) "Han forteller om hvordan bare hennes sang kan helbrede pine, forvirringer, fjerne mørke fra sjelen og hvordan han puster friere". (g1).
- 4) "Det virker omtrent som om han ikke lever for noe annet enn denne kvinnen, og at det da må være en årsak til at han ikke kan få henne.". (j17).
- 5) "Nasjonalromantikken blomstret i denne perioden og man mente at det var en nær sammenheng mellom folkesjel, kultur, nasjon og språk, noe som preget den norske kultur- og skriftdebatt utover 1800- tallet.". (j26).

I eksempel 3) binder *og* sammen to leddsetninger som begge innledes av proordet *hvordan*. Begge leddsetningene følger skjema B. Eksempel 4) viser *og* som setningsforbinder mellom to leddsetninger der den siste av dem innledes av *at* i et forbinderfelt. Eksempel 4) viser *og* som forbinder mellom to like hovedsetninger.

Frekvenstabellen viser at det er en forskjell i frekvens i bruk av den additive setningsforbinderen *og* mellom gutter og jenter. Gjennomsnittlig relativ frekvens i tekster skrevet av jenter er 0,0059, mens gjennomsnittlig frekvens i tekster skrevet av gutter er 0,0127. Kun en av jentene ligger over guttenes gjennomsnittlige relative frekvens. Diagram 1 viser visuelt forskjellen mellom jentebesvarelser og guttebesvarelser når det gjelder bruk av den additive setningsforbinderen *og*. Additivt *og* er ofte en svak markør av semantisk sammenheng mellom setninger og kan i mange tilfeller erstattes av andre setningsforbindere som er sterkere markører, og som kan uttrykke flere nyanser. At den additive setningsforbinderen *og* har høy relativ frekvens i en tekst, er derfor ikke nødvendigvis en styrke for koherensen.

Det er ikke noen tydelig korrelasjon mellom karakter og frekvens for den additive setningsforbinderen *og*. Sammenheng i tekst er et kvalitetstrekk som skal honoreres ved eksamen i følge vurderingskriteriene. Siden det ikke er noen klar korrelasjon mellom bruk av

den additive setningsforbinderen *og* og karakter, kan det tolkes dithen at det er andre setningsforbindere som blir tillagt mer vekt i vurderingen av sammenheng i tekst ved skriftlig eksamen i norsk hovedmål i videregående skole.

Det ble registrert 1 forsøk på bruk av den sammensatte konjunksjonen *både – og*:

"I dag er stykket verdenskjent hvor stykket *både* har kommet på teater, men også blitt filmatisert. " (j21).

Skriftspråklig kan man se på dette som ukorrekt, men i muntlig norsk kan det virke som om det er i ferd med å etablere seg en ny sammensatt konjunksjon: *både – men også*. Det er en sammenblanding av *både – og* og ikke *bare – men også*.

Sammensatte konjunksjoner og disjunksjoner ble ikke funnet brukt som setningsforbindere i undersøkelsen, men de ble funnet brukt som konjunkter og disjunkter. Min erfaring er at ikke bare *både – og*, men også de andre sammensatte konjunksjonene og disjunksjonene blir betraktet som kompliserte.

## 6. 2. Adversative setningskoplinger.

Undersøkelsen omfatter de adversative setningsforbinderne *men* og *mens*. Tabell 5 og 6 viser en oversikt over funn av adversative setningsforbindere i elevbesvarelser skrevet av henholdsvis gutter og jenter. n=absolutt frekvens, fre=relativ frekvens. Diagram 2 viser en samlet oversikt over relativ frekvens i alle besvarelsene organisert fra høyeste til laveste relative frekvens. Rødt=jente og blått=gutt.

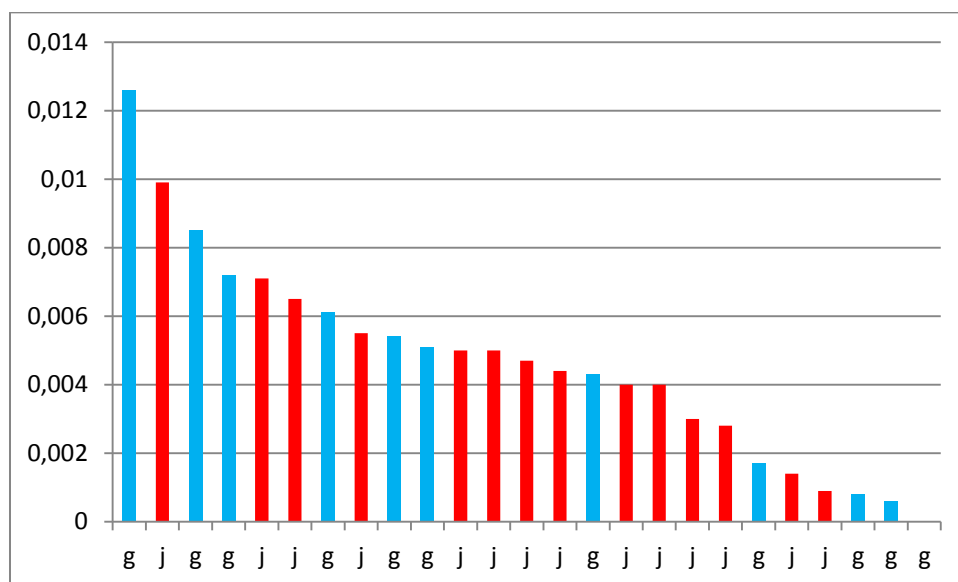
Tabell 5: Adversative setningsforbindere, gutter

Oppgavenr	antall ord	mens		men		alle	
		n	fre	n	fre	n	fre
1	1077	0	0,0000	2	0,0019	2	0,0019
2	1053	0	0,0000	6	0,0057	6	0,0057
3	1025	1	0,0010	4	0,0039	5	0,0049
4	1101	1	0,0009	5	0,0045	6	0,0054
5	1739	2	0,0012	1	0,0006	3	0,0017
6	1540	0	0,0000	1	0,0006	1	0,0006
7	781	0	0,0000	5	0,0064	4	0,0051
8	1385	1	0,0007	9	0,0065	10	0,0072
9	945	2	0,0021	6	0,0063	8	0,0085
10	1790	2	0,0011	9	0,0050	11	0,0061
11	1248	0	0,0000	1	0,0008	1	0,0008
12	698	0	0,0000	3	0,0043	3	0,0043
13	954	0	0,0000	12	0,0126	12	0,0126
14	<u>1126</u>	<u>0</u>	<u>0,0000</u>	<u>0</u>	<u>0,0000</u>	<u>0</u>	<u>0,0000</u>
<b>alle</b>	<b>16462</b>	<b>9</b>	<b>0,0005</b>	<b>63</b>	<b>0,0038</b>	<b>72</b>	<b>0,0044</b>

Tabell 6: Adversative setningsforbindere, jenter.

Oppgavenr	antall ord	mens		men		sum	
		n	fre	n	fre	n	fre
16	921	4	0,0043	2	0,0022	6	0,0065
17	2018	4	0,0020	16	0,0079	20	0,0099
18	1766	0	0,0000	7	0,0040	7	0,0040
19	1800	3	0,0017	6	0,0033	9	0,0050
20	1061	3	0,0028	0	0,0000	3	0,0028
21	998	0	0,0000	4	0,0040	4	0,0040
22	1102	0	0,0000	1	0,0009	1	0,0009
23	1317	1	0,0008	3	0,0023	4	0,0030
24	1269	0	0,0000	6	0,0047	6	0,0047
25	1556	0	0,0000	11	0,0071	11	0,0071
26	1474	0	0,0000	2	0,0014	2	0,0014
27	1579	3	0,0019	4	0,0025	7	0,0044
28	1094	2	0,0018	4	0,0037	6	0,0055
29	<u>1591</u>	<u>2</u>	0,0013	<u>6</u>	0,0038	8	0,0050
<b>alle</b>	<b>19546</b>	<b>22</b>	0,0011	<b>72</b>	<b>0,0037</b>	<b>94</b>	<b>0,0048</b>

Diagram 2: Samlet oversikt over bruk av adversative setningsforbindere fordelt på gutter og jenter etter fallende relativ frekvens



Det er liten forskjell mellom gutter og jenter i gjennomsnittlig frekvens for bruk av adversative setningsforbindere. Av de ti besvarelsene med høyest relativ frekvens av adversative setningsforbindere er 6 skrevet av gutter og 4 skrevet av jenter, og av de 10 besvarelsene med lavest relativ frekvens av adversative setningsforbindere er 4 skrevet av

gutter og 6 skrevet av jenter. Langt flere av jentebesvarelsene ligger nærmere gjennomsnittlig relativ frekvens for adversative setningsforbindere.

Konjunksjonen *men* er den mest brukte adversative setningsforbinderen i de fleste av tekstene. Bare 2 tekster, g1 og g3, mangler adversative setningskoplinger med *men*. Subjunksjonen *mens* kan markere adversativ setningskopling og temporal setningskopling. Kun adversativ setningskopling er registrert i tabell 5 og 6. Temporal setningskopling er registrert i tabell 9 og 10. G1 skiller seg ut ved at det ikke er gjort funn av adversative setningsforbindere i teksten.

Til sammen ble det registrert 135 setningskoplinger med den adversative setningsforbinderen *men*. I 100 av setningskoplingene står *men* på forbinderplass. Dette er den vanlige måten å plassere *men* på.

I 35 tilfeller står den adversative setningsforbinderen *men* som innlederord med stor bokstav foran forfeltet. Slik markert bruk av *men* kan styrke den semantiske sammenhengen:

- 1) "Dette er ikke nødvendigvis hovedtemaet eller motivet i verkene. Men det underliggende budskapet om de negative sidene med hurtig voksende industrisamfunn er ofte til stede." ( g2).
- 2) "Det er få karakterer nevnt i novellen og det blir gitt lite informasjon om personene involvert. Men vi får vite at hovedpersonen spiller fotball, han drikker og røyker litt og han er jomfru." (g7).

I to tilfeller står *men* som innlederord til et avsnitt, begge tilfeller i samme tekst (jeg tar her bare med det ene tilfellet):

"Men er disse følelsene som oppstår i de to diktene egentlig Kjærlighet, kan de ikke likeså gjerne være begjær. For kan ikke begjær noen ganger forveksles med kjærligheten? Men kan begjær også noen ganger være kjærlighet? Begjær er jo noe som alle kan oppleve, men kjærlighet er jo ikke nødvendigvis noe alle opplever [...]." (j19).

Plasseringen av *men* markerer en kontrast til det foregående avsnittet der tydeligvis kjærlighet står sentralt. På denne måten skapes en effektfull kontrasterende sammenheng mellom kjærlighet og begjær.

Det kan også være grunn til å merke seg distribusjonen av markert *men* som innlederord etter stort skilletegn og med stor forbokstav i besvarelsene:

Tabell 7: Markert bruk av *men*, gutter

Oppg. nr.	Tilfeller av forsterket <i>men</i>
1	0
2	4
3	0
4	0
5	0
6	0
7	1
8	3
9	1
10	0
11	0
12	0
13	1
14	0
<b>Sum</b>	<b>10</b>

Tabell 8: Markert bruk av *men*, jenter

Oppg. nr	Tilfeller av forsterket <i>men</i>
16	0
17	4
18	3
19	11
20	0
21	0
22	1
23	0
24	0
25	5
26	0
27	0
28	0
29	0
<b>Sum</b>	<b>24</b>

Som jeg tidligere har redegjort for, er 8 av de 10 besvarelsene med høyest relativ frekvens av *men* skrevet av gutter. Den tydelige forskjellen i bruk av markert *men* kan tyde på at gutter generelt er mer tilbøyelig til å markere ulike syn eller kontraster, og at jenter i sin bruk av adversativ *men* varierer styrken i markeringen i større grad.

Den adversative setningsforbinderen *men* vil i de fleste tilfeller skape en tydelig semantisk sammenheng. Hvis denne setningsforbinderen brukes feil, kan det lett oppstå tolkningsproblemer, og sammenhengen svekkes:

3) "Men at han er så forelsket i henne at det gjør vondt, så vondt at han forteller at han kunne skutt seg selv i pannen. Men at hennes musikk helbreder ham fra denne tanken." (j17).

4) "I den norske skolen er dette engelsk, men også et annet språk når man kommer på ungdomsskolen. Men siden norsk har svært få brukere utenfor landet, er det staten og språkbrukerne i Norge sitt ansvar å ta vare på og utvikle det norske språk." (j25)

Dersom man viser god vilje, kan man sannsynligvis komme fram til en rimelig tolking av disse utsagnene, men bruken av adversativt *men* i teksteksemplene skaper usikkerhet om sammenhengen.

Den adversative setningsforbinderen *mens* har høyere relativ frekvens i besvarelsene skrevet av jenter. Det er også flere jenter enn gutter som bruker denne forbinderen, og det er flere besvarelser skrevet av jenter som har flere tilfeller av adversativt *mens*. De fleste tilfeller er relativt enkle å plassere som adversative forbindere:

5) "En annen forskjell er at "Seterpiken og jegeren" bruker mest naturen og landskapet, mens maleriet "Bestemors brudekrone" bruker mer interiør, bunad og diverse gjenstander for å få fram nasjonalfølelsen." (g5).

6) "Kjærligheten er over lengre tid, mens et begjær ofte er over en periode." (j19).

I begge tilfellene har den adversative forbinderen *mens* en semantisk kontrasterende betydning. I eksempel 5) kommer det til uttrykk i forfeltet at det dreier seg om en forskjell, og i eksempel 6) kan man ut fra konteksten se at skriveren drøfter likheter og forskjeller mellom kjærlighet og begjær.

I andre tilfeller kan det være vanskeligere å bestemme om det dreier seg om adversativ eller temporal forbinder:

7) "Forteller-jeget beskriver hvordan hennes blodåre, når hendene deres berører hverandre, slår mildt, mens hans slår i "høye bølger"." (j18).

8) "Mens Wergeland så fremover og ville forandre samfunnet, var Welhaven idylliserende og harmoniserende og ville holde på den dominerende stillingen som embetsmannsstanden hadde i kulturlivet." (j29).

I eksempel 7) og 8) kan både adversativ og temporal tolking være mulig. I eksempel 7) kan *mens* uttrykke en kontrast mellom hennes og hans blodåre eller uttrykke en samtidighet i handling. I eksempel 8) kan *mens* uttrykke en motsetning mellom Wergelands og Welhavens holdning eller uttrykke at dette var holdninger de hadde til samme tid. Ut fra konteksten har jeg valgt å se på eksempel 7) som en temporal setningsforbindelse og eksempel 8) som en adversativ setningsforbindelse.

Det er i undersøkelsen ikke funnet klar sammenheng mellom karakter og bruk av adversative forbindere.

Jeg har også undersøkt om det fins en sammenheng mellom bruk av adversative setningsforbindere og oppgavetype. Adversative setningsforbindere kan brukes i mange argumentative sammenhenger. Selv om alle oppgaver inneholder krav om argumentasjon, er ikke forventningene til argumentativ styrke like store i alle oppgavene. Vanligvis vil man forvente større omfang av argumentasjon i en artikkel enn i en analyse. Jeg har ikke funnet noen tydelig sammenheng mellom oppgavetype og bruk av adversative setningsforbindere.

### 6. 3. Temporale setningskoplinger.

Det ble søkt etter disse temporale setningsforbinderne: *mens*, *etter som*, *før*, *siden*, *hvorpå*, *da*, *når* og *så*. I tekster skrevet av gutter ble det gjort funn av disse temporale setningsforbinderne: *mens*, *etter som*, *før*, *hvorpå*, *når* og *så*. De temporale setningsforbinderne *da* og *siden* ble ikke funnet i guttetekstene. I tekster skrevet av jenter ble følgende temporale setningsforbindere funnet: *mens*, *før*, *da*, *når* og *så*. Det ble ikke registrert noen funn av de temporale setningsforbinderne *etter som*, *hvorpå*, og *siden* i jentetekstene. *Mens* kan også være additiv setningsforbinder, og *når*, *da* og *så* kan også ha kausal betydning, og det kan være et tolkingsspørsmål hva som er mest sannsynlig i enkelte tilfeller. *Da* kan også være adverb og har da en mer fri plass i setningen. Temporalt *etter som* blandes lett sammen med kausalt *ettersom*. Når det gjelder *mens*, viser jeg til 4. 2. Adversative setningsforbindere.

Tabell 9 og 10 viser funn av temporale setningsforbindelser i tekster skrevet av henholdsvis gutter og jenter. N=absolutt frekvens og fre=relativ frekvens. Diagram 3 viser en samlet oversikt over temporale setningsforbindelser i elevtekstene organisert etter fallende relativ frekvens. Rødt=jente og blått=gutt

Tabell 9: Temporale setningsforbindere, gutter

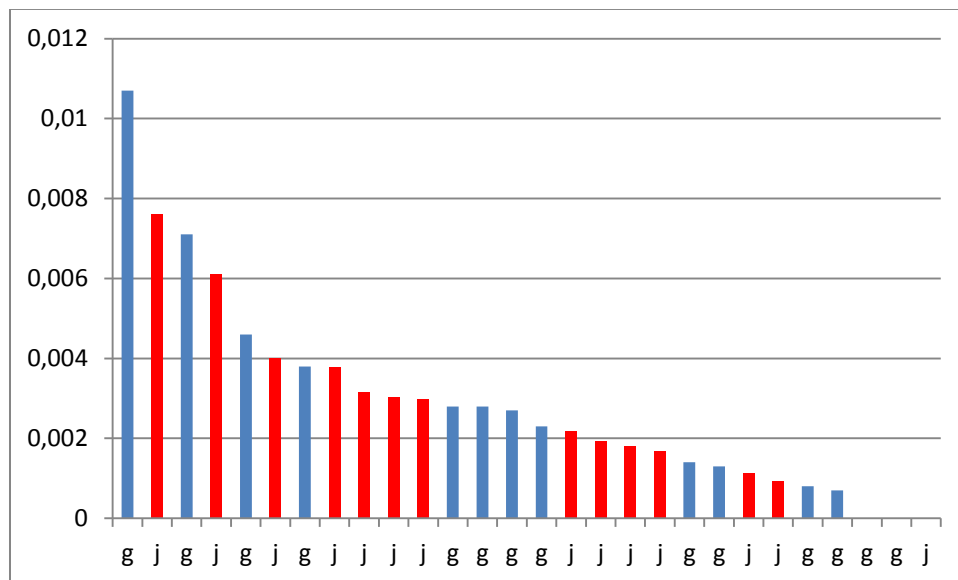
Oppg.nr.	antall ord	mens		etter som		før		hvorpå		når		så		alle	
		n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre
1	1077	0	0	0	0	0	0	0	5	0,0046	1	0,0009	6	0,0056	
2	1053	0	0	0	0	0	0	0	3	0,0028	0	0	3	0,0028	
3	1025	0	0	0	1	0,0010	0	0	10	0,0098	0	0	11	0,0107	
4	1101	1	0,0009	0	0	1	0,0009	0	0	1	0,0009	0	0	3	0,0027
5	1739	1	0,0006	0	0	0	0	0	3	0,0017	0	0	4	0,0023	
6	1540	0	0	0	0	0	0	0	2	0,0013	0	0	2	0,0013	
7	781	0	0	1	0,0013	1	0,001	0	0	0	0	0,0000	2	0,0026	
8	1385	1	0,0007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0007	
9	945	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0000	
10	1790	0	0	0	0	0	1	0,0006	0	0	2	0,0011	3	0,0017	
11	1248	1	0,0008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0008	
12	698	1	0,0014	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0014	
13	954	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0000	
14	1126	0	0	0	0	0	0	0	8	0,0071	0	0	8	0,0071	



Tabell 10: Temporale setningsforbindere, jenter

Oppg.nr	antall ord	mens		før		da		når		alle	
		n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre
16	921	0	0	0	0	0	0	2	0,0022	2	0,0022
17	2018	0	0	1	0,0005	3	0,0015	2	0,0010	6	0,0030
18	1766	0	0	0	0	0	0	1	0,0006	1	0,0006
19	1800	1	0,0006	0	0	0	0	2	0,0011	3	0,0017
20	1061	0	0	0	0	0	0	1	0,0009	1	0,0009
21	998	0	0	0	0	1	0,0010	3	0,0030	4	0,0040
22	1102	0	0	0	0	1	0,0009	1	0,0009	2	0,0018
23	1317	0	0	0	0	1	0,0008	2	0,0015	3	0,0023
24	1269	0	0	0	0	0	0	4	0,0032	4	0,0032
25	1556	0	0	0	0	2	0,0013	1	0,0006	3	0,0019
26	1474	0	0	0	0	3	0,0020	6	0,0041	9	0,0061
27	1579	0	0	0	0	0	0	12	0,0076	12	0,0076
28	1094	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0000
29	1591	3	0,0019	0	0	0	0	3	0,0019	6	0,0038
alle	19546	4		1	0	11	0,0006	40	0,0020	56	0,0029

Diagram 3: Oversikt over bruk av temporale setningsforbindere



I elevbesvarelser skrevet av gutter, ble det ikke gjort funn av temporalt *da*. I jentebevisvarelsene ble temporalt *da* funnet 11 ganger. *Da* kan også være kausal setningsforbinder og adverb, slik som i disse tilfellene:

- 1) "Teksten har også blitt beskyldt for å være blasfemisk da den i ett tilfelle sammenlignet Werther med Kristus." (j23). (kausalt).
- 2) "Har det da sjel, som ei forglemmer?" (j19). (adverb).

Temporalt brukes forbinderen *da* om noe som skjer en gang, og der det finite verbet står i preteritum. Dersom man ser nærmere på de temporale tilfellene av *da*, kan det se ut som om det i de fleste tekstene dreier seg om feil bruk, hvis det ikke dreier seg om historisk presens:

- 3) "Den første deler handler om hvordan han føler det da de tar hverandre i hånden, hvordan pulsen, blodet og årene deres er mot hverandre." (j17).
- 4) "For eksempel skildrer han hvordan han føler da de kommer borti hverandre og når hun snakker til han, slik at han kan kjenne pusten hennes." (j17).
- 5) "Da seterpiken i nærværende til jegeren lokker hennes kuer til seg, ser hun bort til han og stiller han et spørsmål ”som om hun ikke ville la meg dvele ved hennes lokking”." (j18).

I eksempel 3), 4) og 5) dreier det seg om temporal bruk. Det finite verbet står i alle eksemplene i presens, og etter regelen skulle *når* være riktig. Men det er også mulig å se på disse eksemplene som tilfeller av historisk presens. Historisk presens er et virkemiddel som blant annet kan gi en sekvens i en tekst en spesiell dramatisk effekt. I eksempel 3) og 5) dreier det seg om handlingsreferater. Slike handlingsreferater skrives ofte i presens i sin helhet, og da vil ikke historisk presens ha noen spesiell effekt. Konteksten taler for at det i disse to tilfellene ville være riktig med *når*. Eksempel 4) er fra analysedelen i tekst j17. Eleven skriver hele teksten sin i presens, og det kan være problematisk å peke på en spesiell effekt av historisk presens i dette tilfellet.

Jeg har bare funnet 2 tilfelle av riktig bruk av temporalt *da* som setningsforbinder i elevbesvarelsene:

- 6) "I samfunnet stod mennesket fritt og guddommen var sentral, da forfatterne skulle bryte med konvensjoner fra forhenværende epoker, klassisismen og opplysningstiden." (j23).
- 7) "De levde mest sannsynlig på den tiden da skriftspråket var i endring." (j25).

Som setningsforbinder må *da* stå i forbinderfeltet i en setning som følger skjema B. Det er også mulig å tolke *da* som kausalt i eksempel 6), men ut fra konteksten velger jeg å se på det som en temporal setningsforbinder.

At det i elevbesvarelser skrevet av gutter ikke blir brukt temporal *da*, kan tolkes som om temporalt *da* oppfattes som fremmed eller komplisert av guttene, og de mange funn av feilaktig bruk av temporalt *da* i jentebesvarelser underbygger denne tolkningen. Det kan være grunn til å tro at denne usikkerheten også kan bidra til å svekke sammenhengen i tekster.

Temporalt *når* brukes henholdsvis 32 og 40 ganger i gutte- og jentebesvarelser, og det er den mest brukte temporale setningsforbinderen samlet sett både i besvarelser skrevet av gutter og jenter. Forbinderen *når* kan også ha en kausal betydning, slik som i disse eksemplene:

8) "Når man varierer talemåten på bakgrunn av hvilken alder eller sosial bakgrunn man har, kaller man det for sosiolekt." (g14).

9) "Når kommunikasjonsproblemene dem imellom blir tydeliggjort på denne måten, skaper det en viss avstand mellom karakterene." (g8).

I eksempel 8) og 9) er temporal tolking mulig, men ut fra konteksten anser jeg kausal tolking for å være mer rimelig.

Som temporal setningsforbinder blir *når* brukt korrekt i de fleste tilfeller:

10) "Hun forventet kanskje å bli ført hjem og til sengs av en selvsikker og eldre kar, men når det ikke skjer, blir stemningen usikker og ukomfortabel." (g8).

11) "Wergeland var en typisk romantiker som brukte norske ord når han skrev." (j21).

12) "Det er ofte første tanken som slår en når man først leser et utdrag av en brevroman, en annen roman og så et dikt." (j23).

Både eksempel 10) og 12) kan også tolkes kausalt, men ut fra sammenhengen velger jeg å se på disse tilfellene som eksempler på temporal bruk. I eksempel 10) er det dessuten tempusskifte som kan virke kompliserende. Eksempel 11) dreier seg om handling som blir gjentatt eller som skjer over tid. I slike tilfeller er temporalt *når* riktig, selv om det finite verbet står i preteritum.

I elevbesvarelsene er det også en rekke tilfeller av feilaktig bruk av temporal *når*:

13) "Tenk når du sa dine første ord, hvor stolt dine foreldre da var." (j27).

14) "Når jeg var ferdig så sa jeg. Jeg glemte en ting, her skal bassenget være." (g1).

15) "Dette kommer tydelig fram i slutten av novellen, når gutten ikke klarte å ta steget videre." (g3).

Eksempel 13), 14) og 15) er mer vanlige eksempler på usikkerhet i bruk av *da* og *når* som temporale forbindere. I alle tilfeller dreier det seg om noe som skjer en eneste gang i preteritum, og *da* vil være det korrekte.

Bruk av temporalt *da* og *når* kan være problematisk. Men det kan se ut som om vanskegraden har økt blant skoleelever, og at *da* kan være i ferd med å gå ut av bruk som temporal setningsforbinder. En mulig årsak til denne utviklingen kan være påvirkning fra engelsk. På engelsk brukes *when* både om temporalt *når* og temporalt *da*. At elever kjenner til forbinderen *da*, men er usikker på bruken, kan også være en forklaring på at den litt gammelmodige og stive kausale forbinderen *da* har fått en viss utbredelse.

Setningsforbinderen *så* kan ha temporal eller kausal betydning. I tillegg kan *så* være adverb.. I elevbesvarelsene er det funnet til sammen 5 mulige tilfeller av temporalt *så*:

16) Så blir alle lys slått av, og han kan ikke lenger se henne." (g10).

17) Når jeg var ferdig så sa jeg. - Jeg glemte en ting, her skal bassenget være." (g1).

18) Så blir alle lys slått av, og han kan ikke lenger se henne." (g10).

19) Det er ofte første tanken som slår en når man først leser et utdrag av en brevroman, en annen roman og så et dikt." (j23).

20) På grunnlag av analysen vil jeg så svare på følgende tesen: Var den romantiske perioden romantisk?" (j18).

I eksempel 16) og 18) kan *så* erstattes med *deretter*, og det dreier seg om en tydelig temporal bruk der *så* forbinder et påfølgende tidsforhold til et foregående. I eksempel 17) kan *så* tolkes kausalt, men jeg mener at det mest logiske også her er å se på *så* som forbinder mellom to tidsforhold. I eksempel 19) og 20) har *så* et tydelig temporalt innhold, men her fungerer ikke *så* som setningsforbinder.

Temporal bruk av *mens* er funnet i 5 elevbesvarelser skrevet av gutter og i 4 elevbesvarelser skrevet av jenter. Semantisk uttrykker *mens* brukt temporalt noe durativt eller samtidighet. Det kan være vanskelig å skille temporal betydning i bruk av *mens* fra adversativ betydning:

21) Mens de danser får vi et innblikk i tankene til gutten." (g4).

22) Sitter og kneler foran henne mens hun folder hendene." (g5).

23) Forteller-jeget beskriver hvordan hennes blodåre, når hendene deres berører hverandre, slår mildt, mens hans slår i "høye bølger". (j18).

I eksempel 21) har *mens* en tydelig temporal betydning, mens eksempel 23) og 24) er mer uklart. Her er både adversativ og temporal tolking mulig. Jeg viser til omtale av *mens* som adversativ forbinder i 4. 2. Adversative setningskoplinger.

Subjunksjonen *før* kan fungere som temporal setningsforbinder med terminativ funksjon. *Før* kan også være fritt adverbial med temporal funksjon. I elevtekstene ble det funnet 7 tilfeller av temporalt *før* som setningsforbinder i guttebesvarelser og 2 tilfeller av temporalt *før* i jentebesvarelser. I alle tilfellene har *før* en tydelig terminativ funksjon:

25) Hun går inn og han står litt ute i kulden før han snur og går hjem." (g7).

26) Før man vet noe om personene i novellen, får man vite at de er de første som setter spor i snøen." (g11).

27) Teksten begynner in medias res, med en skildring på ikke mer enn ni ord av stemningen på gaten før man får høre om paret som er i snøen på vei hjem." (g11).

Det ble registrert 1 funn av hver av de litt gammelmodige temporale forbinderne *etter som* og *hvorpå*. I begge tilfeller dreier det seg om besvarelser skrevet av gutter.

Når man sammenholder de ulike oppgavetyper med omfanget av temporale setningsforbindere i elevbesvarelsene, kan det se ut som om *når* og *så* brukes mer i tekstoppgaver enn i artikler i elevbesvarelsene skrevet av gutter, mens det ikke er noen tilsvarende tendens i jentebesvarelsene. Når det gjelder karakter og bruk av temporale setningsforbindere, viser en sammenligning av tabell 1 med oversikt over oppgavetype og karakter og tabell 9 og 10 med oversikt over funn av temporale setningsforbindere at et tydelig flertall av de elevene som har høy relativ frekvens i bruk av temporale setningsforbindere, har fått karakteren 4. Men utvalget er for lite til at det er mulig å si noe sikkert om en mulig sammenheng. Det er svært mange faktorer som kan virke inn på karaktersettingen.

#### 6. 4. Kausale setningskoplinger

Følgende kausale setningsforbindere ble undersøkt: *fordi*, *hvis*, *ettersom*, *siden*, *om*, *dersom*, *slik at*, *skjønt*, *hvorpå*, *for at*, *da*, *derfor*, *hvorfor*, *så*, *for*, *når*, *selv om*, *i fall*, *med mindre*, og *så fremt*. Det ble ikke registrert noen funn av *hvorpå*, *for at*, *skjønt*, *i fall*, *med mindre* og *så fremt*. I jentebesvarelsene ble det heller ikke registrert funn av *hvorfor*, og i guttebesvarelsene ble det ikke registrert funn av *da*.

Tabell 11 og 12 viser alle funn av kausale setningsforbindere og relativ frekvens fordelt på besvarelsene skrevet av henholdsvis gutter og jenter. n=absolutt frekvens og fre=relativ frekvens. Diagram 3 viser en samlet grafisk oversikt over funn av kausale setningsforbindere organisert etter dalende relativ frekvens. Blå=gutt og rød=jente.

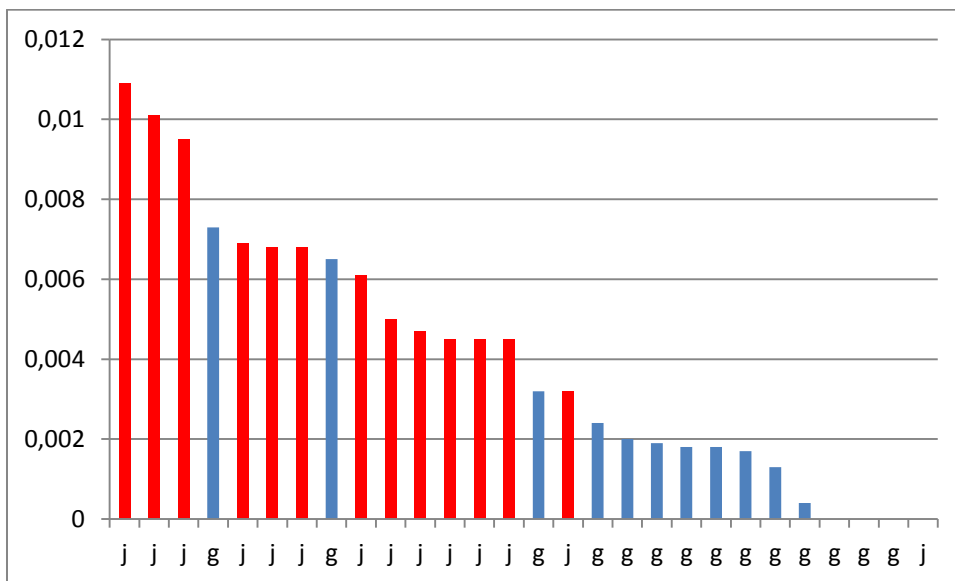
Tabell 11: Kausale setningsforbindere, gutter

Oppg.nr.	antall ord	fordi		hvis		ettersom		siden		om		dersom		hvorfor		så		for		når		selv om		alle	
		n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre
1	1077	0	0	1	0,0009	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0009	1	0,0009	0	0	3	0,0028	
2	1053	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0,0028	
3	1025	1	0,0010	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0010	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0,0029	
4	1101	0	0	1	0,0009	0	0	1	0,0009	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0009	2	0,0018	5	0,0045		
5	1739	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0006	
6	1540	1	0,0006	2	0,0013	0	0	0	0	0	0	1	0,0006	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0,0026		
7	781	0	0	0	0	1	0,0013	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0013	0	0	2	0,0026		
8	1385	3	0,0022	1	0,0007	0	0	0	2	0,0014	0	0	0	0	1	0,0007	0	0	0	1	0,0007	8	0,0058		
9	945	0	0	1	0,0011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0011		
10	1790	0	0	0	0	0	0	1	3	0,0017	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0,0022		
11	1248	2	0,0016	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0,0024		
12	698	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0014		
13	954	0	0	1	0,0010	0	0	2	0,0021	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0,0031		
14	1126	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0009		
alle	16462	7	0,0004	7	0,0004	1	0	3	0,0716	5	0,0002	2	0,0001	1	0	1	0	3	0,0002	3	0,0002	42	0,0026		

Tabell 12: Kausale setningsforbindere, jenter

Oppg.nr.	antall ord	fordi		hvis		ettertersom		siden		om		dersom		slik at		da		derfor		så		når		selv om		alle		
		n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	n	fre	
16	921	2	0,0022	0	0	2	0,0022	0	0	0	0	5	0,0054	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00000	9	0,0098		
17	2018	2	0,0010	2	0,0010	0	0	0	0	1	0,0005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,00099	7	0,0035		
18	1766	1	0,0006	2	0,0011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,0011	4	0,0023	0	0	1	0,00057	10	0,0057		
19	1800	0	0	1	0,0006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,0011	2	0,0011	0	0	3	0,00167	8	0,0044		
20	1061	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0009	0	0	0	0	1	0,00094	2	0,0019		
21	998	2	0,0020	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0010	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0010	0	0,00000	4	0,0040	
22	1102	1	0,0009	0	0	1	0,0009	0	0	0	0	1	0,0009	0	0	0	0	1	0,0009	0	0	1	0,0009	0	0,00000	5	0,0045	
23	1317	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,0015	5	0,0038	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00000	7	0,0053		
24	1269	2	0,0016	0	0	0	0	3	0,0024	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0008	1	0,0008	3	0,0024	0	0,00000	10	0,0079		
25	1556	1	0,0006	0	0	0	0	1	0,0006	0	0	0	0	0	0	1	0,0006	2	0,0013	2	0,0013	3	0,0019	0	0,00000	10	0,0064	
26	1474	1	0,0007	2	0,0014	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0007	0	0,00000	4	0,0027
27	1579	0	0	0	0	3	0,0019	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0006	0	0,00000	4	0,0025
28	1094	6	0,0055	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,0018	2	0,0018	2	0,00183	12	0,0110	
29	1591	0	0	1	0,0006	2	0,0013	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,0006	0	0	2	0,0013	3	0,00189	9	0,0057		
	19546	18	0,0009	8	0,0004	8	0,0004	4	0,0002	1		7	0,0004	2	0,0001	6	0,0003	10	0,0005	11	0,0006	14	0,0007	12	0,00061	101	0,0052	

Diagram 4: Samlet oversikt over kausale setningsforbindere i alle elevtekster etter relativ frekvens fra høy til lav



Kausalkopling kan ha som funksjon å uttrykke årsak, betingelse, innrømmelse, vilje og følge (konsekvens) og kan markeres på mange ulike måter. Ofte står kausalitet umarkert. Vanligvis vil bruken av kausale setningsforbindere ha større omfang i argumentative tekster enn i kreative tekster. I oppgaver der elevene skal analysere en eller flere tekster og gi uttrykk for eget syn, er bruk av kausale setningsforbindere også vanlig. Undersøkelsen viser en stor forskjell i relativ frekvens i bruk av kausale setningsforbindere mellom guttebesvarelser og jentebesvarelser. Jentebesvarelsene har samlet en gjennomsnittlig relativ frekvens på 0,0052, mens guttene har 0,0026. Dersom man ser på elevbesvarelser formet som artikler, som er den oppgavetypen der man som oftest forventer bruk av kausalkoplinger, er denne tendensen også

tydelig. Gjennomsnittlig frekvens for bruk av kausale setningsforbindere i artikler skrevet av gutter er 0,0020, mens tilsvarende frekvens for artikler skrevet av jenter er 0,0054. Den gjennomsnittlige relative frekvensen for artikler skrevet av gutter ligger 0,0005 under gjennomsnittlig relativ frekvens for alle guttebesvarelsene. Gjennomsnittlig relativ frekvens for artikler skrevet av jenter ligger 0,0003 over gjennomsnittlig relativ frekvens for alle jentebesvarelsene. To besvarelser skiller seg spesielt ut, g5 og g14, hvor det i hver av besvarelsene bare er registrert 1 kausal setningsforbinder. Det er kun 1 av jentebesvarelsen, j20, som i relativ frekvens for kausale setningsforbindere ligger under gjennomsnittlig relativ frekvens for guttebesvarelser.

Den mest brukte kausale setningsforbinderen i undersøkelsen er subjunksjonen *fordi*, som innleder leddsetninger som uttrykker årsak. Leddsetninger innledet av *fordi* kan være presupponerte, det vil si at de uttrykker det som er kjent (tema), og i slike tilfeller kan leddsetninger med *fordi* stå i forfeltet. I undersøkelsen er det ikke registrert noen funn av dette. I alle tilfeller i undersøkelsen står leddsetningen med *fordi* i slutfeltet og inneholder ny informasjon (rema):

- 1) "Til tross for at en slik konstruksjon vil være logisk og syntaktisk feilfritt, er det er ikke vanlig å bruke den, fordi at attributtet ikke gir oss flere opplysninger om subjektet." (j18).
- 2) "Sistnevnte måte blir brukt fordi at man finner ut at disse ordene fungerer godt i det norske språket." (j26).

I svært mange tilfeller i undersøkelsen blir dessuten *fordi* etterfulgt av *at*, uten at det kan sies å ha noen funksjon. Alle funn av *fordi* etterfulgt av *at* gjelder besvarelser skrevet av jenter.

Subjunksjonen *om* blir også mye brukt som kausal setningsforbinder i undersøkelsen. Denne subjunksjonen innleder innrømmelsessetninger og vilkårssetninger. I tillegg kan *om* innlede indirekte spørresetninger. Ofte blir *om* forsterket med *selv*, *enda* eller *fordi*. I undersøkelsen er det bare gjort funn av *selv om*. En kan også se på *selv om* som ett ord. I undersøkelsen dreier om lag halvparten av funnene seg om forsterkning med *selv*. *Om* forsterket med *selv* står i de fleste tilfeller i undersøkelsen i forbinderfeltet og får da ofte en forsterket funksjon:

- 3) "Selv om han vet at han ikke burde la seg friste, er det denne "hemmelige kraften" som kontrollerer hans avgjørelser." (j29).
- 4) "Selv om Wergeland var ekstremt opptatt av utviklingen til Norge som nasjon, gjenspeiles ikke dette i "Det første håndtrykk". (j29).
- 5) "I dag blir man ikke overasket om man ser tidsskrifter hvor Jens Stoltenberg bare blir referert til som «Jens»." (j26).
- 6) "Man må lese mellom linjene for å forstå diktet, selv om Wergeland har gjort det relativt enkelt å tolke." (j28).
- 7) "Selv om gutten hadde fått tilbrakt kvelden sammen med jenten, var lysten på å virke moden ødeleggende i slutten." (g3).

Den kausale setningsforbinderen *når* ble funnet i 14 tilfeller i jentebesvarelser og 3 tilfeller i guttebesvarelser. Kausalt *når* uttrykker årsak eller betingelse:

8) "Utdraget og maleriet sammenlignet gir oss noen felles holdepunkter når det gjelder form og innhold." (g6).

9) "Disse ordene bruker man gjerne når man vil fremstå som ungdommelig, helst blant andre ungdommer." (g14).

10) "Maleriet Bestemors brudekrone er relativt hverdagslig når det kommer til innhold." (j22).

11) "På grunn av globalisering, språklig utvikling, teknologi og dialekter har det oppstått nye måter å kommunisere på når det gjelder muntlig- og skriftlig språkbruk. Derfor må man tilpasse alt dette når det gjelder hvilke situasjon man kommer i." (j26).

I alle funn i undersøkelsen uttrykker *når* en betingelse. Eksemplene 8), 10) og 11) er typiske for bruken av kausalt *når*. Bare unntaksvis er kausalt *når* funnet i andre sammenhenger enn som innlederord i forfattet i faste vendinger som «når det gjelder» eller «når det kommer til». Det er ofte vanskelig å vurdere om det dreier seg om temporalt eller kausalt *når*. Som oftest må man se på konteksten, og selv da kan det være problematisk. Eksempel 9) illustrerer dette problemet. Isolert sett kan temporal tolking virke mest rimelig, men ut fra konteksten, der eleven skriver om flere tenkte forhold, har jeg registrert eksemplet som kausalt.

Subjunksjonen *så* innleder setninger som uttrykker formålet med handlingen i oversetningen. Slike *så*-setninger står alltid til slutt i oversetningen og følger skjema B. Konjunksjonen *så* kan innlede hovedsetninger og uttrykker da følge eller konsekvens av handlingen i den foregående setningen og følger skjema A. Dessuten kan *så* være adverb med kontekstbindende funksjon eller gradsadverb. Som kontekstbindende adverbial blir *så* behandlet i 4.5. Tekstordnere.

12) "Hun er kald, så han gir henne frakken han har på seg. » (g8).

13) "For begjær skygger over fornuften og logikken, så det er kanskje derfor det ble sett på som en lidelse." (j19).

14) "De kan gi seg ut for å være en helt annen enn de egentlig er. Så det er viktig å være oppmerksom på dette og det er derfor viktig å ta noen forhåndsregler." (j25).

15) "Så her ser vi at følelsene blir enda mer uttrykt enn i ” Unge Werthers lidelser." (j19).

I undersøkelsen er det ikke gjort funn av subjunksjonen *så* som innleder av leddsetning. I alle eksemplene dreier det seg om konjunksjonen *så* som innleder av en setning som uttrykker en konsekvens av innholdet i den foregående setningen, og som følger skjema A.

Subjunksjonen *hvis* kan innlede vilkårssetninger og kan uttrykke enten et reelt forhold eller et tenkt forhold. Når *hvis* uttrykker et tenkt forhold, blir det finitte verbet gjerne forskjøvet i tid til preteritum:



16) "Slik skildring hadde ikke nødvendigvis vært like enkelt å ha med i et dikt hvis man samtidig skulle fått med seg hele handlingen." (j29).

17) "I muntlig tale må man vente på tur for å snakke hvis det er dialog mellom to eller flere personer." (j26).

18) "Tenk hvis en person føler akkurat det samme som i "Det første håndtrykk", men den andre personen føler ikke det samme." (g1).

19) "For hvis det er snakk om tre år i aldersforskjell, er ikke det alltid akseptert i alle miljøer." (g8).

Eksempel 16) er det eneste tilfellet i undersøkelsen der *hvis* blir brukt til å uttrykke et tenkt forhold med forskyvning i tid. Eksempel 17) uttrykker også et tenkt forhold, men her er det ikke forskyvning i tid. I eksempel 18) og 19) er *hvis* plassert som innlederord, og slik markering av vilkår kan gi en forsterket effekt.

Leddsetninger med subjunksjonen *siden* uttrykker årsak og følger skjema B. *Siden* kan også uttrykke terminativ tid. Når *siden* blir brukt om terminativ tid, kan det erstattes av *etter at*.

20) "Siden kjærlighet er et så bredt tema, finnes det mange ulike grener innenfor kjærlighet." (j21).

21) "Men siden norsk har svært få brukere utenfor landet, er det staten og språkbrukerne i Norge sitt ansvar å ta vare på og utvikle det norske språk." (j25).

22) "Men det kan også være at gutten egentlig gjør det han føler er riktig, siden jenten er yngre enn han, og at han angrer på at han gjorde det rette etter en lang aften med mye arbeid." (g13).

*Siden* som kausal setningsforbinder blir brukt av 3 gutter og 2 jenter i undersøkelsen. Det ble ikke gjort funn av *siden* som temporal setningsforbinder.

*Subjunksjonen ettersom* kan ha innlede årsakssetninger. Denne subjunksjonen kan dessuten lett blandes sammen med den temporale subjunksjonen *etter som*, jfr. 4. 3. Temporal setningskopling:

23) "I novellen er hovedpersonen en ung mann som vi ikke får noe informasjon om hvor gammel han er, men det kan antas at han er mellom 16 og 19 år gammel ettersom han er på juleball og går da gjerne på videregående." (g7).

24) "På den siste siden blir seterpiken beskrevet fra et enda nærmere ståsted ettersom fortelleren står ved siden av henne." (j22).

25) "Ettersom jeg bor på et sted som ligger midt imellom disse to formene, snakker jeg en blanding av begge." (j16).

Det er i undersøkelsen kun funnet 1 tilfelle av *ettersom* som innlederord med stor forbokstav. Kausalt *ettersom* blir hovedsakelig brukt i jentebesvarelser. Det er kun registrert 1 funn blant guttene.

Adverbet *da* kan ha som funksjon å innlede årsakssetninger:

28) "Diktet har særlige romantiske trekk i innholdet, da det nærmest kun inneholder romantiske ord og forklaringer." (j23).

29) "Romantikken blir mellom disse tre tekstene på en viss måte delt inn i ulike romantiske sjangre, da vi har romantikken, nasjonalromantikken og romantisk epikk." (j23).

*Da* som kausal forbinder er kun registrert i 1 jentebesvarelse. I denne besvarelsen er det 5 funn av kausalt *da*. Det er ikke registrert bruk av kausalt *da* som innlederord med stor forbokstav i denne besvarelsen. Jeg viser ellers til 4. 3. Temporal setningskopling.

#### 6. 5. Samlet oversikt over setningsforbindere.

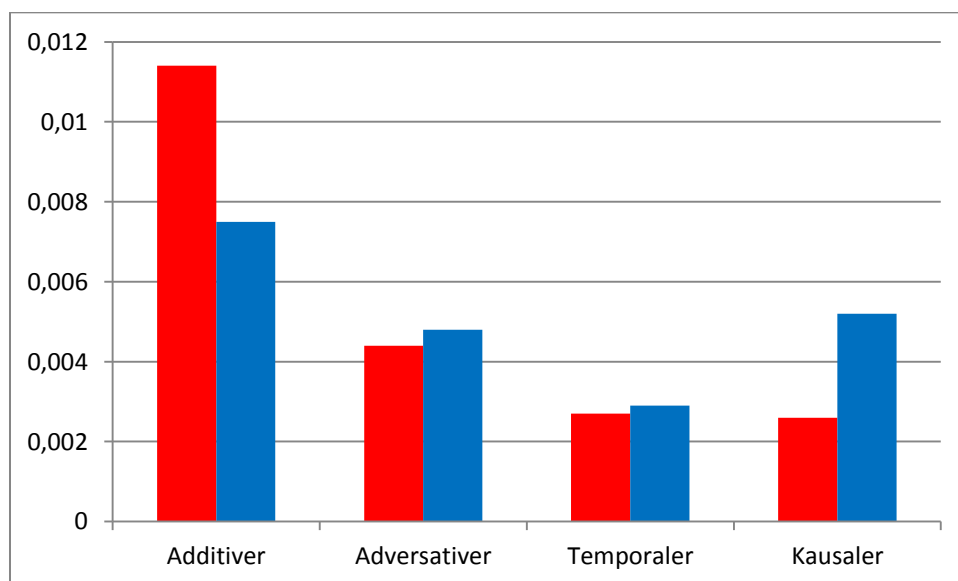
Tabell 13: Samlet oversikt over setningsforbindere i elevtekster skrevet av gutter

Tekst nr	antall ord	additiv	adversativ	temporal	kausalt	sum	rel. frekvens
1	1077	10	2	5	3	20	0,0158
2	1053	4	6	3	3	16	0,0152
3	1025	7	5	11	3	26	0,0195
4	1101	18	6	3	5	32	0,0291
5	1739	5	3	4	1	13	0,0063
6	1540	12	1	2	4	19	0,0136
7	781	23	4	3	2	32	0,0423
8	1385	10	10	1	8	29	0,0202
9	945	10	8	0	1	19	0,0180
10	1790	31	11	5	4	51	0,0257
11	1248	15	1	1	3	20	0,0192
12	698	13	3	1	1	18	0,0258
13	954	18	12	0	3	33	0,0356
14	1126	12	0	8	1	21	0,0204
<b>Sum</b>	<b>16462</b>	<b>188</b>	<b>72</b>	<b>47</b>	<b>42</b>	<b>340</b>	<b>0,0207</b>

Tabell 14: samlet oversikt over setningsforbindere i elevtekster skrevet av jenter

Tekst nr	antall ord	additiv	adversativ	temporal	kausal	sum	rel. frekvens
16	921	6	6	2	9	19	0,0206
17	2018	28	20	6	7	55	0,0273
18	1766	4	7	2	10	23	0,0130
19	1800	14	9	3	8	32	0,0178
20	1061	13	3	1	2	12	0,0113
21	998	4	4	4	4	17	0,0170
22	1102	6	1	2	5	15	0,0136
23	1317	10	4	4	7	26	0,0197
24	1269	16	6	4	10	32	0,0252
25	1556	11	11	3	10	32	0,0206
26	1474	15	2	9	4	40	0,0271
27	1579	7	7	12	4	28	0,0177
28	1094	10	6	6	12	23	0,0210
29	1591	7	8	28	9	29	0,0182
<b>Sum</b>	<b>19546</b>	<b>147</b>	<b>94</b>	<b>58</b>	<b>101</b>	<b>400</b>	<b>0,0205</b>

Diagram 5: Oversikt over relativ frekvens for bruk av forbindere. Blått=jente og rødt=gutt



Oversikten over relativ frekvens for alle typer setningsforbindere i elevsvarene i undersøkelsen viser at guttene har en tydelig høyere frekvens i bruk av additive setningsforbindere enn jentene, og at jentene har en tydelig høyere frekvens i bruk av kausale tekstforbindere. For bruk av adversative og temporale setningsforbindere er forskjellen i

relativ frekvens liten, men jentene har en litt høyere frekvens i bruk av både adversative og temporale setningsforbindere.

## 6. 6. Tekstordnere

Også ulike tekstordnere kan bidra til å klargjøre sammenhenger i en tekst og gjøre teksten lettere forståelig. Tekstordnere kan ikke være setningsforbindere, men de kan ha den samme semantiske funksjonen som setningsforbindere. Tekstordnere kan ha en mer fri plassering i helsetningen. De fleste tekstordnerne er adverbier. Jeg har valgt ut til sammen 14 ulike tekstordnere hovedsakelig hentet fra en oversikt i Iversen Otnes og Solem: *Grammatikken i bruk* som markerer tillegg, kontrast, kausalitet, eksemplifisering og oppsummering:

sammenheng: *også, samtidig, dessuten, primært*

kontrast: *derimot, likevel, imidlertid, på den annen side (på den andre siden), videre*

kausalitet: *som følge av, enda, så, derfor*

eksemplifisering: *for eksempel*

oppsummering: *for det første (for det andre...)*

Enkelte av tekstordnerne kan ha sekundære semantiske funksjoner.

Tabell 12 og 13 viser en oversikt over funn av tekstordnere og relativ frekvens i de enkelte gutte- og jentebesvarelsene. Diagram 2 er en samlet framstilling for relativ frekvens av tekstordnere fra høyest til lavest i hele utvalget. Rødt=jente og blått=gutt.

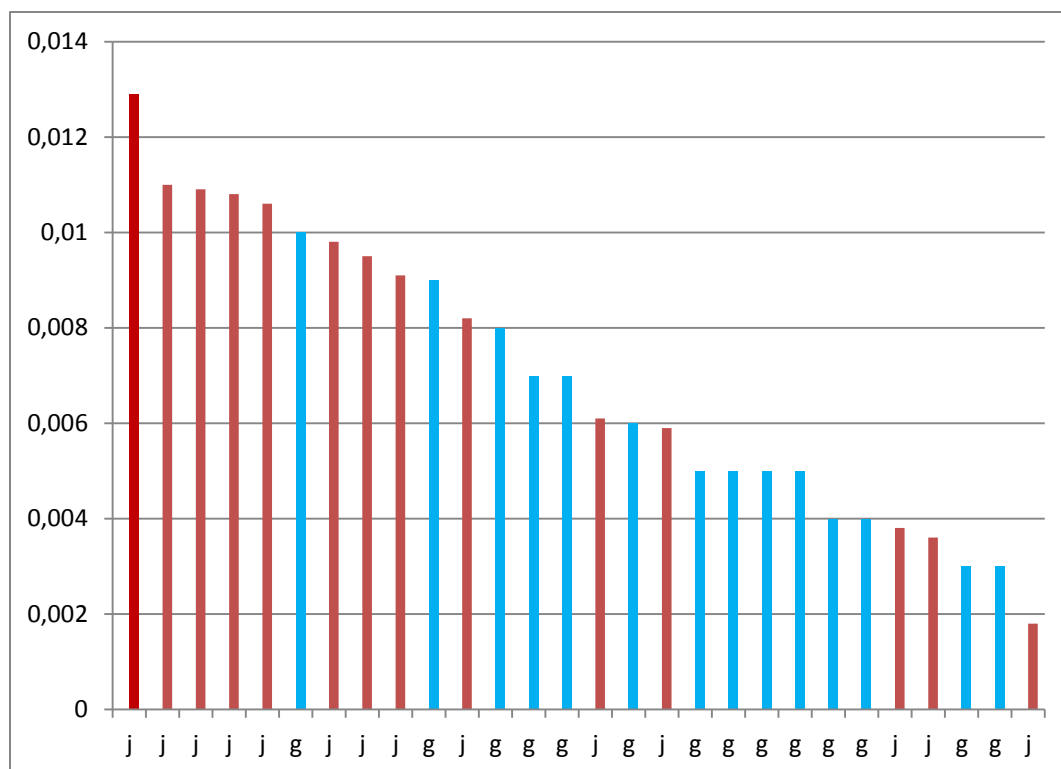
Tabell 15: Tekstordnere gutter

Tekst nr	antall ord	også	videre	samtidig	for eksempel	derfor	derimot	likevel	imidlertid	alle	rel. fre.
1	1077	3	0	0	0	0	0	1	0	4	0,0037
2	1053	6	0	1	0	3	3	0	0	13	0,0123
3	1025	2	0	4	0	1	0	0	0	7	0,0068
4	1101	1	0	0	3	0	1	0	0	6	0,0054
5	1739	5	1	0	0	1	0	0	0	6	0,0035
6	1540	3	0	1	2	0	0	1	0	7	0,0045
7	781	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0,0026
8	1385	4	0	1	0	0	0	2	0	7	0,0051
9	945	9	0	0	0	0	0	0	0	9	0,0095
10	1790	8	0	2	1	0	3	1	0	15	0,0084
11	1248	7	2	4	0	0	0	2	0	15	0,0120
12	698	2	0	1	0	1	1	0	1	6	0,0086
13	954	3	0	1	1	0	0	0	0	5	0,0052
14	1126	6	0	0	2	1	0	0	0	9	0,0080
<b>Sum</b>	<b>16462</b>	<b>61</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>111</b>	<b>0,0067</b>

Tabell 16: Tekstordnere, jenter

Tekst nr	antall ord	også	videre	samtidig	for eksempel	derfor	derimot	likevel	imidlertid	så	sum	rel. fre.
16	921	8	0	0	0	0	1	0	0	0	9	0,0098
17	2018	4	0	4	3	0	0	1	0	0	12	0,0059
18	1766	7	0	3	1	2	1	1	3	1	19	0,0106
19	1800	8	0	0	3	2	0	0	0	0	13	0,0072
20	1061	3	0	0	1	1	0	0	0	0	5	0,0047
21	998	9	0	0	1	0	0	1	0	0	11	0,0110
22	1102	3	0	0	0	1	0	1	0	0	5	0,0045
23	1317	13	0	1	0	0	0	0	0	0	14	0,0106
24	1269	12	0	0	0	1	0	0	0	0	13	0,0102
25	1556	11	0	0	8	2	0	1	0	0	22	0,0141
26	1474	6	0	4	5	0	1	0	0	0	16	0,0109
27	1579	7	0	1	5	0	0	4	0	0	17	0,0108
28	1094	1	0	1	0	0	0	0	0	+	2	0,0018
29	1591	4	0	4	1	1	0	4	0	0	14	0,0088
	<b>19546</b>	<b>96</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>172</b>	<b>0,0088</b>

Diagram 6: Samlet oversikt over bruk av tekstordnere



Undersøkelsen viser at 5 av de 14 tekstordnere jeg har undersøkt, ikke blir brukt i noen av besvarelsene: *for det første*, *primært*, *på den annen side/på den andre siden*, *som følge av* og *dessuten*, mens 5 av de undersøkte uttrykkene forekommer i liten grad i besvarelsene: *derimot*, *videre*, *imidlertid*, *likevel*, *så* og *enda*. *Videre* markerer i de fleste tilfeller ikke setningsordning, men er i stedet brukt adjektivisk eller adverbialt og er ikke med i undersøkelsen:

- 1) "I videre forløpet av diktet blir dette ene møtet mellom de to hyllet ved fantasifulle, innviklede formuleringer som er typiske for den romantiske perioden." (j18).
- 2) "Senere i livet er det nok mange som trenger kjærligheten som drivkraft fra omgivelsene for å komme seg videre i livet." (j21).

Kun i 3 besvarelser blir *videre* brukt som tekstordner, slik som for eksempel i g11:

- 3) "Videre følger en lang tankerekke om Gerhardsen, George Gershwin og Hemingway." (g11).

*Så* kan i tillegg til å være konjunksjon eller subjunksjon fungere som tekstordner. I slike tilfeller er *så* adverb. Eksempel 4) er det eneste funnet av *så* som adverb med tekstordnende funksjon. I eksemplet dreier det seg om en anaforisk binding.

- 4) "Med tanke på mine første forsøk å definere ordet romantisk på, nemlig som følelsesladet, stemingsfullt og gripende, så finner jeg at dette adjektivet passer meget godt på kjærlighet sånn som den er beskrevet i tekstene jeg analyserte.» (j18).

*Enda* blir ikke brukt som tekstordner i noen tilfeller. I alle besvarelser der *enda* blir brukt, har ordet en forsterkende funksjon, som i g8:

- 5) "Fortelleren veksler mellom ulike synsvinkler for å gjøre inntrykket av kommunikasjonsproblemenes, som er skapt av at begge karakterene har et øye for hverandre, enda sterkere." (g8).

*Imidlertid* blir kun brukt av 2 elever som kontrasterende faktor, mens 7 elever bruker *derimot* kontrasterende, og 12 elever bruker *likevel* kontrasterende. Kontrastering kan derfor sies å være en setningsordnende faktor som har en litt større utbredelse i utvalget.

Bare 3 tekstordnere forekommer i større omfang: *også*, *samtidig* og *for eksempel*. Til sammen utgjør de ca. 90 % av samtlige tekstordnere jeg har registrert.

*Samtidig* står i *Grammatikken i bruk* av Iversen, Otnes og Solem oppført som tidsordnende faktor. I min undersøkelse har jeg ikke funnet noen tilfeller i tekstene der *samtidig* brukes temporalt. Jeg oppfatter bruken av *samtidig* i tekstene som eksempler på tillegg, som for eksempel i g7:

- 6) "Vi forstår hva som skjer, samtidig som vi får god oversikt over hvilket miljø vi befinner oss i." (g7).

Også *for eksempel* og *også* uttrykker tillegg. *Også* kan dessuten ha en forsterkende funksjon, men jeg har ikke funnet eksempler på det i besvarelsene.

Samlet viser min undersøkelse av tekstordnere at det er funksjonen tillegg som dominerer, additive tekstordnere utgjør 87% av det totale antallet tekstordnere. Også kausale tekstordnere brukes i en viss utstrekning, mens det er lite bruk av adversative tekstordnere. Det er liten forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder bruk av tekstordnere.

## 6. 7. Emnesetninger

Emnesetningene i avsnittene er en del av makrostrukturen i helteksten, og samtidig er de proposisjoner i mikrostrukturen på et mer generelt og høyere nivå enn de øvrige setningene. Nasjonalt skrivesenter for skriveopplæring og skriveforskning definerer avsnitt og emnesetning slik:

"Avsnitt er en serie setninger som er organisert rundt samme tema/idé. Et avsnitt kan bestå av en temasetning, kommentarsetninger og en avsluttende setning. Ikke alle avsnitt må ha denne strukturen [...]. En temasetning er den første setningen i avsnittet. Den introduserer hovedidéen i avsnittet. Den gir leseren en pekepinn om hva avsnittet handler om. Setningen er generell uten for mange detaljer." (Skrivesenteret 2013).

Jeg synes *emnesetning* er et mer praktisk uttrykk enn temasetning. Tema synes jeg det er naturlig å bruke om den samlende idéen eller tanken i teksten som helhet. Temaet kommer ofte ikke direkte til uttrykk i en tekst. I stedet blir tankene og idéene manifestert gjennom proposisjoner som hver utgjør en side ved idéene eller tankene, og som utvikles videre i en avgrenset del av teksten. Semantisk kan *emne* bety «noe som kan utvikles eller arbeides med».

I elevtekster vil sannsynligvis de fleste kognitive brudd i tankeprosessen skje på avsnittsnivå, og det kan være lettere for elever å forstå at de da bryter med emnet i avsnittet enn at de bryter med temaet. Selv om eleven forlater emnet i avsnittet, kan det tenkes at han eller hun holder seg innenfor temaet for oppgaven. I definisjonen til Skrivesenteret blir ikke temasetning satt inn i en sammenheng med en overordnet struktur, og det stilles ingen krav til innholdet og utformingen av temasetningen ut over at avsnittet skal "introdusere hovedidéen i avsnittet" og at "setningen er generell og uten for mange detaljer". Det kan også tenkes at det for skoleelever vil være vanskelig å forstå forskjellen mellom temasetningen, som "introduserer hovedidéen i avsnittet" og den siste setningen i avsnittet som "oppsummerer hva avsnittet handler om".

Uttrykket "hovedidéen" i definisjonen av temasetning som Skrivesenteret bruker, kan være noe upresist. Definisjonen avgrenser ikke mot andre idéer i avsnittet. Ideelt sett bør et avsnitt representere en tanke, en idé eller en proposisjon med nærmere forklaringer, utdypninger, eksempler og avklaringer. Siden temasetningen er en viktig koherensskapende faktor, burde Skrivesenteret ha presisert krav til formuleringen i temasetningen. For skriveren markerer avsnittet begynnelse og slutt i en tankeblokk, og det er et viktig ledd i tankeorganiseringen. Spesielt temasetningen knytter denne tankeblokken sammen med andre tankeblokker i helteksten og skaper koherens. Temasetningen skal være et resymé av innholdet i avsnittet. Det betyr at temasetningen må uttrykke tanken eller proposisjonen mer generelt, og at andre setninger i avsnittet utdyper, forklarer, eksemplifiserer og avklarer denne tanken, idéen eller proposisjonen. Siden temasetningen "introduserer hovedidéen", vil tema-remas-relasjonen være viktig, og det stiller krav til hva som kan eller bør stå i forfeltet i temasetningen. For leseren er avsnittet et viktig hjelpemiddel til å forstå skriverens tenkemåte og oppfatte sammenhengen i teksten. Avsnitt skal lede leseren gjennom teksten, ikke mislede leseren.

Selv om Skrivesenterets veiledning om tematiske avsnitt er ment for elever i barneskolen, mener jeg at det kan bli feil å ikke presisere begrepet temasetning mer. Alle elever uansett alder som søker veiledning om skriving av avsnitt fra Skrivesenterets nettsider, blir automatisk lenket til denne veiledningen, og det gjør det ekstra viktig at formuleringene er presise.

## 6.8. Emnesetninger og avsnitt

I min undersøkelse av en del koherensskapende faktorer på mikrostrukturnivået, er hovedfokuset på setningskoplinger, men det kan også være grunn til å tro at velformulerte og presise emnesetninger kan virke positivt inn på formuleringene og dermed setningskoplingene i avsnittene, og at svakt formulerte emnesetninger kan virke negativt inn på formuleringene og setningskoplingene. Wikborg og Björk 1994: 38 peker på at avsnittsinndeling kan være særlig viktig for å unngå forvirring i tekster der andre tekstkonstituerende grep mangler. Tabell 15 og 16 viser resultatene fra en undersøkelse av emnesetninger med og uten brudd og avsnitt som kan karakteriseres som hybridavsnitt i elevbesvarelsene. Et hybridavsnitt er et svært kort avsnitt som ikke representerer en ny vending eller er utdypende. Tabellene omfatter ikke en vurdering av formulering, innhold og koherensevne i emnesetningene.



Tabell 17: Emnesetninger og hybridavsnitt, gutter

Tekst nr	antall ord	avsnitt	emnesetninger i avsnitt uten brudd	emnesetninger i avsnitt med brudd i emnet	hybridavsnitt
1	1077	13	10	0	3
2	1053	11	4	5	2
3	1025	16	16	0	0
4	1101	9	5	4	0
5	1739	14	6	4	4
6	1540	6	1	5	0
7	781	7	3	4	0
8	1385	7	3	4	0
9	945	14	5	4	5
10	1790	11	9	2	0
11	1248	10	6	4	0
12	698	8	2	6	0
13	954	20	5	6	9
14	1126	3	0	3	0
<b>Sum</b>	<b>16462</b>	<b>149</b>	<b>75</b>	<b>51</b>	<b>25</b>

Tabell 18: Emnesetninger og hybridavsnitt, jenter

Tekst nr	antall ord	avsnitt	emnesetninger i avsnitt uten brudd	emnesetninger i avsnitt med brudd i emnet	hybridavsnitt
16	921	8	5	1	2
17	2018	23	3	16	4
18	1766	10	7	3	0
19	1800	8	0	8	0
20	1061	9	4	5	0
21	998	10	3	7	0
22	1102	7	2	5	0
23	1317	13	2	7	4
24	1269	12	2	9	1
25	1556	9	1	8	0
26	1474	9	4	5	0
27	1579	12	2	10	0
28	1094	7	2	4	1
29	1591	11	3	8	0
<b>Sum</b>	<b>19546</b>	<b>148</b>	<b>40</b>	<b>96</b>	<b>12</b>

Den viktigste tendensen i undersøkelsen av avsnitt og emnesetninger er at tekstene har mange korte avsnitt. Siv Strömquist (Strömquist 1987) har tidligere undersøkt avsnittsinndeling i tekster skrevet av svenske høyskole- og gymnaselever. Ett av funnene i Strömquists undersøkelse er at elever skriver unødig korte avsnitt. Strömquist hevder at dette skyldes en "falsk norm", og hun mener at denne normen ubevisst er etablert ut fra en feilaktig forståelse

av sammenhengen mellom leseforståelse og tekstlengde. Ifølge Strömquist er normen i stor grad retningsgivende for avsnittslengde innenfor offentlig språkbruk, og også i lærebøker i svensk skole blir normen fulgt.

I Norge har mange lærere i grunnskolen tatt i bruk skriverammer og andre støttende tiltak i skriveprosessen, et eksempel kan være "the five-paragraph-essay". Det kan tenkes at dette har bidratt til å danne normer for avsnittslengde hos norske elever. Mange korte avsnitt kan svekke koherensen i teksten. Samtidig er det vanskelig å sette opp kriterier for akseptabel avsnittslengde; i de fleste tilfeller vil man måtte se på den enkelte tekst. I undersøkelsen har jeg derfor valgt å ikke undersøke avsnittslengden i de enkelte elevtekstene.

Tabellene viser en tendens til at gutter har flere avsnitt, flere emnesetninger og flere hybridavsnitt. Guttene skriver flest korte avsnitt. Det er grunn til å anta at det er lettere å "holde tråden" i et kort og oversiktlig avsnitt, men samtidig kan det virke som om gutter da ikke har like stor oppmerksomhet i forhold til hybridavsnitt. Forskjellen når det gjelder oppmerksomhet overfor hybridavsnitt, er imidlertid generelt sett ikke så stor som totalsummen i tabellen viser. En besvarelse, g13, har hele 9 hybridavsnitt. Jentene skriver lengre avsnitt. Det kan være mer kognitivt belastende, og dermed kan det være årsak at det forekommer flere brudd i emnet i jentebesvarelsene.

Et eksempel på en nokså eksemplarisk besvarelse når det gjelder emnesetninger, er g3. Besvarelsen har følgende emnesetninger:

- 1) "Danser du?" er skrevet av Frode Grytten.
- 2) I teksten trekker Frode Grytten fram at gutten er i overgangsstadiet fra å være ungdom til å bli voksen.
- 3) Teksten har en struktur som er ganske typisk for en novelle.
- 4) Setningene er veldig korte.
- 5) Forfatteren har tatt i bruk litt spesielt tegnbruk for å få fram hvordan personene reagerer.
- 6) I tillegg til tegnbruken benytter Grytten overdrivelser for å skildre forskjellige hendelser.
- 7) Det er brukt besjeling for å beskrive personenes holdninger.
- 8) I det første avsnittet står det "Dei to er dei første som set spor i snøen".
- 9) Gutten benytter sammenligning når han skal beskrive jenten.
- 10) I novellen får vi se situasjonen fra guttens og jentens side.
- 11) Med denne teksten viser Frode Grytten ulike forventninger og press som vi ser i samfunnet.
- 12) Det som legges størst vekt på i denne novellen er det å finne seg en kjæreste.
- 13) Det sosiale livet til en ungdom er ofte basert på hvor moden personen virker.
- 14) Presset for å virke moden sammen med frykten for å mislykkes kan få bivirkninger.
- 15) En annen bivirkning er at det tar vekk gleden i å være forelsket
- 16) Novellen "Danser du?" handler om en ungdom som er i overgangsfasen fra å være ungdom til å bli voksen.

Teksten har en klar struktur i inndelingen av avsnitt: 1) Innledning/presentasjon. 2)–10) Litterær analyse der eleven først ser på helheten og deretter på typiske trekk ved teksten. 11)–15) Egne betraktninger om temaet. 16) Avslutning. I de fleste avsnittene er det utdypninger, eksemplifiseringer og forklaringer av emnesetningen. Det er ingen brudd på emnet i noen av avsnittene. Det er mulig å lese en sammenheng ut fra emnesetningene. Emnesetning 8) kan riktignok skape usikkerhet om sammenhengen mellom emnesetningene. Årsaken er åpenbar: Eleven har ikke formulert seg generelt. Dessuten kunne avsnitt 15) med fordel ha vært lagt til avsnitt 14), siden de tydeligvis er en del av det samme emnet.

Tekst g13 er svar på samme oppgave som g3, men det er vanskeligere å se sammenhengen i teksten ut fra emnesetningene:

- 1) Danser du? Handler om en han-person og en hun-person.
- 2) Novellen blir ikke fortalt kronologisk.
- 3) Spenningskurven i novellen er veldig jevn.
- 4) Novellen preges mest av tanker og handling.
- 5) Språket i teksten er alvorlig, men forfatteren finner stadig rom til intern humor.
- 6) Ingen av personene har noen spesiell dialekt eller noe med språket som trekker spesiell oppmerksomhet.
- 7) Novellen fortelles i allvitende tredjeperson, noe som gjør det enklere å skildre for eksempel endringer i miljøet samtidig som en dialog foregår.
- 8) "Månen dukkar fram igjen. Stikk sølvknivar ned i snøen."
- 9) "Mennesket stammar frå apene, tenkte han" og dette følges av ting forskjellige mennesker har oppnådd gjennom tidene, store begivenheter, og han skulle klare å få tak i denne jenten.
- 10) Det står at lysten er en glødelampe i dem begge.
- 11) Disse bildene forklarer en slags begrensning, en barriere som må brytes.
- 12) Hovedpersonen er en gutt på kanskje 17 år.
- 13) Det er vanskelig å si hvor han er på det sosiale planet, men det at det var ledig ved siden av han på ballet kan være et tegn på at han ikke har venner i overflod.
- 14) Jenten er yngre enn han, femten år, og det var broren som fikk henne inn på ballet.
- 15) Miljøet er rolig.
- 16) Da de er inne på ballet, er miljøet mye mer kaotisk
- 17) Nysnøen er absolutt en viktig stemningssetter i novellen.
- 18) Temaet i novellen er kjærlighet
- 19) Budskapet er at man alltid må prøve å oppnå det man ønsker, selv om veien dit kan være vanskelig.
- 20) Novellen gjorde et stort inntrykk på meg, og minnet meg virkelig på hvordan det er å være forelsket.

Sjangerkunnskap gjør det mulig å se en sammenheng i emnesetningene i avsnitt 1)–7), men formuleringene er upresise. Det er svært vanskelig å se noen sammenheng mellom emnesetningene i avsnittene 8)–11). Fra avsnitt 12)–17) kan man også se en sjangermessig sammenheng mellom emnesetningene, men ut fra sjangerforventninger ville man forvente at disse momentene var plassert tidligere i teksten. Det kan være vanskelig å lese noen sammenheng med de tre siste emnesetningene, der eleven skriver om tema og budskap.

Teksten har hele 6 avsnitt med emnebrudd og 9 hybridavsnitt, noe som også gjør sammenhengsforståelsen vanskeligere.

I en tekst vil det vanligvis være en implisitt sammenheng eller inferens, selv om teksten ikke inneholder koherensskapende faktorer. I denne teksten gjør sjangerkunnskaper og inferens det mulig å se noen sammenhenger, men helhetlig er her et stort forbedringspotensial.

Undersøkelsen av emnesetningene i elevsvarene viser at en del problemer går igjen i mange av besvarelsene:

1) Eleven innleder avsnittet med et sitat:

a) "[...] kjente at eit jordskjelv var i emning. Golvet låg mjukt som ei mor under han". (g2).

b) ". . for her kan jeg se den hvite, vakre midtskogsbygning." (g12).

I oppgavesettet var det mange oppgaver der elevene skulle ta utgangspunkt i en tekst. Det kan være årsak til at dette problemet ble dominerende i besvarelsene. Å begynne med et sitat vil som oftest bryte med tema-remakravet, og det kan skape problemer for en leser.

2) Hybridavsnitt

c) "Dette ser vi spesielt i gamle filmer fra 40 og 50-tallet, hvor man ofte legger merke til hvor overdrevent pent de snakker." (j16).

d) "Tekstene "Det første håndtrykk" og "Unge Werthers lidelser" er tekster som er skrevet i jeg-form." (g9).

Avsnitt markerer en ny tanke eller ide. De fleste hybridavsnitt består av en eneste setning eller periode. Innholdet i avsnittet kan knyttes til setningen foran eller den etterfølgende setningen, dersom det ikke er en ny tanke eller ide, eller så kan innholdet utdypes på ulike måter dersom det er en viktig tanke.

3) Avsnittet innledes med proord eller har proord som ikke presiseres i avsnittet:

e) "Teksten er skrevet med kun en replikk ellers så er det kun skildring av hva han føler." (j17).

f) "Disse bildene forklarer en slags begrensning, en barriere som må brytes." (g13).

"Disse bildene" og "han" er ikke presentert tidligere i avsnittet og bør presiseres. Avsnitt markerer en ny proposisjon eller tanke, og da kan proord gjøre det vanskeligere for leseren å forstå sammenhengen.

4) Lange og kompliserte emnesetninger:

g) Bare i den første teksten ("Rødmusset, blåøyet og hvittannet er de ekte merker på de nymfer, som nu i virkeligheten bor i våre grønne skoger, og disse er seterpikene") greier forfatteren her å tegne en linje mellom nymfer og natur, og seterpikene." (j24).

h) "Hvis man regner tekstene jeg valgte å analysere som representative for den romantiske perioden i litteraturen – noe som jeg har prøvd å underbygge ved å påpeke elementer ved tekstene som læreboken anser som karakteristiske for romantikken – så blir det tydelig at det er visse trekk som går igjen i beskrivelsen av kjærlighet." (j1

i) "Det å eventuelt sammenligne disse to til dels forskjellige tolkningene av det norske bondesamfunnet, så kan man si at de begge symboliserer, og tolker det relativt likt, men samtidig på en forskjellig måte." (g12).

Formuleringene i disse emnesetningene er uklare, og elevenes forsøk på å presisere virker mot sin hensikt.

5) Brudd i temaet:

j) "Det har de siste tiårene vært en fremvekst av moderne massemedier og ny kommunikasjonsteknologi. Et eksempel på dette er chat og tekstmeldinger som ble mulig å sende i 1995, som da har ført til at den muntlige samtalen har fått en skriftlig variant. De er skriftspråkelig fordi de framtrer på en skjerm med skrifttegn. I chat og tekstmeldinger blir det ofte brukt en del uttrykksikoner eller emotikon som representerer følelser hos senderen. Ikonene er jo en parallell med talespråkets bruk av kontekster i formidlingen av for eksempel humor og ironi. Mye av det som skjer innenfor denne type kommunikasjon bærer preg av språklig lek. Men problemet med chatting og også teksting er at man ikke alltid kjenner vedkommende man chatter med. De kan gi seg ut for å være en helt annen enn de egentlig er. Så det er viktig å være oppmerksom på dette og det er derfor viktig å ta noen forhåndsregler. Redd Barna har laget noe som heter "Nettverksregler" og "Chatteregler" hvor de har gitt oppfordringer som for eksempel at man bør holde seg anonym på nettet, ikke sende bilder av seg selv og ikke møte noen du har chattet med alene. Det er viktige regler man bør ha i bakhodet når man er på nett." (j25).

Oppgaven eleven her skal svare på, handler om særtrekk ved det muntlige og det skriftlige språket. Midt i avsnittet markerer eleven en kontrast: "Men problemet med chatting og også teksting er at man ikke alltid kjenner vedkommende man chatter med." Det som så følger i teksten, er et helt nytt tema (nettvert) som vanskelig kan defineres som særtrekk ved det muntlige og skriftlige språket. Sannsynligvis er det begrepet "kommunikasjon" som leder elevens tanker på avveie.

k) "Vist vi ser på maleriet "Bestemors brudekrone", ser vi at bunaden kommer fram, det er en tømmerhytte, noe som er veldig typisk norsk. I teksten må leserne selv se for

seg landskapet, leserne vil nok tenke på et sted de har vært, hvor det er veldig typisk norsk natur. Leserne vil nok ikke tenke på det samme, men det vil nok ligne veldig mye. "Det norske", kommer fram i bilde, med nasjonaldrakten som personene på bilde har på seg. Det kommer også fram med interiøret i rommet de sitter i. Alt som er der, er noe en nordmann vil definere som typisk norsk. Alt fra de gamle kistene, til vevingsteppene på veggen, krakken nede til høyre i bilde. Alle tingene er noe som det er høy odds for å finne i hytter rundt om i det norske land. På hytten har de fleste en mer gammeldags stil en de har til vanlig sine hjem. Dette skyldes at når man er på hytten, er man ute i den norske natur, enten man er med sjøkanten på sommeren, eller på fjellet om vinteren, nyter man naturen i det norske land. Av den grunn er det mange som har et litt gammeldags preg over interiøret på hyttene. Dermed kan vi si at "det norske" springer ut av det visuelle, alt vi kan se på bilde, gir assosiasjoner til nordmenn om "det norske". "Seterpiken og jegeren" gir også assosiasjoner til nordmenn om "det norske", men dette på en annen måte. Her må det brukes andre virkemidler. Her må det beskrives med ord, slik at leserne kan lage sitt egenbilde av "det norske" selv. "Vist vi ser på maleriet "Bestemors brudekrone", ser vi at bunaden kommer fram, det er en tømmerhytte, noe som er typisk norsk. " (g5).

Elevens oppgave her er å sammenligne et maleri og en novelle. Emnebruddet er vanskeligere å oppdage i denne teksten hvis man ikke har oppgavens krav klart for seg. Eleven har valgt å gi teksten overskriften "Typisk norsk". Det er mulig at dette kan ha misledet eleven, og det kan mislede leseren. Det er vanskelig å peke på ett bestemt sted i teksten der emnebruddet skjer, det er mer en glidende overgang fra å skrive om maleriet til å skrive om nordmanns hyttedrøm til fjells og ved sjø i vår tid. Da har eleven forlatt temastrukturen. Slike ubevisste temabrudd er etter min erfaring vanlige i lengre elevtekster. Wikborg og Björk *Samanhang i tekst* (Wikborg og Björk 1994) oppgir denne typen temabrudd som et av de vanligste i sin undersøkelse av svenske studenttekster.

## 6) Brudd i emnet

I undersøkelsen er det funnet 147 brudd i emnet. De fleste er mindre alvorlig enn brudd i temaet når det gjelder tanker og ideer. Men også brudd i emnet kan bidra til å svekke koherensen i teksten:

l) "De tre tekstene er alvorlig, det er ingen bruk av humor og ironi i noen av dem. I Wergelands tekst bruker han språklige bilder, som for eksempel men min i høye bølger jog. Her forklarer han hva han føler da hun tar ham i hånden, og hvor mye årene hans slo. Også Goethe bruker språklige bilder, som da han kommer borti hånden hennes forklarer han det ved at det var som om han hadde brent seg, siden han tok hånden så raskt tilbake." (j17).

m) "Til sist kan man reflektere litt over kjærlighet. Kan kjærligheten være som et universelt tog uten ende? Et tog der reiser fra land til land, fra sted til sted, fra person til person og fra hjerte til hjerte. Alle kan hoppe av og på når de vil, uansett alder, kjønn og legning. Et tog som har reist helt siden tidens morgen og aldri vil stoppe så lenge det er en sjel igjen. Det er tydelig toget var tilstede i von Goethe i 1774 og ikke

minst i Wergeland i 1838. Toget er til og med i dette romme nå, som en sval bris en vakker sommerdag." (g1).

Eksempel l) og m) er typisk for de fleste bruddene på emnet i elevbesvarelsene. I eksempel l) beskriver emnesetningen språkbruken i teksten, derfra er det en assosiativ overgang til språklige bilder i Wergelands tekst med et umarkert sitat etterfulgt av en sammenligning med Goethes tekst med nok et umarkert sitat. I eksempel m) tar emnesetningen opp kjærlighet som refleksjonstema. Dette utvikles som et bilde på en togreise uten ende. Eleven foretar så tydeligvis en tankereise som det er vanskelig for andre å forstå sammenhengen i. Det kan diskuteres om ikke eksempel m) også eksemplifiserer brudd i temaet.

Det kan se ut som om det er en sammenheng mellom antall brudd i emnet og karakter. Med et så pass lite utvalg, kan man ikke si noe sikkert, men det er mulig å peke på en tendens. Alle de fire guttene og fire jentene som har færrest brudd i emnet, har fått karakteren 4. Av de fire guttene og fire jentene som har flest brudd i emnet, har alle guttene fått 3, og av jentene med flest brudd har 3 av 4 fått karakteren 3. Den ene jenten med mange brudd i emnet som har fått 4, er j17. Denne besvarelsen er den lengste besvarelsen i utvalget (2018 ord), og det kan tenkes at sensorene har vektlagt lengden positivt. På dette grunnlaget kan man si at det ser ut til at det å ikke ha brudd i emnet i avsnitt blir positivt vurdert.

## KAPITTEL 7. SITUASJONEN NÅ OG TANKER OM VEIEN VIDERE

Karakterstatistikkene for eksamen i norsk hovedmål viser at karakterfordelingen har vært nokså stabil over mange år. Den siste offentliggjorte statistikken gjelder eksamenskarakterer fra våren 2014 og viser at 63,8 % av elevene på studieforbereende program fikk karakteren 3 eller 4 i norsk hovedmål dette året (Utdanningsdirektoratet 2014 a). Ved å undersøke besvarelser som har fått karakterene 3 eller 4, kan det være mulig å si noe om typiske trekk ved besvarelsene til majoriteten av elever, og det kan også være grunn til å tro at mange av de trekk undersøkelsen viser, i større eller mindre grad også preger besvarelser som har fått bedre eller dårligere karakter. Tekstutvalget i denne oppgaven er for lite til å kunne vise entydige resultater, men det kan likevel være mulig å se en del tendenser ut fra det undersøkte materialet.

Ut fra de undersøkte besvarelsene kan det se ut til at mange elever vil kunne styrke sammenhengen i teksten ved å ta i bruk flere setningsforbindere og setningsordnere. Det er generelt få setningsforbindere og tekstordnere som blir brukt, og den relative frekvensen for bruk av mange av setningsforbinderne og tekstordnerne er lav. Margareth Sandvik (Vagle, W, M. Sandvik og J. Svennevig 2008: 210) nevner forbindere som nødvendige språklige signaler for at tekster skal defineres som argumenterende. Det kan være rimelig å tro at adversative og kausale setningsforbindere og tekstordnere som markerer kontrast og årsak, er viktige signaler for argumentasjon. De undersøkte tekstene hører inn under ulike sjangere: artikkel, essay, tolking av novelle og argumentasjonsanalyse. I undersøkelsen er det liten forskjell i relativ frekvens i bruk av kausale forbindere mellom elevtekster i sjangeren artikkel, der man forventer argumentasjon, og tekstopp-gaver (analyser) der argumentasjon ikke i samme grad er et sjangerkrav. Dette kan tyde på at elevene har begrenset kunnskap om bruk av setningsforbindere og setningsordnere som språklige signaler.

Tendensen når det gjelder bruk av av setningsforbindere, er mer tydelig i guttebesvarelsene enn i jentebesvarelsene. Et trekk ved det Bereiter og Scardamalia kaller *knowledge-telling* (se 2.4. *Knowledge-telling* og *knowledge-performing*), er at tekstene kan inneholde mye faktabaserte kunnskaper, men at de mangler presise synspunkter og refleksjoner. Ofte kan det også dreie seg om parafrasering av innholdet i en tekst eleven skal forholde seg til. Det er grunn til å tro at det i slike tekster vil være en overvekt av additive setningsforbindere og tekstordnere. Undersøkelsen viser at guttene har en høyere relativ frekvens når det gjelder additive setningsforbindere, og en tydelig lavere frekvens i bruk av kausale setningsforbindere enn jenter.

Guttene har i sine tekster flere korte avsnitt og flere hybridavsnitt. Dette kan tyde på at gutter i mindre grad utdyper proposisjonene i emnesetningene. Årsak til dette kan være mangel på kognitiv kapasitet, eller det kan skyldes mangel på kunnskap om og trening i bruk av relevante språklige signalredskaper.

Jentene har et større register av setningsforbindere og tekstordnere. Det kan gjøre det lettere å nyansere synspunkter og dermed uttrykke seg mer presist. Jentene har også flere lengre avsnitt i sine tekster, og de har relativt flere brudd i emnet. Når over halvdel av alle avsnitt i elevbesvarelsene har brudd i emnet eller er hybridavsnitt, kan det tenkes at det å skrive lengre



avsnitt med utdyping og refleksjon er en kognitiv utfordring for gjennomsnittselever, og at denne utfordringen er større enn lærere til nå har forstått. Dette samsvarer med en undersøkelse av Lars S. Evensen (Evensen 1990) der ett av funnene er at koherens på avsnittsnivået er det elever mestrer sist. En annen årsak kan være det Martin Engebretsen (Engebretsen 1995) peker på i sin undersøkelse av avistekster, at medietekster, som ofte er preget av svekket koherens på grunn av at de er oppstykket i svært mange avsnitt, i mange tilfeller fungerer som forbilder for skoleelever i stilskrivningen og fører til at også elever bruker svært mange korte avsnitt.

## 7. 1. Tidligere undersøkelser

Eleanor Wikborgs og Lennart Björks undersøkelse *Samanhang i text. En empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser* (Wikborg og Björk 1994) bygger på 144 tekster skrevet som hjemmeoppgaver i hovedsak av svenske studenter på grunnfagsnivå. Hovedformålet med undersøkelsen er "att utveckla en analysmodell som klassificerar typer av sammanhangsbrister". (Wikborg og Björk 1994: 84).

I oppsummeringen av undersøkelsen skriver Eleanor Wikborg:

"Fem av de elva sammanhangsbristerna svarar tillsammans för 82% av det totala antalet brister i materialet (se kapitel 4). Av dessa fem är tre brister i temastrukturen (vilsledande styckeindelning, omotiverat byte av ämne och ospecificerat tema) och två bindingsbrister (osäker inferensbinding och utebliven/vilsledande satskonnektion)." (Wikborg og Björk 1994: 84).

Wikborg definerer "vilsledande styckeindelning" som en avsnittsinndeling som virker forstyrrende, som uten åpenbar grunn motvirker de andre signalene i en tekst som avgrenser og grupperer innholdet i emner og deltema. Ifølge Wikborg består nesten  $\frac{3}{4}$  av problemene med brudd i temastrukturen av avsnitt som er for korte, mens brudd i emnet er det andre store problemet. Wikborg peker også på at det spesielt i lange avsnitt kan dreie seg om at studenten "inte tänkt igenom sitt ämne".

Min undersøkelse omfatter to av de tre problemområdene Wikborg og Björk peker på når det gjelder temastrukturen: feilaktig avsnittsinndeling og brudd i emnet. Tendensen i min undersøkelse samsvarer godt med resultatene av Wikborgs og Björks undersøkelse. Hva man skal se på som brudd i emnet, og hva som er "forstyrrende og motvirker de andre signaler", kan være en subjektiv vurdering.

Om den andre store kategorien "samanhangsbrister", manglende eller villedende setningsforbindere, skriver Eleanor Wikborg at det ofte oppstår problemer med sammenhengen i tekster som ikke er godt formulert, og der de semantiske bindingene er få eller svake, dersom ikke de logiske forbindelsene mellom setningene signaliseres eksplisitt av setningsforbindere (Wikborg og Björk 1994: 85).

I min undersøkelse undersøker jeg sammenhengen mellom karakter og relativ frekvens for setningsforbindere. Det er en tydelig tendens når det gjelder sammenheng mellom bruk av

kausale setningsforbindere og karakter, og det kan antas at dette har sammenheng med høyere relativ frekvens for bruk av kausale setningsforbindere.

Eva Halvorsen (Halvorsen 1989) undersøker språklige forskjeller mellom kjønn i artiumsstiler. Ett av de signifikante funnene i Halvorsens undersøkelse er at jenter bruker mer *fordi* og gutter bruker mer *dersom* og *hvis*. Halvorsen tolker dette som om jenter er mer opptatt av å forklare og finne årsak, mens gutter har mer fokus på vilkår. I Halvorsens undersøkelse er det også en tendens at jenter bruker den sideordnende konjunksjonen *og* mer enn gutter. Et tredje funn i Halvorsens hovedoppgave er en forskjell i bruken av tekstordnere, som Halvorsen kaller *dempere* og *forsterkere*. Jenter bruker mer *dempere*, det vil si tekstordnere som uttrykker forsiktighet og nyansering, mens gutter i større grad bruker tekstordnere som uttrykker konstatering og motsetning. (Halvorsen 1989: 111–112).

I min undersøkelse er grunnlagsmaterialet ikke stort nok til at det er mulig å snakke om signifikante funn. Men når det gjelder Halvorsens funn angående bruk av *fordi*, stemmer dette med tendensen i min undersøkelse. Jenter i min undersøkelse har en relativ frekvens i bruk av subjunksjonen *fordi* på 0,0009, mens gutter har en relativ frekvens på 0,0004. Når det gjelder funn av den sideordnende konjunksjonen *og*, er det ikke overensstemmelse mellom funn hos Halvorsen og min undersøkelse. Årsaken til dette kan være at Halvorsen ikke bare har registrert den sideordnende konjunksjonen *og* mellom setninger. Når det gjelder bruk av tekstordnere, viser min undersøkelse at jenter har en høyere frekvens i bruk, men det er vanskelig å peke på noen tendens som semantisk skiller bruken av tekstordnere mellom jenter og gutter.

Elisabeth Nærestad undersøker i sin hovedoppgave (Nærestad 2000) sammenhengen mellom tekststruktur, tekstkvalitet og kjønn i til sammen 236 svake og sterke elevstiler skrevet av gutter og jenter i videregående skole. Hovedfokus i undersøkelsen er avsnitt, pekere og mikrotekstuelle forbindelser. Nærestad har imidlertid en annen definisjon av mikrotekstuelle forbindelse enn det jeg bruker i min undersøkelse av setningsforbindere og tekstordnere. Nærestad konsentrerer undersøkelsen om forbindelser mellom perioder, mens min undersøkelse omfatter forbindere også mellom leddsetninger og mellom leddsetninger og helsetninger i tillegg til tekstordnere. Nærestad finner ingen tydelig forskjell mellom kjønnene i bruk av forbindere, og hun konkluderer med at mikrotekstuelle forbindelser ikke er et trekk ved tekstkvalitet. Min undersøkelse viser at det er en tydelig tendens til at jenter bruker kausale forbindere i større grad enn gutter, og at det er en sammenheng mellom høy relativ frekvens i bruk av setningsforbindere og karakter. Det siste stemmer også overens med Kjell Lars Berges påstand i *Skolestilen som sjanger* (Berge 1988: 46) om at bruk av forbindere for å markere mikrotekstuelle forbindelser regnes som et kvalitetstrekk i elevstiler. Det kan være mange årsaker til at Nærestads og min undersøkelse har ulik konklusjon når det gjelder bruk av setningsforbindere. Nærestad har et større utvalg stiler, stilene er ikke vurdert av de samme lærerne, tekstutvalget inkluderer også narrative tekster, og skrivesituasjonen har ikke vært lik. Det kan tenkes at dette, i tillegg til at Nærestad kun undersøker setningsforbindere mellom perioder, og at Nærestads i sin undersøkelse sammenligner svake og sterke besvarelser, kan ha ført til et ulikt resultat.

Et annet funn i Nærestads undersøkelse er at det er en sammenheng mellom enhetlige avsnitt og karakter. I Nærestads undersøkelse blir avsnitt definert som en tekstdel som inneholder en proposisjon som er en del av makrostrukturen og som har flere proposisjoner på et lavere nivå knyttet til seg. Den overordnede proposisjonen kaller Nærestad *kjernesetning*. Dette tilsvarer *emnesetning* i min undersøkelse. Brudd i strukturen oppstår ifølge Nærestad når avsnittet har flere proposisjoner på samme nivå som kjernesetningen, eller har proposisjoner på et lavere nivå som semantisk ikke kan koples sammen med kjernesetningen. Nærestad finner at det er brudd i strukturen i 40 % av avsnittene, mens min undersøkelse viser en større andel brudd. Årsaken til at Nærestad har færre brudd, kan være at hennes undersøkelse inkluderer narrative tekster. Det er grunn til å tro at avsnitt i narrative tekster oftere kan være koherente og ha færre brudd fordi elever har mer trening i denne sjangeren, og fordi narrative tekster ofte kan by på mindre kognitive utfordringer når det gjelder å skape koherens.

Nærestad finner i sin undersøkelse at gutter skriver litt flere korte avsnitt enn jenter. I min undersøkelse er dette en mer tydelig tendens. Når det gjelder brudd i emnet, viser Nærestads undersøkelse ikke noen forskjell mellom jenter og gutter, mens min undersøkelse viser en tydelig forskjell, og at jentene har flere brudd i emnet. Det kan være vanskelig å fastslå entydig hva som er brudd med emnet, spesielt kan dette gjelde argumentative tekster, og det vil nok alltid være et snev av subjektiv vurdering som ligger til grunn for vurderingen. Dette kan også henge sammen med lengde på avsnitt. Nærestads undersøkelse viser mindre forskjeller. En annen forklaring kan være at Nærestad har et større utvalg i sin undersøkelse.

En kan heller ikke se bort fra at mangel på kunnskap om emnet kan gjøre tekstene magre og påstandene lite underbygde, og at dette manifesterer seg i mange korte avsnitt og flere brudd i emnet. Frøydis Hertzberg 2008: 227 peker også på at argumenterende tekster mangler den form for gratis strukturingsprinsipper som kronologien utgjør for fortellinger. Argumenterende tekster har en mye mer komplisert struktur som mange elever kan ha vansker med å beherske.

Lars Vassenden redegjør i sin artikkel «Språkleg nivåsenking — realitet eller myte?» (Vassenden 1994) for en undersøkelse av språknivået blant studenter i Bergen. (Undersøkelsen er et samarbeid mellom Institutt for generell psykologi ved Universitetet i Bergen og Nordisk institutt. En rapport om prosjektet ble publisert i Intern rapportserie fra Institutt for generell psykologi, nr. 2, 1990.) Formålet med undersøkelsen var å klarlegge om det hadde skjedd en endring i «ferdighetene i norsk» blant studentene fra midten av 1960-årene og fram til slutten på 1980-årene. En ønsket også å finne ut hvilke endringer som var skjedd, og når de var skjedd. Grunnlagsmaterialet for undersøkelsen var 300 eksamensbesvarelser fra tre ulike tiår. Besvarelsene ble vurdert av fire norsklektorer i videregående skole. Fire variabler av språkstrukturelle «nivåer» skulle vurderes: ortografi, morfologi, syntaks og struktur.

Ifølge Vassenden viste variabelen «struktur» seg å være den vanskeligste å vurdere, og prosjektgruppen ble enige om å se på denne variabelen som en restvariabel der man plasserte det som ikke lot seg vurdere på de tre andre nivåene, men at variabelen i hovedsak skulle dekke formelle egenskaper ved eksamenssvarene. Helheten i besvarelsene og ordbruken

skulle også vurderes under variabelen «struktur». Resultatet av prosjektet var at en ikke kunne se noen signifikant forskjell på ferdigheter på nivået «struktur» i studentbesvarelsene fra de ulike tiårene. I ettertid viste det seg vanskelig å etterprøve grunnlaget for denne vurderingen, og Nordisk institutt ved Universitetet i Bergen fikk derfor midler til et oppfølgende prosjekt der en gjennomførte en kvalitativ analyse av de samme eksamenssvarene.

Det mest interessante ved samarbeidsprosjektet er at det viser en manglende forståelse for hva som ligger i begrepet «struktur» også blant norsklektorer i videregående skole, som skal veilede og vurdere elever i tekstskrivning.

Lærebøker er i stor grad styrende for hva elevene vil få undervisning i. Ut fra undersøkelsen av lærebøkene i norsk for 1. klasse i videregående skole når det gjelder arbeid med tekststrukturering, kan det virke som om elever i videregående skole i for stor grad blir overlatt til seg selv. De fleste lærebøker for 1. klasse brukt i norsk for de tradisjonelle gymnaselever i videregående skole er gjennomgått; ingen av lærebøkene har egne kapitler om tekststrukturering, og de aller fleste lærebøkene har svært lite lærestoff om tekststrukturering.

Mye kan, ut fra min undersøkelse, tyde på at undervisning og øving i tekststrukturering ikke har hatt noen sentral plass i norskfaget i videregående skole i de siste 25 årene. Dette kan synes merkelig siden skriftlig eksamen i både hovedmål og sidemål har vært obligatorisk for alle elever i mesteparten av denne tiden. Min undersøkelse indikerer at majoriteten av elever i videregående skole trenger mer kunnskap om strukturering av tekster og systematiske skriveøvinger i tekststrukturering. Dessuten kan det se ut til at mange elever også ved avsluttende eksamen i videregående skole kan ha utbytte av å bruke skriverammer tilpasset videregående skole og andre verktøy som kan være en kognitiv støtte for elever.

På 2000-tallet er det etablert flere nasjonale sentre av betydning for norskfaget, for eksempel Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger og Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Disse institusjonene har norskfaget fra barnehage til fullført videregående som arbeidsområde, og det utføres mye fremragende forskning og utarbeides mye viktig faglig stoff av betydning for norskfaget også i videregående skole. Foreløpig blir resultatene av dette arbeidet i stor grad formidlet av spesielt entusiastiske norsklærere, i tillegg til sentrenes egne nettsider. De nasjonale sentrene har ikke nok ressurser til å kunne bli en styrende institusjon i forhold til norskundervisningen ved den enkelte videregående skole, det er bare lærebøker som i realiteten kan ha denne oppgaven.

Eksamen er også styrende i forhold til hva det blir undervist i, og det burde være mulig for Utdanningsdirektoratet å utarbeide et vurderingsskjema for sensorene som er mer spesifikt og bruker tydeligere og mer faglige uttrykksmåter når det gjelder vurdering av koherensskapende mekanismer i eksamensbesvarelser. Sannsynligvis ville det føre til styrket undervisning i dette emnet.

## LITTERATURLISTE

- Arnesen, A.R. 1987, *I skrivende stund: Hjelphefte for stilskrivere*, Bergen, J. W. Eides forlag.
- Baddeley, A. D. 2000, "The episodic buffer: A new component of working memory?", *Trends in Cognitive Sciences* 4, nr. 11 s. 417–23.
- Baddeley, A. D. og G. J. Hitch 1974, "Working memory", i G. A. Boker (red), *The psychology and learning and motivation*, New York, Academic Press, s. 47–89.
- Bereiter, C. og M. Scardamalia 1987, *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, T. og R. Guldal 1993, *Alle tiders norsk: Grunnbok Tekstkunnskap Språkkunnskap*, Gyldendal, Oslo.
- Berge, A.L., A.L. Jomisko og E. L. Næss 2006, *Spenn: Norsk for studieforberedende utdanningsprogram VG1*, Cappelen, Oslo.
- Berge, A.L., F. Lindtner Næss, Ø. Rotttem og I.M. Stein 2000, *Impuls: Tekster og teori Norsk for grunnkurs*, Oslo, Cappelen.
- Berge, K.L. 1988, *Skolestilen som sjanger*, LNU/Cappelen, Oslo
- Berge, K.L., P. Pollock og E. Maagerø (red) 1998, *Å skape mening med språk*, Oslo, LNU/Cappelen Akademisk forlag as.
- Berge, K. L. 1990, "Tekstnormers diakroni. Noen ideer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring", *Meddelande från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet*, MINS 33.
- Berge, K. L. 2001, "Tekst og yringshandlingsteori", i *Skandinaviske sprogstudier* 8.
- Berge, K. L. 2002, *Teksthistorie*, tekstvitenskapelig bidrag.
- Berge, K. L., L.S. Evensen, F. Hertzberg og W. Vagle 2005, Bind I *Ungdommers skrivekompetanse*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., L.S. Evensen, F. Hertzberg og W. Vagle 2005, *Ungdommens skrivekompetanse, Bind II Norskeksamen som tekst*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. 2009, "Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver?", i O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg og H. Otnes *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 44–54.
- Bikstad-Balas, M. og F. Hertzberg 2015, "Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?", i *Norsklæreren* nr. 1 2015 s. 47–51, Landslaget for norskundervisning, Oslo, Fagbokforlaget.

- Breivega, K.R., *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar* 2003, Oslo, Norsk sakprosa I samarbeid med Norsk faglitterære forfatter – og oversetterforening.
- Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLeod og H. Rose 1975, *The development of writing abilities*, London, MacMillan.
- Bråten, I. og A.C. Thurmann-Moe 1996, "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis», i Bråten, I. (red), *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Buch—Iversen, I. 2010, *Betydningen av inferens for leseforståelse. Effekter av inferenstrening*, doktorgradsavhandling, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Humanistisk fakultet, Stavanger, Universitetet i Stavanger.
- Dahl, B.H., A. Engelstad, I. Engelstad, E. B. Hellne-Halvorsen, I. Jemterud, A. Torp og C. Zandjani 2013, *Grip teksten, Norsk Vg2, Studieforbereidende utdanningsprogram*, Oslo, Aschehoug.
- Dickson, S.V., D.C Simmons og E.J. Kameenui 1998, "Text organisation: Research bases. What reading research tells us about children with diverse learning needs", i *Bases and basics*, D.C. Simmons og E. J. Kameenui (red), Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum.
- Dijk, T.v. 1980, *Macrostructures*, Hillesdal N. J., Erlbaum Associates.
- Dysthe, O. og F. Hertzberg 2007, "Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag?", i S. Matre og T. Løkensgard Hoel (red), *Skrive for nåtid og framtid, Del 1*, Trondheim, Tapir Akademisk Forlag, s. 10–28.
- Eksamenssekretariatet 1999, *Norsk sidemål VG4001 vår 1999*, Oslo.
- Emig, J. 1971, *The composing processes of twelfth graders*, Urbana, National Council of Teachers of English.
- Engebretsen, M. 1995, "Bit for bit. En tekstlingvistisk studie av avsnittskonvensjonen slik den framtrer i norske aviser", *Nordica Bergensia* 5/1995, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Engelstad, A., I. Engelstad og O. Veka 2001, *Bruer, Språk og litteratur, Grunnkurs*, Oslo, Aschehoug.
- Evensen, L.S. 1988, "Lokal og global koherens i elevers skriving", *TRANS 4*, Trondheim, Institutt for anvendt språkvitenskap, Universitetet i Trondheim, s. 40
- Evensen, L.S. 1990, "What do the structures mean?", *Report no. 2 in the DEVEL Project*, Universitetet i Trondheim
- Fjørtoft, H. 2014, *Norskdidaktikk*, Landslaget for norskundervisning, Bergen, Fagbokforlaget.
- Folkedal, K., W. Fossen, T. Johansen, A. Thorbjørnsen, K.M. Thorbjørnsen og L. Aase 1994, *Kolon, Grunnbok i norsk språk og litteratur*, 2. utgave, Det Norske Samlaget, Oslo.

- Faarlund, J.T., S. Lie og K.I. Vannebo 1997, *Norsk referansegrammatikk*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Galbraith, D. 1999, "Writing as a knowledge-constituting process", i Torrance, M. og D. Galbraith (red), *Knowing what to write: Conceptual processes in text production*, Amsterdam, Amsterdam University Press, s. 79–97.
- Stensby, Merete G., K.M. Kvåle Garthus, B.H. Græsli og A.M. Schulze 2013, *Intertekst VG1, Norsk vg1 Studieforberevende utdanningsprogram*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Glomnes, E. 1992, *Din egen stil, Lærebok I norsk skriftlig*, Oslo, Aschehoug.
- Halliday, M.A.K. og R. Hasan 1976, *Cohesion in English*, London, Longman.
- Halvorsen, E. 1989, *Språk og kjønn — ei gransking av kjønnsskilnader i artiumsstilar*, hovudoppgåve, Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo
- Hayes, J. R. 1996, "A new framework for understanding cognition and affect in writing", i M. Levy og S. Ransdell (red), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum, s. 1–27.
- Hayes, J.R. og L. Flower 1981, "A Cognitive Process Theory of Writing", i *College Composition and Communication* 32, nr. 4, s. 365–387.
- Hoey, M. 1983, *On the surface of discourse*, London, Allen & Unwin.
- Indrebø, A.E.M. 1976, *Litteraturundervisningen i den høgre skole. En undersøkelse med hovedvekt på morsmålslitteraturens stilling i gymnaset i siste halvdel av forrige hundreår*, hovedoppgave, Universitetet i Oslo.
- Iversen, H.M., M. Skarbø Solem og H. Otnes 2011, *Grammatikken i bruk*, Oslo, Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Kolberg Jansson, B., K.E. Kristoffersen, J. Krogh og P.A. Michelsen 2006, *Tema. Norsk språk og litteratur. VG 1*, Oslo, Samlaget.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976, *Læreplan for den videregående skole. Del 2. Felles allmenne fag*, Oslo, Gyldendal.
- Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartementet 1993, Reform 94, Felles allmenne fag, [online], tilgjengelig fra: [http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles allmenne fag](http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles%20allmenne%20fag)
- Källgren, G. 1979, *Innehåll i text*, Stockholm, Studentlitteratur.
- Maagerø, E. 2005, *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistik for studenter og lærere*, Oslo, Universitetsforlaget.

Ness, C. 2014, *Hvor i teksten står det? En undersøkelse av hvorvidt fagteksters språk og struktur innvirker på leseforståelse hos elever på mellomtrinnet*, masteroppgave, Universitetet i Oslo

NOVA 2014, *Ungdata: Nasjonale undersøkelser 2013*, NOVA Rapport 10/14, Oslo, NOVA

Nærestad, E. 2000, *Tekststruktur, tekstkvalitet og kjønn, en undersøkelse av hvordan avsnitt, pekere og mikrotekstuelle forbindelser er brukt av jenter og gutter i svake og sterke elevstiler*, hovedoppgave, Kristiansand, Høgskolen i Agder.

Pearson, D.P. og L. Fielding 1991, "Comprehension instruction", i I.R. Barr, M.L. Kamil, P. B. Mosenthal og P. Pearson (red), *Handbook of reading research 2*, New York, Longman.

Piaget, J. 2000, *Barnets psykiske utvikling*, 2. utgave, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Roy, B. v. 2014, *Noen som er på mitt lag. Biopsykososial utvikling i ungdomsårene*, foredrag på fagdag habilitetstjenester 02. 09. 2014 ved Akershus universitetsklinikk, [online], tilgjengelig fra: [http://www.oslo-universitetssykehus.no/omoss\\_/avdelinger\\_/regionsenter-for-habilitetstjenesten-for-barn-og-unge\\_/vare-tilbud\\_/Documents/Ungdom%20og%20habilitering%20-%20Betty%20Van%20Roy.pdf](http://www.oslo-universitetssykehus.no/omoss_/avdelinger_/regionsenter-for-habilitetstjenesten-for-barn-og-unge_/vare-tilbud_/Documents/Ungdom%20og%20habilitering%20-%20Betty%20Van%20Roy.pdf)

Røskeland, M., J. Ohrem Bakke, L.M. Aksnes og G. Akselberg 2013, *Panorama: Norsk Vgl. Studieforbereidende*, Oslo, Gyldendal.

Rådet for videregående opplæring 1991, *Vurderingskriterier i norsk skriftlig: Studieretning for allmenne fag*, Oslo, RVO.

Rådet for videregående opplæring 1993, *Læreplan for vidaregåande opplæring: Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar*, Oslo, RVO.

Skei, H.H. 1993, *Nynorsk språkbruk og stilskrivning — ei innføring*, Oslo, Dag og Tid AS.

Skjelten, S.M. 2013, *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar, Kva skil gode tekstar frå middels gode?*, avhandling for ph.d.-graden, Universitetet i Oslo.

Skrivesenteret 2013, *Å skrive tematiske avsnitt*, [online], tilgjengelig fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/a-skrive-avsnitt/>

Smidt, J. (red. ) 2010, *Skrivning i alle fag*, Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Statistisk sentralbyrå 2014, *Mediebarometer 2013*, Oslo, SSB, s. 84–87.

Steinfeld, T. 1992, *To studier i morsmålsfagets historie*, avhandling, Universitetet i Oslo.

Strand, T. 1997, "Konteksten - nytt perspektiv på kjønnsspesifikk språkbruk", i *Norsklæreren* 1/1997, s. 11.

Strömquist, S. 1987, *Skrivprocessen*, Lund, Studentlitteratur.



- Svennevig, J. 2002, *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*, Oslo, LNU/Cappelen.
- Torvatn, A.C. 2002, *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen - en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*, avhandling for graden doctor artium, Trondheim, NTNU.
- Ugland, E. og V.Å. Johansen 1997, *Å lykkes med norsk stil*, Oslo, NKS-Forlaget.
- Utdanningsdirektoratet 2006, *Kunnskapsløftet generell del*, Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet 2008, *Vurderingsveiledning 2008 til eksempeloppgaver i NOR 1211 norsk hovedmål, NOR 1212 norsk sidemål*, Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet 2012 a), *Vurderingsveiledning*, Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet 2012 b), *Karakterstatistikk for videregående opplæring skoleåret 2011/2012*, [online], tilgjengelig fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Karakterer/Karakterer\\_vgo\\_2010\\_2011\\_analyse.pdf](http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Karakterer/Karakterer_vgo_2010_2011_analyse.pdf)
- Utdanningsdirektoratet 2013, *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012–2017: Vedlegg 4 Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet*, [online], tilgjengelig fra: <[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_skriving\\_vedlegg\\_4.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf)
- Utdanningsdirektoratet 2014 a), *Karakterstatistikk videregående opplæring vår 2014*, Skoleporten, [online], tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Karakterer/Forelopig-karakterstatistikk-eksamen-varen-2014/>
- Utdanningsdirektoratet 2014 b), Skoleporten, [online], tilgjengelig fra: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=17&skoletype=1&skoletypemenuid=1>
- Utdanningsdirektoratet 2015, *Eksamensveiledning 2015, Norsk Vg3*, Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Vagle, W., M. Sandvik og J. Svennevig 1993, *Tekst og kontekst: En innføring i tekstlingvistik og pragmatikk*, Oslo, LNU Cappelen.
- Vassenden, L. 1994, *Språkleg nivåsenking – realitet eller myte?*, ADH-serien 74, Kristiansand, Agder distrikthøgskole
- Wikborg, E. og L. Björk 1994, *Samanhang i text: En empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser*, 2. opplag, Uppsala, Hallgren & Fallgren.

Zwicky, A. 1984, *Om tekstbinding i gode og dårlige skolestiler*, hovedoppgave i norsk ved Institutt for nordisk språk og litteratur, Oslo, Universitetet i Oslo.



Formålet med prosjektet er å undersøke språk og sammenbinding spesielt på setningsnivå i et utvalg eksamensbesvarelser i norsk hovedmål ved en videregående skole våren 2012.

Utvalget består av elever som har fått karakteren 3 eller 4 på eksamensbesvarelsen i norsk hovedmål våren 2012.

Det er bekreftet av student jf. epost mottatt den 21.01.2015 at alle besvarelsene som utleveres vil være anonymiserte. Med dette forstår vi at kandidatnummer og andre identifiserende opplysninger er fjernet. Det er også bekreftet av student at navn på skole ikke vil fremgå av den endelige oppgaven.

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

**NOR1211–NOR1231 Norsk hovudmål/hovedmål**  
**NOR1218–NOR1238 Norsk for elever med samisk**  
**som andrespråk Elevar og privatistar / Elever og**  
**privatister**

Nynorsk/Bokmål

# Nynorsk

Eksamensinformasjon	
Eksamenstid:	5 timar
Hjelpemiddel:	Alle hjelpemiddel er tillatne, bortsett frå Internett og andre verktøy som kan brukast til kommunikasjon. For norsk, samisk og framandspråka er heller ikkje omsetjingsprogram tillatne.
Bruk av kjelder:	Dersom du bruker kjelder i svaret ditt, skal dei alltid først opp på ein slik måte at lesaren kan finne fram til dei.  Du skal føre opp forfattar og fullstendig tittel på både lærebøker og annan litteratur. Dersom du bruker utskrift eller sitat frå Internett, skal du føre opp nøyaktig nettadresse og nedlastingsdato.
Vedlegg:	von Goethe, Johann Wolfgang: <i>Unge Werthers lidelser</i> , 1774 (utdrag). Til norsk ved Sverre Dahl. Gyldendal 2010  Grytten, Frode: «Dansar du?» frå <i>Langdistansesvømmar</i> , Samlaget 1990  Herre, Bernhard: «Seterpiken og jegeren» frå <i>En jægers erindringer</i> , 1849 (utgitt 1966)  Tidemand, Adolph: <i>Bestemors brudekrone</i> , måleri, 1869 Foto©: O. Væring Eftf. AS  Wergeland, Henrik: «Det første håndtrykk» frå <i>Poesier</i> , 1838 Språkleg tilrettelagt ved Utdanningsdirektoratet
Andre opplysningar:	Det er fem oppgåver. Du skal svare på éi av dei.  Bruk linjeavstand 1,5 og skriftstorleik 12.
Rettleiing om vurderinga:	Sjå vurderingsrettleiinga med kjenneteikn på måloppnåing til sentralt gitt skriftleg eksamen. Vurderingsrettleiinga ligg på nettsidene til Utdanningsdirektoratet.  Kommentarane til kvar oppgåve utfyller dei generelle kjenneteikna.

Side 8 og 15 er blanke.

# Nynorsk

Du skal svare på éi av oppgåvene. Skriv nummeret på den oppgåva du vel, og lag overskrift sjølv. Legg merke til at det står ein kommentar under sjølve oppgåveinstruksen. Kommentaren vil vere til hjelp for å løyse oppgåva.

## Oppgåve 1

Vedlegg:

«Seterpiken og jegeren» av Bernhard Herre, 1849, og *Bestemors brudekrone* av Adolph Tidemand, 1869

Samanlikn form og innhald i teksten «Seterpiken og jegeren» og måleriet *Bestemors brudekrone*. Kva for førestellingar om «det norske» finn vi i teksten og i måleriet, og korleis kjem dei til uttrykk?

*Kommentar:*

*Du skal skrive om både form og innhald i dei to vedlegga, men du kan velje korleis du vil strukturere svaret ditt. For å vise god kompetanse bør du samanlikne teksten og måleriet på ein presis og oversiktleg måte og bruke eventuelle kjelder relevant og sjølvstendig.*

## Oppgåve 2

Skriv ein artikkel der du gjer greie for særtrekk ved det munnlege og skriftlege språket ditt i ulike situasjonar. Bruk eksempel og fagkunnskapar du har om språkleg variasjon og forholdet mellom munnleg og skriftleg språk.

*Kommentar:*

*I svaret ditt kan du velje ulike innfallsvinklar, men det er viktig at du gjer greie for korleis språkleg variasjon kjem til uttrykk både i det munnlege og i det skriftlege språket ditt. For å vise god kompetanse i faget bør du gi artikkelen ein klar struktur, du bør bruke fagspråk, og du bør bruke eventuelle kjelder relevant og sjølvstendig.*

Oppgåve 3, 4 og 5 står på neste side.

## Oppgave 3

Vedlegg:

Utdrag frå *Unge Werthers lidelser* av Johann Wolfgang von Goethe, 1774, «Seterpiken og jegeren» av Bernhard Herre, 1849, og «Det første håndtrykk» av Henrik Wergeland, 1838.

Desse tekstane kan knytast til romantikken som periode. Skriv ein artikkel der du samanliknar form og innhald i dei tre tekstane og peikar på romantiske trekk i dei.

*Kommentar:*

*Du skal vise at du kan finne trekk frå romantikken i alle dei tre tekstane, men du treng ikkje skrive like mykje om alle tre. For å vise god kompetanse bør du samanlikne tekstane på ein oversiktleg måte, nytte fagspråk og bruke eventuelle kjelder relevant og sjølvstendig.*

## Oppgave 4

Vedlegg:

Novella «Dansar du?» av Frode Grytten

Tolk novella.

*Kommentar:*

*Du skal skrive om både form og innhald, men du kan leggje ulik vekt på elementa. For å vise god kompetanse bør du gjere greie for språklege verkemiddel og vise kva funksjon dei har i teksten, bruke relevant fagspråk og grunngi dine eigne tankar om teksten.*

## Oppgave 5

Bruk to eller fleire av vedlegga, og skriv eit essay der du reflekterer over dei tankane om kjærleik som kjem til uttrykk i tekstane. Lag overskrift sjølv.

*Kommentar:*

*Det skal komme tydeleg fram at dei vedlegga du vel, er grunnlaget for refleksjonane dine. For å vise god kompetanse bør du gi essayet klare sjangertrekk.*

## Bokmål

Eksamensinformasjon	
Eksamenstid:	5 timer
Hjelpemidler:	Alle hjelpemidler er tillatt, bortsett fra Internett og andre verktøy som kan brukes til kommunikasjon. For norsk, samisk og fremmedspråkene er heller ikke oversettelsesprogrammer tillatt.
Bruk av kilder:	Hvis du bruker kilder i besvarelsen din, skal de alltid oppgis på en slik måte at leseren kan finne fram til dem.  Du skal oppgi forfatter og fullstendig tittel på både lærebøker og annen litteratur. Hvis du bruker utskrift eller citat fra Internett, skal
Vedlegg:	<p>von Goethe, Johann Wolfgang: <i>Unge Werthers lidelser</i>, 1774 (utdrag). Til norsk ved Sverre Dahl. Gyldendal 2010</p> <p>Grytten, Frode: «Dansar du?» fra <i>Langdistansesvømmar</i>, Samlaget 1990</p> <p>Herre, Bernhard: «Seterpiken og jegeren» fra <i>En jægers erindringer</i>, 1849 (utgitt 1966)</p>
Andre opplysninger:	Det er fem oppgaver. Du skal svare på én av dem.
Veiledning om vurderingen:	Se vurderingsveiledningen med kjennetegn på måloppnåelse til sentralt gitt skriftlig eksamen. Vurderingsveiledningen ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider.

Side 8 og 15 er blanke.



# Bokmål

Svar på én av oppgavene. Skriv nummeret på den oppgaven du velger, og lag overskrift selv. Legg merke til at det står en kommentar under selve oppgaveinstruksjonen. Kommentaren vil være til hjelp for å løse oppgaven.

## Oppgave 1

Vedlegg:

«Seterpiken og jegeren» av Bernhard Herre, 1849, og *Bestemors brudekrone* av Adolph Tidemand, 1869

Sammenlikn form og innhold i teksten «Seterpiken og jegeren» og maleriet *Bestemors brudekrone*. Hvilke forestillinger om «det norske» finner vi i teksten og i maleriet, og hvordan kommer de til uttrykk?

*Kommentar:*

*Du skal skrive om både form og innhold i de to vedleggene, men du kan velge hvordan du vil strukturere svaret ditt. For å vise god kompetanse bør du sammenlikne teksten og maleriet på en presis og oversiktlig måte og bruke eventuelle kilder relevant og selvstendig.*

## Oppgave 2

Skriv en artikkel der du gjør greie for særtrekk ved det muntlige og skriftlige språket ditt i ulike situasjoner. Bruk eksempler og fagkunnskaper du har om språklig variasjon og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk.

*Kommentar:*

*I svaret ditt kan du velge ulike innfallsvinkler, men det er viktig at du gjør greie for hvordan språklig variasjon kommer til uttrykk både i det muntlige og i det skriftlige språket ditt. For å vise god kompetanse i faget bør du gi artikkelen en klar struktur, du bør bruke fagspråk, og du bør bruke eventuelle kilder relevant og selvstendig.*

Oppgave 3, 4 og 5 står på neste side.

## Oppgave 3

Vedlegg:

Utdrag fra *Unge Werthers lidelser* av Johann Wolfgang von Goethe, 1774, «Seterpiken og jegeren» av Bernhard Herre, 1849, og «Det første håndtrykk» av Henrik Wergeland, 1838.

Disse tekstene kan knyttes til romantikken som periode. Skriv en artikkel der du sammenlikner form og innhold i de tre tekstene, og peker på romantiske trekk i dem.

*Kommentar:*

*Du skal vise at du kan finne trekk fra romantikken i alle de tre tekstene, men du trenger ikke skrive like mye om alle tre. For å vise god kompetanse bør du sammenlikne tekstene på en oversiktlig måte, bruke fagspråk og bruke eventuelle kilder relevant og selvstendig.*

## Oppgave 4

Vedlegg:

Novellen «Dansar du?» av Frode Grytten

Tolk novellen.

*Kommentar:*

*Du skal skrive om både form og innhold, men du kan legge ulik vekt på elementene. For å vise god kompetanse bør du gjøre greie for språklige virkemidler og vise hva slags funksjon de har i teksten, bruke relevant fagspråk og grunngi dine egne tanker om teksten.*

## Oppgave 5

Bruk to eller flere av vedleggene, og skriv et essay der du reflekterer over de tankene om kjærlighet som kommer til uttrykk i tekstene. Lag overskrift selv.

*Kommentar:*

*Det skal komme tydelig fram at de vedleggene du velger, er grunnlaget for refleksjonene dine. For å vise god kompetanse bør du gi essayet klare sjangertrekk.*



Bernhard Herre

## Seterpiken og jegeren

Rødmusset, blåøyet og hvittannet er de ekte merker på de nymfer, som nu i virkeligheten bor i våre grønne skoger, og disse er seterpikene. Når den varme junisol har smeltet sneen av åsene, og det begynner å grønnes i liene, da viser der seg, – ikke smidige, lette, elastiske, slanke skikkelser, – men unge, velskapte, rundformede, gjennemsunde, sterke jenter, der på sikre føtter våger seg dit, hvor kun jegeren kan følge dem. Fra slutningen av juni måned til begyndelsen av oktober ligger disse kjekke piker til fjells, uten å ha, fra ukens begyndelse til dens ende, noget andet til selskap enn kreaturene; men lørdagskvelden er seterpiken omhyggeligere kledd og mere fager, da gløtter hun på seterhyttens dør og venter jegeren. Han hviler natten over i seteren, men deri er intet ondt. Mellem dette par er der et søsken-forhold, som den ensomme naturs genius har helliget. – Når solen rinner, er hun oppe, når solen daler, kvelder hun, og hun sover i sin skinnfell så søtt, og drømmer så smukt om sine kreaturer; disse elsker hun nesten som om de var hennes søstre, og hun har et forunderlig og smukt navn på hver enkelt av dem; men der er en naiv, fryktblandet unnseelse hos henne for stuten, der aldri får noget navn.

Når duggen ennu ligger over vangen, vil solens første stråler vise seterpikens spor fra hytten til fjøset. Er hun ferdig her, driver hun sine kreaturer ut i skogen. Om våren i sol-liene, om midtsommer dit hvor hun finner skygge og vann; men om høsten lurar ulven, den lumske grå jeger, om seteren, og da tør hun ikke komme utenfor vangen med sine dyr; men selv her har jeg vært vitne til seterpikens kjekkhed mot hennes grå fiende. Hun går etter sin buskap med strikkesøyet i hånden og briskeposen ved siden. Heri har hun kreaturenes beste mat, der er en blanding av salt og brisk. Hver enkelt ko, der nærmer seg henne, får en håndfull derav for å bli kjelen og lydig. På en grønn bråte sitter hun på en stubbe i sin korte trøye med stråhatten over det rike, blonde hår. Nede i dalen larmer fossen, den dype skog står så rank omkring henne, mosens farve er så frisk og saftig, og bekkene risler forbi henne; men hun vet intet av dette; hun er for meget hjemme her. Men om kvelden, når hun går hjem, lytter hun dog til skogens underlige lyd, og mangt et eventyr svever da forbi henne.

Alt, hva der finnes i seterpikens hytte, er en krakk og en seng, og i det ene hjørne peisen eller skorstenen. Hun har ikke et skår av et speil, hvori hun kan se sin egen frodighet, men på solklare dager speiler hun seg i bekken. Hun kjeder seg aldri, ti hun vet ikke hva adspredelse er. Der er hos henne en usikker anelse om, at der er noget smukt i naturen; men kun, hvor hun øyner lyse partier og utsikt til folks boliger, kan hun oppdage dette.

Jeg stod en aftenstund ved Nordsetervangen på Krokskogen. Himmelen var så gjennemblank, solen sank blussende rød ned bak Krokkleven, de lange skygger lå over vangen og skogen var så dyp og ugjennemtregelig. Hvor jeg vendte meg, så jeg den nordiske vemodige prakt omkring meg. Seterpiken stod ved min side og lokket med de eiendommelige fjelltoner på sine kreaturer:

«Kom alle båna, så	Aftenpris, Alltidren,
kom båna da, kom	Stjernehvít, Stillero,
nu Brynhilda, så	Svartblank, Dronninga,
kom nu båna.	Rødbryn, Prinsessa,
Morgenros, Lillegren,	— — — og stuten da,
Måneblank, Litago,	Så kom nu da.»

Ja, det hørtes nesten som et vers, og da hun nevnte den siste, skottet hun hen til meg, og som om hun ikke ville la meg dvele ved hennes lokking, sa hun: «Er her ikke vakrere, enn på andre setre?» «Jo, du har rett, mitt barn,» sa jeg, «her er smukkere og bedre enn noget annet sted.» «Ja,» sa hun, «for her kan jeg se den hvite, vakre Midtskogbygning.» «Herregud,» tenkte jeg, «hvor du er nøysom med smukke bygninger.» Hvilken jeger kjenner ikke denne simple plass som ligger midt på Krokskogen. Aftenens deilighet lå omkring henne, og hun så den ikke; men Midtskogplassen dannet et lysere punkt i landskapet, og kun på dette hadde hennes lyse øyne dvelet, når hun i de lange, ensomme dager vaktet sine kreaturer.

Fra *En Jægers Erindringer*, 1849, utgitt 1966. Nedkortet

**nymfe:** kvinnelig naturånd i gresk mytologi, her: kvinnelig naturvesen  
**kreaturer:** kuer  
**Krokskogen:** skogsområde nordvest for Oslo

Bernhard Herre var forfatter fra Christiania (Oslo), samtidig med og venn av Johan Sebastian Welhaven og Camilla Collett.

# Bestemors brudekrone



Malt av Adolph Tidemand i 1869  
Foto©: O. Væring Eftf. AS



Henrik Wergeland

## Det første håndtrykk

Din puls har banket min imot.  
Forente var vi blod i blod.  
Det var i få sekunder bare.  
Ei lenger salighet kan vare.

Hvor mildt din bløte åre slo!  
Men min i høye bølger jog.  
Nær med sin purpurstrøm den fulle  
besprengt ditt jomfrubelte skulle.

Så ømt og fast ei ånder to  
kan sine vinger sammensno,  
så flyter flamme ei i flammen  
som våre hender hvilte sammen.

Mitt blod har siden da ei hvilt,  
men stormende i åren ilt.  
Har det da sjel, som ei forglemmer?  
Det slaget enn av ditt fornemmer.  
Å, våre hjerter lenger må  
ei skilte ad, min elskte, slå.  
De høye stjerner så og tålte,  
at deres årer sammenstrålte.

Fra *Poesier*, 1838. Språklig modernisert  
enn: (her) ennå

Johann Wolfgang von Goethe

## Unge Werthers lidelser

16. juli

Åh, hvor det går gjennom alle årer når fingeren min uforvarende berører hennes, når føttene våre møtes under bordet! Jeg trekker fingeren tilbake som om jeg hadde brent meg, men en hemmelig kraft driver meg fremover igjen, det svimler for alle sanser. Men hennes uskyld, hennes ubekymrede sjel føler ikke hvor sterkt de små fortrolighetene piner meg. Når hun til og med legger hånden sin på min fordi hun blir så interessert under samtalen og flytter seg nærmere så den himmelske pusten fra munnen hennes kan nå mine lepper, da holder jeg på å synke sammen som rammet av lynet. – Og Wilhelm, om jeg noen gang skulle driste meg til – denne himmel, denne fortrolighet! – Du forstår meg. Nei, mitt hjerte er ikke så fordervet! Svakt! – altfor svakt! Men er det ikke da fordervet?

Hun er hellig for meg. Alt begjær tier i hennes nærvær. Jeg vet ikke hva som foregår med meg når jeg er hos henne; det er som om sjelen endevendes i alle nerver. Hun har en melodi som hun med en engels kraft spiller på klaveret, så enkelt og så åndfullt. Det er yndlings sangen hennes, og den helbreder meg for all pine, forvirring og alle griller, bare hun slår an den første tonen.

Ikke et ord om musikkens gamle tryllekraft blir usannsynlig for meg når den enkle sangen griper meg. Og hun vet virkelig når hun skal sette i gang, ofte i slike stunder da jeg gjerne skulle skyte meg en kule for pannen. Men all forvirring og alt mørke i min sjel løser seg da opp, og jeg puster friere igjen.

Utdrag fra brevromanen *Unge Werthers lidelser*, 1774. Til norsk ved Sverre Dahl

Frode Grytten

## Dansar du?

Månen dukkar fram igjen. Stikk sølvknivar ned i snøen. Dei to er dei første som set spor i snøen på fortauet. Dei passerer hus som er tynga ned av snø. Ein og annan taxi rullar mjukt på vegane. Dei er oppe på høgda, ser dei gule lysa frå byen.

Ballet er over. Mens dei går tett i snøen, ryddar og vaskar vaktene nede på skulen. Orkesteret pakkar saman instrumenta, rektor låser alle dørene.

– Det er kaldt... seier ho.

Han tar av seg frakken han har lånt av faren, plasserer han over skuldrene hennar.

Ho er bare femten. Det var bror hennar som fiksa ho inn på juleballet. Med eitt sto ho ny og flammande på andre sida av bordet. Han hadde akkurat tent seg ein sigar, kjempa desperat for å halde fyr i den forbanna, livlause tingesten han knabba av faren ein stille ettermiddag.

Stemma hennar som ein obo.

– Kan eg sitje her?

Han pusta inn røyk, svelgde rein nikotin, hosta, fikk tårer i auga, reiste seg, snubla, heldt på å velte eit glas.

– Så klart!

– Musikken er så høg der eg sit... forklarte ho.

Han nikka. Bandet spelte høgt. Ei nystrigla gruppe frå Bergen. Pusekattar i like italienske silkedressar. Dei plugga dei siste hitlåttane. Like flott som singleplater på 33-tempo.

– Bra band! ropte han.

Men ho drog på det.

– Syns du?

Så ho likte ikkje bandet. Det gjorde ikkje han heller.

Men kva faen skulle han seie: «Korleis vurderer du situasjonen i det sørlige Afrika?» Eller: «Er du einig med Karl Marx når han hevdar at bursjoasiet har sentralisert produksjonsmidlane?» Kanskje han skulle prøve: «Kva trur du om den nye spissen til United?»

Orda var fiendar. Peikte på han med blåskimrande pistolar. Kunne han bare tatt den slanke handa hennar! Ikkje sagt noko. Bare tatt handa. Trykt ho mot kinnet sitt.

Ho ser på han der dei vassar gjennom snøen. Han har vore ein flamme i tankane hennar i eit halvt år. Heilt sida ho såg han spele. Den lange lakrisremsa ute på vingen. Korleis han alltid krangla med seg ballen og storma blindt framover. Korleis den svarte luggen fell ned over auga. Klyva over banen.



Ein gong gikk ho og ei venninne forbi garderoben etter ein kamp. Døra sto open. Der sat han i bare kortbuksa. Sveitte på den tynne overkroppen. Sveitte ned langs armane. Brystet blankt som eit skjold. Eit sekund stira han på ho. Før han drog håret vekk i panna. I handa heldt han ei colaflaske.

– Dansar du?

Han fekk den medsmugla whiskyen i vrangstrupa. Danse! Han som knapt hadde kontakt med føtene der nede. Men ho var allereie på beina og ved sida av han. Det var ingen veg tilbake.

Han børsta støv frå den svarte dressen, kjente at eit jordskjelv var i emning. Golvet låg mjukt som ei mor under han.

Orkesteret spelte ein rolig Elvis-melodi. Etter det han kunne fatte, måtte Elvis skjerpe seg noko jævlig, han hadde mellom anna vore stein daud i fleire år.

Ho glei inntil han. Han fann handa hennar, kjente at han sjølv var klam som ein fotball. Hestehalen hennar mot kinnet hans. Ute såg han snøhorn sprinte under gatelysa, brøytebilar som dundra gjennom dei tomme gatene. Ho kom nærare, smaug seg mot han, ho snørte på seg skøytene no, rissa fine spor i hjartet hans. Mennesket stammar frå apene, tenkte han, Einar Gerhardsen blei statsminister i 1948, George Gershwin har komponert «Ein Amerikanar i Paris», Hemingway skreiv «Og Solen Går Sin Gang» på American Bar. Sjå Eiffeltårnet og spy! Brysta hennar, dei små brysta hennar! Skal helse frå Marlon Brando! Der dansa Tommy med syster hans, Abert Einstein vinka, Hiroshima mon amour, Bob Dylan, 48 000 om du svarar rett på neste spørsmål, lukta av sjampo frå håret hennar. Alt skulle lukte sånn! Rundt og rundt gikk det, han var ei floge i eit whisky-glas, kjente at ho pusta. Ankara er hovudstaden i Tyrkia. Eller faen veit om det ikkje er Istanbul?

Då dei går heim, er lysta ei glødelampe inne i dei begge. Men uskulda står som ein mur av is mellom dei denne natta. I porten seier dei godnatt utan å vere nær kvarandre.

– Takk for at eg fekk låne frakken! seier ho og spring inn.

Snøen klemmer leigegarden varsamt, klamrar seg til alle utspringa. Han blir ståande, gnir nevane mot kvarandre, frostrøyken flagrar som fuglar i lufta. Han kastar eit blick opp mot fjerde etasje, vaktar på silhuetten hennar der oppe. Ho går sakte frå rom til rom, penslar lange skuggar på veggane.

Så blir alle lys slått av. Han bannar fordi han ikkje torde. Framleis jomfru. Men han frys og går raskt vidare i snøen. Han kikkar på stjernene og plystrar ein melodi orkesteret spelte tidligare på kvelden.

– Drittorkester! kviskrar han. – Jækla drittorkester!



Schweigaards gate 15  
Postboks 9359 Grønland  
0135 OSLO  
Telefon 23 30  
12 00

utdanningsdire  
ktoratet.no

