

Anne Marit Vesteraas Danbolt

Tekstbinding i minoritetslevers tekster. En studie av leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av minoritetslever i 8. klasse.

Innledning

Denne artikkelen tar for seg tekstbinding i fortellinger skrevet av minoritetslever i åttende klasse på ungdomstrinnet.¹ Formålet er å undersøke hvordan andrespråkslever anvender de språklige virkemidler som kalles *kohesjonsmekanismer* for å skape sammenheng i det de skriver. Kohesjon kan defineres som forbindelser mellom ord og setningskjeder som kan gjenfinnes på overflaten i teksten. Fossetøl sier at ulike tekststrategier viser seg i valg av overflatetekst (Fossetøl 1983:144). Det er disse tekstlige bånd på overflaten som er objektet for denne studien. Ved å studere kohesjonen i minoritetslevers tekster håper jeg å finne ut noe om hvilke tekststrategier de velger.

I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke om det fantes områder innen tekstbinding hvor minoritetslever så ut til å ha spesielle problemer. Spørsmålene jeg gikk til materialet med, var i utgangspunktet helt åpne. Etter hvert som jeg arbeidet med tekstene jeg hadde samlet inn, var det to områder som pekte seg ut som spesielt interessante, nemlig leksikalsk kohesjon og setningskopling. Jeg konsentrerte derfor analysearbeidet om disse fenomenene. Problemstillingen kan dermed sammenfattes slik: hvilke tekststrategier velger minoritetslever innenfor områdene leksikalsk kohesjon og setningskopling?

Informanter og materiale

Materialet består av tekster skrevet av minoritetslever og elever med norsk som morsmål i en åttende klasse i grunnskolen. Hovedmaterialet er fortellingen "En spennende dag", skrevet av sytten elever med norsk som morsmål, og ti elever med andre morsmål enn norsk. Språkene som var representert i gruppa av minoritetslever var bosnisk, polsk, somalisk og farsi. Ingen av disse elevene var født i Norge, men fem av dem hadde gått hele skoletida her. De øvrige fem hadde kommet til Norge i løpet av de tre første årene i grunnskolen. Ingen av elevene i denne studien kan karakteriseres som begynnere i språkinnlæringen. De hadde alle flere år i norsk skole bak seg, og det var derfor grunn til å forvente at de ville være i stand til å produsere en tekst av en viss lengde.

¹ Artikkelen er en sammenfatning av min hovedoppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo våren 1999: *Tekststrategier i minoritetslevers fortellende tekster. En studie av leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av minoritetslever i åttende klasse.*

Valg av sjanger og oppgavetekst

Siden jeg først og fremst ønsket å studere tekstbinding, var det viktig at ikke problemer med sjangeren skulle hindre elevene i å skrive en tekst av en viss lengde. Jeg bad derfor om at klasselæreren skulle samle inn fortellinger fra elevene. Eiliv Vinje (1989) sier at fortellingen har en svært dominerende plass i grunnskolens skrivepraksis. Selv om andre sjangere etter hvert har kommet inn i større grad, står fortellingen fortsatt sterkt. Samtidig hevder han at skolefortellingen er en særegen sjanger, som ikke likner på fortellinger utenfor skolen (op.cit.:38). Den er først og fremst akkumulierende, der budskap og poeng er lite fremtredende. Vinje berører her et punkt som har vært gjenstand for interesse i forskningen på elevfortellinger. Andrew Wilkinson deler elevs fortellende tekster inn i to typer: *egentlige* og *refererende fortellinger* (her etter Skjelbred 1996:49). Den refererende fortellingen har en kronologisk oppbygging som følger en viss tidsperiode, som en dag eller en ferie. Uttrykket *bed-to-bed-story*² brukes ofte om denne typen fortellinger, fordi handlingen refererer det som skjer fra man står opp om morgenen til man legger seg om kvelden. Den egentlige fortellingen kjennetegnes av at handlingen rommer et brudd med det vanlige, der avslutningen er en konsekvens av handlingen i fortellingen.

Forholdet mellom de ulike fortellingstypene elever velger å skrive, må betraktes i sammenheng med oppgavene som elevene får å skrive ut fra. Det er god grunn til å anta at den refererende fortellingen etterspørres allerede tidlig i barnas skoletid. Når elevene ofte skriver refererende fortellinger, kan dette derfor i like stor grad betraktes som et tegn på skolens skrivetradisjoner som elevenes skriveferdighet. Oppgaveformuleringen "En spennende dag" er i så måte et typisk eksempel.

Leksikalsk tekstbinding

Et utgangspunkt for analysearbeidet var boka *Cohesion in English* (1976) av Ruqaiya Hasan og Michael Halliday. Halliday og Hasan deler leksikalsk tekstbinding inn i to hovedkategorier, nemlig *gjentakelse* (reiteration) og *kollokasjon* (collocation). Kohesjon ved gjentakelse innebærer at leddene i koplingen peker mot den samme referenten, men kohesjon ved kollokasjon omfatter relasjoner mellom ord som hører til innenfor det samme betydningsområdet eller semantiske felt³ (op.cit.: 288). Halliday og Hasan kaller kohesjon ved kollokasjoner "cohesion that is achieved through the association of lexical items that regularly co-occur" (op.cit.:284). Sannsynligheten for at ord vil opptre i sammenheng, er altså i seg selv grunnlag for tekstbinding. Halliday og Hasan nevner en rekke eksempler på kollokasjoner: komplementaritet, slik som *gutt - jente, reise seg - sette seg*, antonymer slik som *like - hate, våt - tørr*,

² Jeg bruker i fortsettelsen uttrykket seng-til-seng-fortelling om denne typen tekster.

³ Hvenekilde og Golden nevner også "tilhørighet til et semantisk felt" som en tilleggskategori til synonymi, antonymi og hyponymi i en artikkel om ordforråd i lærebøker (Hvenekilde og Golden 1990:284).

ord fra serier slik som *tirsdag – torsdag*, uordnede leksikalske rekker slik som *kjeller – tak, bil – brems* osv. (op.cit.:285).

Et åpenbart problem ved analyse av kollokasjonskoplinger er hvordan de i praksis kan avgrenses. Halliday og Hasan nevner også at det ikke finnes noe eksakt avskjæringspunkt der vi kan si at sammenhengen mellom ord opphører. Det vi kan si, er at enkelte ord er nærmere knyttet sammen enn andre. Vurderinger av hvilke koplinger som skal klassifiseres som kollokasjoner, vil derfor i stor grad være basert på skjønn, fordi sammenhengen mellom ord kan oppfattes som nær eller fjern, avhengig av individuelle erfaringer.

I artikkelen "Teksturen i en tekst" (1998) viser Ruqaiya Hasan hvordan man kan illustrere kohesjonen i en tekst ved å sette opp referentkjeder.⁴ Analyse av slike kjeder kan være en metode for å synliggjøre en overordnet sammenheng. Når vi setter opp referentkjeder i teksten, vil det være mulig å se om skriveren forfølger sitt tema fra begynnelse til slutt. Kohesjonen vil da være utviklet i kjeder som går gjennom større tekstdeleer.

Hasan skiller mellom identitetskjeder og likhetskjeder. Identitetskjedene dannes ved at de peker tilbake på den samme referenten, mens likhetskjedene bygges opp av elementer som er relatert til hverandre ved nærhet. Et eksempel på en identitetskjede kan være *onkel – onkelen – han*, mens en likhetskjede kan for eksempel være *krig – bomber – døde folk* (se Fatimas tekst). Ord som inngår i kjeder, kaller Ruqaiya Hasan relevante utpekinger, mens ord som faller utenfor kjedene, kalles perifere utpekinger (Hasan 1998:164). I tekstanalysene vil jeg bruke oppstilling i kjeder for å få fram den leksikalske kohesjonen i tekstene.

Setningskopling

Halliday og Hasan understreker forskjellen mellom setningskopling og andre former for grammatisk tekstbinding. Ved setningskopling foreligger ingen "søkeinstruks", slik som ved andre typer kohesjon. Et pronomen, som for eksempel *hun* eller *han*, vil uvilkarlig få oss til å søke i teksten etter et element som kan gi oss den referansen vi trenger. Setningskopling sier oss noe om hvordan lingvistiske elementer som opptrer i rekkefølge er relatert til hverandre, uten at de er forbundet med andre strukturelle midler (Halliday og Hasan 1976:227).

Forholdet til sjanger er vesentlig når det gjelder vurdering av hvilken funksjon setningskoplinger kan ha i en tekst. En argumenterende eller redegjørende tekst hviler i stor grad på at logiske eller kausale forhold gjøres eksplisitte. Wikborg og Björk viser eksempler på at manglende setningskopling kan gjøre en argumenterende tekst vanskelig å tolke. Det er i slike tilfeller ikke tilstrekkelig å formidle sammenhengen implisitt (Wikborg og Björk 1989:70). Moira Linnarud påviser i en undersøkelse at gode resonnerende tekster har et

⁴ Wenche Vagle viser hvordan en tekst kan analyseres på ordnivå ved å finne fram til sentrale referentkjeder (Vagle 1995:139).

høyere antall "logiske sambandsord" (adversative, alternative og kausale koplinger) enn gjennomsnittet (Linnarud 1979). Disse resultatene er knyttet til bestemte sjangere, og et slikt tekstkvalitetskriterium kan derfor ikke uten videre overføres til andre typer tekster. Fortellende tekster har normalt en temporal struktur, og en slik struktur kan i stor grad formidles implisitt, fordi rekkefølgen av det som fortelles ofte følger en kronologisk progresjon. Logiske relasjoner har normalt en mindre framtrædende plass i en fortellende tekst.

I denne oppgaven har jeg valgt primært å ta for meg de typene av setningskopling som er mest framtrædende i fortellende tekster, nemlig additive og temporale konjunksjoner, og en rekke temporale adverbialer. I tråd med terminologien hos Vagle m.fl. vil jeg bruke begrepet *forbinder* om ord som knytter setninger sammen.

Fortellinger er en typisk tidsrelatert teksttype, og de temporale koplingene får derfor en viktig funksjon (Skjelbred 1996:37). Mange av de temporale koplinger kan, på samme måte som additive koplinger, kalles for enkle koplingstyper. Særlig gjelder dette temporale adverb som *så* og *etterpå*. De uttrykker et enkelt temporalt forhold, som har en adderende eller akkumulerende funksjon.

Tekstanalyser

I analysen av elevtekstene begynte jeg først med et overblikk på det overordnede nivået i tekstene. Denne første delen av undersøkelsen prøver å besvare den innledende og mer åpne problemstillingen som jeg gikk til materialet med. På bakgrunn av funnene som ble gjort her, går jeg videre med analyser av enkelttekster, der jeg særlig retter søkelyset på hvilke tekststrategier minoritets elever velger innenfor områdene leksikalsk kohesjon og setningskopling.

I oversikten over resultatene av analysen av materialet "En spennende dag" er elevene gruppert på følgende måte: de fire første elevene er minoritets elever som fikk undervisning etter fagplan i norsk som andrespråk. Den neste gruppa er seks minoritets elever som fulgte norskundervisningen sammen med resten av klassa. Til sist følger de 17 norske elevene som er med i undersøkelsen. Innenfor hver gruppe er elevene ordnet etter norskkarakteren til jul slik at de med best karakter står øverst, mens de med svakest karakter står nederst. Med bare små avvik samsvarer dette med vurderingen de fikk på oppgaven "En spennende dag".

Innledningsvis undersøkte jeg om innholdet i tekstene var i samsvar med ordlyden i oppgaven, altså om elevene holdt seg til begrensningen på én dag. Jeg undersøkte også om elevene hadde skrevet en refererende fortelling eller en fortelling med et spenningspunkt. "Ja" betyr i denne sammenhengen at elevene har holdt seg til begrensningen på én dag, og at det finnes et spenningspunkt i fortellingen. "Ja+" betyr at hovedhandlingen ligger innenfor en dag, men at historien avsluttes med et lite "coda".

Tabell 1: Sjangersamsvar i teksten "En spennende dag"

	<i>Én dag</i>	<i>Spenningspunkt</i>
Nadia	Nei	Nei
Ramesh	Ja+	Nei
Halida	Nei	Ja
Salih	Ja	Nei
<hr/>		
Jasminka	Ja+	Nei
Shahnaz	Ja	Ja
Emina	Ja+	Nei
Daniel	Ja	Nei
Reza	Nei	Ja
Fatima	Ja	Ja
<hr/>		
Trine	Nei	Ja
Anne	Ja	Nei
Camilla	Ja	Ja
Sandra	Ja	Ja
Mona	Ja	Nei
Espen	Ja	Ja
Synne	Ja	Ja
Solveig	Ja	Ja
Kenneth	Ja	Nei
Lisa	Ja+	Ja
Steinar	Ja	Nei
Martin	Ja	Nei
Arild	Ja	Ja
Tormod	Ja	Ja
Christer	Ja	Ja
Jens	Nei	Nei
Kim	Ja	Ja

Bare 15 av de 27 elevene har et spenningspunkt eller brudd med det vanlige i fortellingen sin. Andelen tekster med spenningspunkt er lavest blant minoritetselevne, der bare fire av ti har noe som kan karakteriseres som "et brudd med det vanlige". Som nevnt tidligere må selve oppgaveformuleringen ta en del av skylden for det. Av tabellen ser vi også at de fleste elevene har holdt seg til tidsbegrensningen på én dag, men noen har lagt til et lite "etterord".

I tabell 2 setter jeg opp en oversikt over de kategoriene jeg undersøkte i materialet "En spennende dag". Her betyr "Ja" at det var ett eller flere funn innenfor den avvikskategorien jeg undersøkte. Målet er med andre ord nokså

grovt. I de tilfellene der det er tvil om hvordan funnene skal klassifiseres, har jeg satt markeringen i parentes. Funnene blir drøftet i næranalysene nedenfor.

Tabell 2:
Oversikt over noen utvalgte kategorier av tekstbinding i teksten "En spennende dag":

	<i>Uklar referanse</i>	<i>Umotivert tempusskifte</i>	<i>Villedende setningskopl.</i>	<i>Manglende setningskopling</i>
Nadia	Nei	Ja	Nei	Nei
Ramesh	Nei	Nei	Nei	Ja
Halida	Ja	Ja	Ja	Ja
Salih	Nei	Nei	Nei	Nei
Jasminka	Nei	Ja	Nei	Nei
Shahnaz	Ja	Nei	(Ja)	Ja
Emina	Nei	Nei	Nei	Nei
Daniel	Nei	Nei	Nei	Ja* ⁵
Reza	Ja	Nei	Nei	Nei
Fatima	Nei	(Ja)	Nei	Ja
Trine	Nei	Nei	Nei	Nei
Anne	Nei	Nei	Nei	Nei
Camilla	Nei	(Ja)	Ja	Nei
Sandra	Nei	Ja	Nei	Nei
Mona	Nei	Nei	Nei	Nei
Espen	Ja	Ja	Nei	Nei
Synne	Nei	Nei	Nei	Nei
Solveig	Nei	Nei	Nei	Nei
Kenneth	Nei	Nei	Nei	Nei
Lisa	Nei	Nei	Nei	Nei
Steinar	Nei	Nei	Nei	Nei
Martin	Nei	Nei	Ja**	Nei
Arild	Nei	Nei	Nei	Nei
Tormod	Nei	Nei	Nei	Nei
Christer	Ja***	Nei	Nei	Nei
Jens	Nei	Nei	Nei	Nei
Kim	Nei	Nei	Ja	Nei

Uklar referanse

Jeg undersøkte her de koplingene som omfattes av det Vagle m.fl. kaller tekstreferanse, altså koplinger som hviler på bruk av proformer, bestemt

⁵ *et så er pusset vekk **og da tilføyd etterpå ***dem forandret til den

artikkel, demonstrativ, possessiv og komparativ (Vagle m.fl. 1993:148). Uklar referanse forekom bare blant fem av de 27 elevene. Blant minoritetselevene hadde Shahnaz og Halida pro-ord med uklar referanse. Begge disse tilfellene blir berørt i tekstanalysene i nedenfor. Reza gikk umotivert over fra jeg-forteller til tredje person:

En dag fikk *jeg* et brev fra bestefaren min. Der stod mor'n Ole jeg vil at du skal bli med meg på en ferie til U.S.A. *Ole* viste brevet sitt til moren.

Blant de norske elevene hadde Espen og Christer tredje persons pronomen uten klar referanse i teksten. Her er et eksempel fra Christers tekst:

Thomas følte seg trygg med hagla på skuldra. Han gikk inn i kiosken, men han hadde glemte ukelønnspengene. Han tenkte litt og trakk fram hagla.

Thomas sa: Når man ikke kan kjøpe *den** hvorfor ikke ta *dem*.

*rettet fra *dem* til *den*

Rettingen som Christer har foretatt gjør referansen enda mer uklar. Av innledningen går det fra at det var godteri Thomas hadde tenkt å kjøpe, og det er dette som sannsynligvis skal være referansen for *den/dem*. Men grammatisk er det ikke riktig å referere til intetkjønnsordet godteri med *den* eller *dem*. Men det er også mulig at det er penger Thomas vil ta, siden han hadde glemte ukelønnspengene. Referansen blir i så fall tvetydig.

I dette materialet ser det ikke ut til at referanse er noe større problem for minoritetselevene enn for de norske elevene. De få referansebruddene tyder på at disse minoritetselevene i liten grad har problemer med tekstbindingen på grunn av manglende morfo-syntaktiske ferdigheter.

Umotiverte tempusskifter

Det finnes eksempler på umotiverte tempusskifter både blant minoritets elever og elever med norsk som morsmål. Med umotiverte tempusskifter mener jeg her tempusskifter som ikke er motivert av direkte tale eller dramatisk ("litterær") presens (Evensen 1987:298). Jeg har fordelt disse funnene i fire kategorier:

1. Bruk av perfektum hvor man kan forvente pluskvamperfektum
2. Feil tempus ved gjengivelse av direkte eller indirekte tale.
3. Uklart fortellerpunkt
4. Mangel på mestring av "dramatisk presens"

Innenfor den første kategorien er det i de fleste tilfellene snakk om små variasjoner, som nok faller innenfor grensa for hva man vil akseptere av tempusvariasjon. Jasminkas og Fatimas tekster viser eksempler på tempusvariasjon. I Fatimas tekst gjelder det verbet *å se*:

så kom onkel med slikerier og mat han *har sett* døde folk (8-9)

Pluskvamperfektum kan beskrives som *førfortid*. Normalt forventer man pluskvamperfektum når man forteller om noe som har foregått før det fokuserte tidspunktet i fortellingen. I følge Golden m.fl. brukes pluskvamperfektum om en handling som er avsluttet i tid før en annen hendelse tok til (Golden m. fl. 1988:82). Det er ikke nødvendigvis slik at å *se* i disse tilfellene må betraktes som en avsluttet handling. Det finnes derfor gode grunner til å betrakte dette som tempusvariasjon som kan aksepteres.

De aller fleste elevene velger den umarkerte preteritumsformen som fortellertid i tekstene sine. En av elevene med norsk som morsmål velger presens som fortellertempus i sin framstilling av en ferietur til London. Det er imidlertid vanskelig for henne å holde konsekvent på dette tidsaspektet. Av og til må hun rekapitulere hendinger ved å se tilbake fra sitt nåtidsutgangspunkt.

Vi *setter* oss i bilen og *setter* kurs mot Gardermoen, men nei,
Motortrøbbel! Heldigvis *var* det en bensin stasjon like i nær heten, så vi
fikk fiksa det, men vi *mista* allikavel mye tid. Vi *løper* inn på
flyplassen,.....

En annen elev prøver å veksle mellom preteritum som fortellertid og dramatisk presens. Felles for dem begge er at dette ser ut til å by på problemer. I dette tekstmaterialet er det altså to flinke elever med norsk som morsmål som prøver å bryte med den umarkerte preteritumsformen i fortellingene sine. Disse elevene føler muligens at preteritum som fortellertid ikke byr på nok utfordringer for dem, og at de derfor prøver ut andre måter å fortelle på.

Som en oppsummering vil jeg si at det ikke er grunn til å se på bruk av tempus som et stort problem for elevene som omfattes av denne undersøkelsen. Jeg vil imidlertid komme tilbake til enkelte forekomster av umotiverte tempusskifter i minoritetselevens fortellinger under analysene av enkelttekster.

Setningskopling

Setningskopling skiller seg ut fra de andre kategoriene jeg undersøkte. Manglende setningskopling er nemlig den eneste kategorien der bare minoritetselevne viser avvik. Tre av minoritetselevne som har manglende setningskopling, Halida, Ramesh og Shahnaz, har også andre syntaktiske avvik i tekstene sine. Jeg finner det derfor naturlig å gjøre nærmere rede for deres problemer med setningskopling under analysene av enkelttekster.

Som vi ser av tabell 2, finner vi villedende setningskopling i alle tre gruppene. I et av tilfellene er den villedende setningskoplingen tilføyd etterpå.

For å finne ut noe om frekvens av setningskoplinger telte jeg opp antallet forbindere i alle tekstene. Denne opptellingen inkluderte sideordnende og

underordnende konjunksjoner samt en rekke temporale adverb som fungerte som setningskopplinger. I de fleste tekstene utgjorde antallet forbindere mellom 4 og 8 % av løpeordene. Tekstene til Salih og Ramesh skilte seg ut med rundt 14 % setningskopplinger. I gruppa av elever med norsk som morsmål hadde en elev noe høyere frekvens av setningskopplinger enn de øvrige elevene.

Forhold mellom løpeord og leksemer

Alle tekstene i dette materialet er skrevet i løpet av en 45 minutters skoletime, og er dermed relativt korte. Det er allikevel stor variasjon i tekstlengde, fra 542 løpeord til 84. For å gjøre det mulig å sammenlikne ordbruken i tekstene, tok jeg utgangspunkt i de 100 første løpeordene i hver tekst. Leksikalsk kohesjon ved hjelp av repetisjoner eller ord fra samme semantiske felt er en sentral problemstilling i denne oppgaven. Derfor telte jeg opp forholdet mellom løpeord og leksemer⁶ i alle tekstene. Dette gav et inntrykk av hvor mange ulike ord elevene brukte i tekstene sine. For eksempel utgjør følgende tekstutsnitt fra Jasminkas tekst 30 løpeord og 23 leksemer: (Ord i kursiv er inkludert i den første forekomsten av leksemet.)

Da vi kom til plassen måtte *vi* slå opp telt. Etter at *vi slo opp telta* var det noen kanoer som *måtte* padles over *til* den andre sida av sjøen.

Tabell 3: Opptelling av leksemer pr. 100 løpeord:

	<i>Løpeord</i>	<i>Leksemer pr.100 løpeord</i>
Nadia	153	59
Ramesh	160	64
Halida	264	54
Salih	84	55 (46)
<hr/>		
	<i>Løpeord</i>	<i>Leksemer pr.100 løpeord</i>
Jasminka	135	57
Emina	220	60
Daniel	263	56
Shahnaz	288	59
Reza	180	54
Fatima	154	66
<hr/>		
Trine	542	58
Anne	308	66
Camilla	420	59
Sandra	502	71
Mona	254	72

⁶ Leksem definerer jeg her som: den abstrakte eininga som alle former i eit paradigme kan seias å 'høre til' (Simonsen m.fl. 1988:81).

Espen	295	69
Synne	431	59
Solveig	344	59
Kenneth	103	63
Lisa	285	57
Steinar	151	64
Martin	206	60
Arild	149	59
Tormod	166	58
Christer	161	68
Jens	188	63
Kim	123	54

Flere større undersøkelser av elevers skriveferdigheter har vist samsvar mellom tekstlengde og bedømming (Berge 1993:85). Dette gjelder imidlertid langt større informantgrupper enn den det er snakk om her. Vi ser allikevel en viss tendens til at de elevene som fikk best karakter i norsk til jul, også er de som har skrevet de lengste tekstene i dette materialet. Det er også gjennomsnittlig et høyere antall løpeord blant elevene med norsk som morsmål enn blant minoritets elevene, henholdsvis 272 og 190. Allikevel har en relativt svak elev, nemlig Halida, skrevet en av de lengste tekstene. Det er med andre ord grunn til å være forsiktig med å bruke slike mål innenfor en liten gruppe elever.

Når det gjelder forholdet mellom antall leksemer pr. løpeord og elevens norskkarakter til jul, er det ingen klare forskjeller mellom de elevgruppene. Riktignok er det en viss tendens til at de aller svakeste elevene ligger noe under resten av gruppa. Det er også en viss forskjell når man sammenlikner de to hovedgruppene minoritets elever og elever med norsk som morsmål. Gjennomsnitt av antall leksemer pr. løpeord er 58,4 blant minoritets elevene, mens det er 62,4 blant elevene med norsk som morsmål. Det er altså ikke snakk om noen stor forskjell, men på den annen side krevde oppgavetypen ikke mer enn et dagligdags ordforråd. Materialet er imidlertid for lite til at man kan generalisere ut fra disse resultatene. Og som jeg vil vise i tekstanalysene, er forholdet mellom leksemer og løpeord også avhengig av tekstens emne. Naturlig nok har man et større ordforråd innenfor emner man kjenner godt, uavhengig om man får god eller dårlig karakter i norsk. I de enkelte tekstanalysene vil jeg gå nærmere inn på hvordan ordforrådet struktureres i identitets- eller nærhetskjeder i et utvalg av tekstene.

Analyse av enkelttekster

I det følgende gjengir jeg mer fullstendige analyser av noen av minoritets elevenes tekster, der jeg stiller opp tekstenes kohesjonskjeder. Jeg har her valgt å ta med tre tekster med manglende setningskopling, nemlig Ramesh, Shahnaz og Fatima. Innledningsvis tar jeg også med Salihs tekst, fordi den er

godt egnet til å få fram et viktig poeng i forhold til analyse av elevtekster: oppstilling av kohesjonskjeder slik jeg har gjort det her, vil rent visuelt avdekke forskjellen mellom tekster som gjennomfører et tema fra begynnelse til slutt, og tekster som er typiske bed-to-bed-fortellinger. Når kjedene stilles opp, vil refererende fortellinger ha en tendens til å få en skråstruktur, fordi kjedene ikke utvikles fra begynnelse til slutt, slik de gjør i en fortelling med en sammenhengende handling. Til slutt tar jeg også med to tekster skrevet av elever med norsk som morsmål.

Oppstillingen av kohesjonskjeder er ikke ment å være en fullstendig oversikt over samtlige kohesjonsrelasjoner i tekstene. Den vil først og fremst illustrere hvordan leksikalske kohesjonskjeder utvikles. De leksikalske kjedene vil inkludere eventuelle pro-ord som refererer til de leksikalske enhetene. Jeg vil ved analysen av leksikalsk kohesjon i kjeder forsøke å få fram variasjon i ordforråd, og se på forholdet mellom bruk av repetisjoner og bruk av ord innenfor samme semantiske felt.

I tekster der det forekommer umotiverte tempusskifter, vil jeg kommentere og drøfte disse. Avslutningsvis vil jeg se på bruk av setningskopling i tekstene og kommentere frekvensen av setningskoplinger, og drøfte forekomster av villedende eller manglende setningskopling.

I tekstene er helsetningene nummerert fortløpende i venstre marg. Nummereringen i oppstillingen av de leksikalske kjedene svarer til nummereringen av helsetningene. De leksikalske kjedene kommer fram ved at det første ordet som inngår i kjeder, stilles opp nærmest venstremargen. Nye kjeder stilles opp fortløpende i lengre avstand fra marginen. Ord som hører til de ulike kjedene stilles opp under, i den linja de forekommer. Identitetskjeder markeres med fete typer, kollokasjonskjeder med vanlig skrift. Ellipser⁷ som inngår i kjeder blir markert med Ø. Hele setninger eller fraser vil ikke stilles opp i skjemaet. I tilfeller der hele fraser eller setninger gjentas, vil dette kommenteres direkte i analyseteksten.

Salihs tekst

1. Jeg sto op kl730
2. jeg spiste Frukost kl8.
3. Eter Frukos ringte Henning til meg
4. han spurte om jeg Bled med ut
5. ja sa jeg
6. å så gjik vi to ut å sikla.
7. Eter vi Hade sikla spilte vi FotBal i Hagens Hans.
8. Eter vi Hade spilt en stun så kom jens skogen
9. å spurte om vi Blide med til svømme-halen
10. ja savi

⁷ Vagle m.fl bruker termen *ellipse* når et logisk nødvendig ledd er strøket (1993:155). Termen vil derfor inkludere både kjerneløshet i substantivfraser og strykning av setningsledd som for eksempel subjekt/objekt.

- 11.å så gjik vi dit
 12.eter vi hadet Bada taket vi hvavrandre
 13.åså gjik vi Hemat.

Oversikt over leksikalske kjeder i Salihs tekst:

1		kl.730					
2	frukost	kl8					
3	frukost	Henning	ringte				
4		han	spørte	ut			
5				(ja)			
6				ut	sikla		
7		hans			hade sikla	spilte	Fotbal
8			jens skogen			hade spilt	Ø
9			Ø				svømmehalen
10							(ja)
11							dit
12							bada
13					Hemat		

Salih kommer fra Bosnia og har gått fire år i norsk skole. Han må sies å være den svakeste eleven blant informantene til denne oppgaven. Han får jevnt over dårlige karakterer i fag som krever lese- og skriveferdigheter på norsk.

Av oppstillingen går det fram at kjedene i Salihs tekst er svært korte. De fleste ordene gjentas bare en gang, slik som *frokost*, *sikla* osv. Disse korte kjedene understreker fortellingens prototypiske karakter av en bed-to-bed-fortelling, der innholdet i teksten er en kronologisk rapportering av hendingsene gjennom dagen uten noe dramatisk "brudd" med det vanlige. Ingen av kjedene er gjennomgående. Det nærmeste vi kommer er forholdet mellom adverbene *ut* i linje 4 og 6 og *hemat* i linje 13, som jeg har valgt å sette opp som en komplementær relasjon som faller inn under hovedbegrepet kollokasjon. Denne kjeden understreker imidlertid nettopp Salihs tekst som en refererende fortelling. Når kohesjonskjedene i teksten stilles opp på denne måten, trer teksten fram med en tydelig "skråstruktur". Nye referenter innføres fortløpende, og det temporale og additive prinsippet styrer teksten i stor grad.

Teksten inneholder også mange repetisjoner. Både leksikalsk og syntaktisk preges den av at innholdet i en setning ofte gjentas i den neste. Eksempler på syntaktisk repetisjon finnes for eksempel i linje 7, 8 og 12. "Eter vi hade sikla spilte vi fotbal....Eter vi hade spilt en stund..." o.s.v. Som før nevnt setter jeg ikke opp setninger i oversikten over kjeder. I oversikten representeres repetisjonen av gjentakelsen av verbet *spille*. Men Salih viser også at han kan bruke ellipser for å unngå repetisjoner. Dette ser vi blant annet i linje 8: "Eter vi hade spilt Ø en stund..", der objektet fotball er representert i ellipsen. Det finnes

få kollokasjonskoplinger. *Ringte – spørte* (3-4) kan regnes som en slik kjede, en annen er koplingen *svømmehallen – bada* (9-12). Dessuten er koplingen *spilte – fotball* (7 og 8) en "klassisk" kollokasjon. Repetisjonene av *ut* i linje 3-4 kan også sies å stå i et komplementært forhold til adverbet *hemat* i siste linje.

Kjedene er løst forbundet; de ulike delene av teksten tangerer hverandre i en additiv struktur.

Analyse av setningskopling

Denne additivt-temporale strukturen kommer også til syne i Salih's valg av setningskoplinger. I løpet av den korte teksten har han hele 12 forbindere. Til sammen utgjør disse forbindere hele 14 % av løpeordene i teksten. Han bruker preposisjonen *etter* tre ganger og det temporale *så* fire ganger. Tre ganger er dette *så* koplet til et *og*:

å så gjik vi to ut å sikla (6)

å så gjik vi dit (11)

åså gjik vi Hemat (13)

"Og så" -koplingene er vanlige i barns muntlige språk, og også hos uerfarne skrivere. Det er sjelden nødvendig å bruke begge koplingene samtidig, fordi det additive eller temporale aspektet kan formidles implisitt. Den hyppige bruken av denne koplingstypen er med på å forsterke inntrykket av Salih som en svak skriver.

Oppsummering

Salih hadde et lavt antall ulike ord i opptellingen av leksemer (jfr. tabell 3). Dette kommer også til syne i oppstillingen av kjeder, som er korte og preget av repetisjoner. Det forekommer imidlertid også leksikalske koplinger som er bygget på kollokasjoner. Frekvensen av setningskopling er høy, og teksten er preget av mange ortografiske avvik.

Fatimas tekst

1. Da jeg bodde i Kwait var det krig.
2. Det var krig i 1990
3. en hel dag var vi hjemme i stua alle sammen
4. vi hørte bomber
5. onkel var på vei til oss
6. vi var redde, slitene, trøtte
7. vi sov til slutt men ikke pappa eller mamma
8. så kom onkel med slikerier og mat
9. han har sett døde folk
10. mamma vekket oss å sa: "vi pakker sammen nå med en gang"
11. Vi gjord det
12. onkel fant en mann som ville kjøpe huset + møbler
13. Han betalte godt

14. til slutt ringte vi til venner og familie for å si ha det
15. men de sa de skulle bli med
16. det var o.k for oss
17. så de ble med
18. vi handlet nok mat, klær alt vi trengte
19. fullet bilene med ting.
20. Lagde plasser,
21. leiet Hoteler i annet Land ved Kvait
22. Det var godt å komme seg av gårde av den dumme bommbete stedet
23. Det var bra!
24. The End!

Oversikt over leksikalske kjeder i Fatimas tekst:

1	krig				
2	krig				
3					
4	bommbere				
5		onkel	var på vei		
6	redde, slitene, ...			mamma	trøtte sov
7					
8		onkel	kom		
9	døde folk	han			
10			pakker sammen	mamma	vekket oss
11			det		
12		onkel	en mann kjøpe huset		
13			han betalte		
14			si ha det	venner og familie	
15				de	bli med
16					det
17				de	ble med
18					
19			fullet bilene		
20					
21			leiet Hoteler i annet land		
22	bommbete		komme seg av gårde		godt
23			det		bra
24					

Fatima har også relativt svake resultater i skolesammenheng. Hun har gått fem år i norsk skole, men i motsetning til Salih følger hun norskundervisningen i klassa, noe hun hadde gjort siden starten av skoleåret. Morsmålet hennes er somalisk.

Strukturen i Fatimas tekst er forskjellig fra Salihs. Her finnes det en helhetlig sammenheng og logisk utvikling av proposisjonene på makronivå. At de enkelte tekstdelene står i god innholdsmessig sammenheng med hverandre, kan vi også få fram ved å vise de leksikalske kjedene i teksten. Teksten er bygget opp på to sentrale nærhetskjeder, som er dannet ut fra en rekke kollokasjonskoplinger. Den første kjeden, som tar utgangspunkt i ordet *krig* i den første setningen, går gjennom hele teksten fra begynnelse til slutt. En slik kjede kaller Hasan *tekstuttømmende* (Hasan 1998:156). I denne kjeden inngår de ordene som er knyttet til krigssituasjonen, nemlig *krig*, *bommbær*, *døde folk*, og beskrivelsen av sinnsstemningen: *redde slitene*, *trøtte*. Kjeden er knyttet i et årsaksforhold til den neste, som beskriver oppbruddet: *pakker sammen*, *si ha det*, *fullet bilene*, *leiet hoteler i annet land*, *komme seg av gårde*. I denne kjeden er det eksoforiske⁸ "vi" aktør i handlingen. I den avsluttende oppsummeringen står adjektivene *godt* og *bra* i et antonymisk forhold til adjektivet *redd* i innledningsdelen. Dette ordet inngår derfor egentlig i to kjeder, uten at dette kommer fram i oppstillingen ovenfor.

I forhold til Salihs tekst ser vi her at kjedene er utbygd i langt større grad. Teksten inneholder en sentral identitetskjede, nemlig *onkel*. Denne kjeden har også en viktig tekststrukturerende funksjon. Onkel formidler inntrykk utenfra, og setter dermed i gang det som er den fokuserte handlingen i fortellingen, nemlig oppbruddet fra landet. "Onkel-kjeden" er knyttet til en underordnet identitetskjede, "en mann som ville kjøpe huset".

Ved analysen ser vi at alle ytringene i teksten kobles sammen av kohesjonskjeder, som igjen står i et visst forhold til hverandre. Antallet perifere utpekinger er lavt i forhold til andelen relevante utpekinger. Dette er et av Hasans premisser for en koherent tekst. Perifere utpekinger er altså elementer som ikke inngår i noen kjede. I Fatimas tekst vil eksempler på perifere utpekinger være *pappa* (linje 7) og *slikerier og mat* (8). Det er selvfølgelig naturlig å betrakte *pappa* som en del av det eksoforiske vi, men siden vi ser bort fra eksoforiske elementer, er det mer sakssvarende å se på dette leddet som underordnet for kohesjonen i teksten.

Det finnes imidlertid komponenter som er vanskelige å tolke. Spesielt gjelder dette uttrykket *lagde plasser* i linje 20. Fatima har eliminert subjektet i setningen, slik det ofte gjøres i muntlig språk, men dette er i seg selv ikke noe problem for tolkningen. Det er liten tvil om at det er det eksoforiske vi som kan fylle ellipsen. Verbet er korrekt bøydd, likeså substantivet *plass*. Det er altså ikke morfologiske eller syntaktiske forhold som skaper problemet. Vi skjønner også hva ordene enkeltvis betyr, men vi skjønner allikevel ikke hva Fatima henviser til i konteksten. Det er vanskelig å kople uttrykket til andre elementer i teksten, selv om det inngår som et ledd i oppramsingen av handlinger som er knyttet til

⁸ *Eksofori* vil si at referenten ikke kan gis noen tolkning innenfor rammene av teksten. For eksempel må vi i dette konkrete tilfellet kjenne Fatimas familie for å kunne vite hvem "vi" refererer til. Ved endoforisk referanse kan referenten tolkes innenfor tekstens ramme, som for eksempel "onkel" (se f.eks. Hasan 1998:147 og 157).

oppbruddet. Et forsøk på tolkning må ta utgangspunkt i dette. Problemet oppstår på grunn av manglende spesifisering. Vi forventer for eksempel en nærmere stedsangivelse. Det er mulig at Fatima sikter til pakkingen i bilen, fordi familien måtte få plass til mye bagasje og mange personer. Ytringen avslører trolig en brist i Fatimas ordkunnskap. Vi ser det samme i uttrykket: "leiet Hoteler" (21), der hun bruker benevnelsen for helheten (hotellet) til å dekke betydningen av en del av den samme helheten (hotellrom).

Et annet trekk ved Fatimas tekst er parallellismene i innledningen og avslutningen:

Da jeg bodde i Kwait var det krig. Det var krig i 1990 (1 – 2)
Det var godt Det var bra! (21-22)

Repetisjonen av ordet *krig* er på et vis unødvendig. En mer konvensjonell setningsstruktur ville være å stryke ordet *krig* i den andre ytringen (kohesjon ved ellipse), eller innarbeide informasjonen innenfor en ytring. Det er vanskelig å vite om Fatima overfører en struktur fra morsmålet somalisk, eller om hun rent syntaktisk ikke klarer å ordne informasjonen innenfor en helsetning. Vi kan imidlertid finne liknende trekk i innledningene til både Shahnaz og Ramesh, som har et annet morsmål.

Selv om vi finner denne typen repetisjoner i Fatimas tekst, er det ikke grunnlag for å si at hun har repetisjon som en leksikalsk strategi i denne teksten. Som jeg viste ved oppstillingen av kjeder, preges teksten av at en rekke ord som kan knyttes til begrepet *krig* ligger til grunn for sammenhengen.

Det er ingen feil i referanse i denne teksten. Personlige pronomen er knyttet til identitetskjedene *onkel* og *venner og familie*. Vi finner utvidet referanse ("blandet kopling") i setning 11, 16 og 23. I setning 11 viser *det* tilbake til utsagnet i den forrige setningen, i setning 16 til *de skulle bli med*. I de to siste setningene får det foreløpige subjektet *det* i setning 20 først kataforisk referanse som viser til den etterfølgende infinitivsfrasen, mens det i den siste setningen (21) har anaforisk referanse til ytringen foran.

Setningskopling

Når det gjelder setningskoplinger, finner vi ingen additive forbindere, men variert bruk av temporale koplinger, slik som *da, så, til slutt*. I linjene 18-19 og 20-21 kunne vi gjerne hatt additive forbindere, noe som ville omdannet oppramsingen til perioder med delert subjekt:

vi handlet nok mat, klær alt vi trengte __ fullet bilene med ting.
Lagde plasser, __ leiet Hoteler i annet land ved Kwait

Fatimas tekst har i det hele tatt få setningskoplinger. Den temporale og kausale ordningen går fram av den indre sammenhengen i teksten.

Oppsummering

Fatimas tekst har en god del avvik på det ortografiske plan. Både rettskriving av ord og markering av setningsgrenser avviker fra reglene for skriftspråket. Manglende spesifisering av enkelte leksikalske ledd gjør også deler av teksten vanskelig å tolke.

Ved oppstillingen av leksikalske kjeder trer imidlertid strukturforskjellen mellom Salihs og Fatimas tekster tydelig fram. Begge tekstene har både grammatiske og leksikalske kohesjonsbånd, men kjedene er svakt utviklet i Salihs tekst. Enheten i Fatimas tekst skapes først og fremst ved kollokasjonskoplingene innenfor den sentrale ramma av fluktsituasjonen. Fatima har også det høyeste antall leksemer pr 100 løpeord av minoritetselvene (jfr. tabell 3). Vi ser at mange ulike ord er knyttet til kjedene i teksten. Den leksikalske kohesjonen bidrar altså sterkt når det gjelder å danne en sammenhengende tekst.

Ramesh' tekst

1. En dag kom jeg hjem fra barneskolen
2. da gikk jeg i 6 klasse.
3. Den dagen var bursdagen min
4. og når jeg åpnet døra plutselig sto en «helt ny sykkel».
5. Da ble jeg kjempeglad
6. og jeg gikk i kjøkkenet etterpå
7. og der var 2 kjempestore kaker
8. og da ble jeg innmarig- sulten.
9. Etterpå kom pappa med 3 billetter
- 10.og når jeg så på billetten sto det «til Tyrkia»
- 11.da ble jeg mere gladere
- 12.da skjønnte jeg ikke hva jeg skulle si eller gjøre
- 13.men, jeg gikk å ga min kjære far en stor klem
- 14.etterpå fikk jeg 2 ekte gullkjeder
- 15.og jeg ble stadig mere glad.
- 16.På kvelden bestilte vi pizza
- 17.og det var kjempegodt
- 18.og til dessert spiste vi gele
- 19.og jeg ble kjempe mett til slutt
- 20.og etterpå la jeg meg.
- 21.Neste dag bestemte vi feire bursdagen min 1 uke etterpå
- 22.da bedde jeg 15 personer
- 23.vi hadde det veldig hyggelig
- 24.(Neste gang kan jeg be deg Arild.)
- 25.Happy Birthday

Oversikt over leksikalske kjeder i Ramesh' tekst:

1	en dag		
2			
3	dagen – bursdagen		
4		«en helt sy sykkel»	
5			kjempeglad
6	kjøkkenet		
7	der kaker		
8	sulten		
9		billetter	pappa
10		billeten	
11			mere gladere
12			
13			far
14		2 ekte gullkjeder	
15			mere glad
16	pizza		
17			
18	gele		
19	kjempe mett		
20			
21	bursdagen		
22		bedde	
23			
24		be	
25	Happy Birthday		

Ramesh får jevnt over noe bedre bedømming i norsk enn Salih og Halida, men har allikevel ikke særlig gode skoleresultater. Denne teksten viser noen ortografiske avvik, men mer påfallende er kanskje den mangelfulle markeringen av setningsgrensene. Det finnes også avvik i syntaks, noe jeg kommer tilbake til nedenfor.

Fortellingen til Ramesh dreier seg i stor grad om en oppramsing av gaver og mat som hun fikk i forbindelse med bursdagen sin. Teksten baserer seg på nokså allmenn erfaring i barns verden: til en bursdag får man gaver og god mat. Det kan være vanskelig å avgjøre om elementer som *en helt ny sykkel* og *to ekte gullkjeder* skal betraktes som ledd i en kollokasjonskjede eller perifere utpekinger. På generelt grunnlag er det selvfølgelig vanskelig å påvise at *en helt ny sykkel* og *to ekte gullkjeder* skulle høre til innenfor samme semantiske felt. I denne teksten har jeg imidlertid valgt å betrakte dem som underordnet begrepet *gaver*.

Kjedene er stort sett bygd på repetisjoner. Jeg har valgt å stille opp en nærhetskjede som inkluderer maten til bursdagsfeiringen. Fordi Ramesh stadig

ramser opp ting hun får og mat som spises i forbindelse med bursdagen, blir antallet leksemer høyt, 64 ulike ord på 100 løpeord. Dette bidrar allikevel ikke til å bygge opp teksten på leksikalske kjeder.

Som i teksten til Salih er kjedene svært korte, og en relativt liten andel av ordene i teksten går inn i kjeder. Det er allikevel en viss indre sammenheng i teksten, fordi Ramesh beholder samme perspektivet gjennom hele fortellingen, og henter elementer fra innledningen inn i avslutningen. Innledningsordet *en dag* repeteres i *denne dagen*, som igjen spesifiseres med ordet *bursdagen*. Avslutningsmarkøren Happy Birthday oppsummerer innholdet i teksten.

Ramesh veksler mellom formene *pappa – far*, og må naturlig nok regnes som synonyme uttrykk i konteksten.

Innledningen til fortellingen preges av lite planlegging. Hun skriver: "En dag kom jeg hjem fra barneskolen da gikk jeg i 6 klasse" (1-2). Det virker som Ramesh har problemer med å ordne det hun skal fortelle inn i underordnede ledd i en helsetning. Teksten som helhet er preget av sideordning, og det finnes svært få leddsetninger i teksten.

Setningskopling

Det som kanskje er mest påfallende i denne teksten, er det høye antallet forbindere, først og fremst *og*. Det blir brukt ti ganger i løpet av den relativt korte fortellingen. Innenfor en ytring kopler Ramesh sammen hele fem sideordnede setninger:

På kvelden bestilte vi pizza
og det var kjempegodt
og til dessert spiste vi gele
og jeg ble kjempemett til slutt
og etterpå la jeg meg. (16 – 20)

I tillegg finnes et *å* i betydningen *og* som kopling i en periode. Men også temporale forbindere er i hyppig bruk; Ramesh bruker adverbet *da* seks ganger og konjunksjonen *når* i betydningen *da* to ganger. I tillegg bruker hun adverbet *etterpå* fem ganger. Til sammen utgjør disse ordene 14% av løpeordene i teksten hennes. Den temporale og additive sammenhengen gjøres altså meget eksplisitt.

Ramesh har ingen villedende setningskoplinger, men det finnes et eksempel på manglende setningskopling: "Neste dag bestemte vi __ feire bursdagen min" (21). I den innledende oversikten antydet jeg at manglende setningskopling var knyttet til syntaktiske avvik. Vi finner et slikt avvik i denne teksten, i linje 4: "plutselig stod en 'helt ny sykkel' ". Setningen mangler både *det* som foreløpig subjekt og en stedsmarkering.

Oppsummering:

Teksten til Ramesh viser svært lite utviklede leksikalske kjeder. Teksten er preget av en sterk parataktisk struktur, noe som forsterkes ved bruk av en rekke additive og temporale forbindere. Ramesh gjør de temporale og additive relasjonene i teksten eksplisitte, ved at frekvensen av setningskopling er høy. Det finnes også et eksempel på manglende setningskopling, og et eksempel på et syntaktisk avvik. Vi ser altså at Ramesh viser flere eksempler på manglende språkferdigheter som rammer tekstbindingen.

Shahnaz' tekst

1. Det var en dag etter skolen. da jeg gikk hjem,
2. jeg så på T.V.
3. Jeg så på steve.
4. Så fikk jeg lyst på godteri.
5. Jeg som vanlig pleide aldri å låse,
6. så Jeg låste ikke døra, gikk ut for å kjøpe godteri.
7. Etter at jeg hadde kjøpt godteri gikk jeg hjem.
8. Da var utgangs døra låst.
9. De som arbeidet på den andre siden av gangen hadde låst døra.
10. Jeg fikk panikk.
11. Jeg gikk ned til Politiet
12. Det var en mann i luka.
13. Jeg fortalte han at mamma var på jobb,
14. og hadde ikke nøkkel,
15. broren min var på besøk i X
16. og han hadde en nøkkel,
17. den andre nøkkelen var i huset.
18. Jeg viste heller ikke hva de som jobbet der het.
19. Politimannen sendte noen politifolk for å se om noen dører eller vinduer var opne.
20. Og det var det selvsagt ikke.
21. Så jeg gikk ned til Politi-stasjonen igjen for å spørre hva jeg skulle gjøre nå.
22. Han sa at jeg skulle vente til de to politifolka kom tilbake.
23. for de hadde fått et nytt oppdrag.
24. Så jeg ringte jeg til en familie i X vi kjenner.
25. Jeg snakka med en venn av ali som skulle ringe familien Ali var på besøk hos.
26. Jeg la på
27. og ringte etter en stund vennen til Ali sa at de ikke var hjemme.
28. Jeg skulle sitte og vente til de to politi folka kom tilbake.
29. Jeg måtte vente en og en halv time før de kom.
30. De sa til meg at de måtte ringe brannvesenet.
31. Når de kom ved huset. Henta de stige

- 32.og klatra opp til verandaen.
 33.Og låste opp.
 34.Når de hadde gått så jeg en stige rett vedsiden av huse mitt.
 35.Jeg ble sur
 36.og ringte mamma.
 37.The End.

Oversikt over leksikalske kjeder i Shahnaz' tekst:⁹

1	hjem				
2	TV				
3	Steve				
4	godteri				
5		låse	Ø		
6	godteri	låste	døra		
7	hjem	godteri			
8		låst	utgangsdøra		
9		de som..	låst døra		
10					
11			Politiet		
12				en mann	
13				han	mamma
14			nøkkel		Ø
15					broren
16			nøkkel		han
17	huset		den andre nøkkelen		
18		de som ..			
19	dører, vinduer	opne	dører	politifolk	Politimannen
20					
21				Politistasjonen	
22				de to politifolka	han
23				de	
24				ringte	
25				ringte	en venn av A
26				la på	Ali
27				ringte	vennen
28				de to politifolka	
29				de	
30				de ringe	brannvesenet
31	huset			de	stige
32	verandaen			Ø	
33		låste opp	Ø	Ø	
34	huset			de	stige
35					

⁹ Jeg gjør oppmerksom på at jeg her har måttet flytte kjeden *døra* litt lenger ut til høyre enn den egentlig skal stå. Dette gjøres for å synliggjøre kollokasjonen *låse døra*.

Shahnaz har farsi som morsmål, og har gått hele skoletida i Norge. Hun følger norskundervisningen i klassa, og gjør det middels bra i norsk. I denne teksten har hun flere avvik i ortografi og syntaks enn det hun normalt pleier å ha. Det er mulig at dette henger sammen med den korte tida hun hadde til disposisjon da denne teksten ble skrevet. Men selv om teksten inneholder en del formelle feil, er det en sammenhengende fortelling med en plausibel utvikling og løsning.

Teksten inneholder en rekke identitetskjeder. Verbet *låse* er sentralt, og går gjennom det meste av fortellingen. Her knytter Shahnaz en rekke innledende repetisjoner til semantisk beslektede uttrykk som *opne* og *låste opp*. Substantivet *døra* går også gjennom det meste av fortellingen. Det gjentas både ved spesifisering (*utgangsdøra*) og ved ellipse i linje 5 og 33. Denne kjeden er også knyttet til ordet *hjem* som forekommer i første linje. Jeg har imidlertid valgt å stille opp identitetskjeden som refererer til *døra* i sammenheng med kjeden som knytter seg til verbet *låse*, fordi disse to kjedene er også knyttet sammen ved en klassisk syntagmatisk kollokasjon, *låse døra*. Ordet *hjem* trekker for øvrig med seg flere kollokasjonskoplinger slik som *huset* (17,31 og 34) og *verandaen* (32). Vi finner også komplementaritet, slik som *ringte – la på* (25-26).

De innledende kjedene som beskriver bakgrunnen for at situasjonen oppstår, er korte. Vi finner her en repetisjon som kan minne om de innledende repetisjonene i Fatimas tekst:

jeg så på TV. Jeg så på steve (2-3)

Shahnaz gjentar den samme strukturen: *jeg så på...* En mer vanlig skriftspråklig uttryksmåte hadde vært å bruke en underordningskonstruksjon, som for eksempel "Jeg så på et program som het Steve". Gjentakelsen må i denne sammenhengen betrakte som en spesifisering.

I kjedene knyttet til politiet finner vi både en identitetskjede: *en mann - politimannen*, der Shahnaz bruker både spesifisering og pro-ord. Denne identitetskjeden er igjen innordnet i en nærhetskjede: *politistasjonen, politifolk, de to politifolka* med *politiet* som overbegrep. Mer perifert finner vi korte kjeder som er knyttet til løsningsforsøkene som ikke lykkes: *broren* refereres til med pro-ordet *han* og *Ali*. I linje 25 finner frasen *en venn av Ali* som refereres til i bestemt form i linje 27: *vennen*.

Kjeden som refererer til løsningen av problemet, *brannvesenet*, er representert ved en rekke ellipser. Her er også leddsetningene skilt ut med store skille tegn. Det synes her som den muntlige fortellerstilen danner forbilde for den skriftlige framstillingen.

Setningskopling

I linje 18-19 finnes en forbinder som jeg i utgangspunktet klassifiserte som en villedende setningskopling. Shahnaz skriver:

Politimannen sendte noen politifolk for å se om noen dører eller vinduer var opne.

Og det var det selvsagt ikke. (19-20)

Man kunne kanskje vente seg en adversativ forbinder (*men*) mellom disse to setningene i stedet for det additive *og*. Adversative forbindere brukes ofte når man får et annet resultat enn det man håper på, slik tilfellet er her. På den annen side kan det hende at Shahnaz mellom linjene vil formidle at hun alltid har uflaks. Bruken av forbinderen *selvfølgelig* støtter en slik tolkning. Det er derfor ikke nødvendigvis riktig å klassifisere dette som villedende setningskopling. Jeg har derfor markert denne forekomsten med en parentes i den innledende oversikten (Tabell 2).

Det finnes to eksempler på manglende setningskopling i teksten. I linje 6 kan det se ut til at et adversativt forhold ikke gjøres eksplisitt:

Jeg som vanlig pleide aldri å låse,
så Jeg låste ikke døra,
___ gikk ut for å kjøpe godteri.

I linje 27 synes det som en additiv forbinder er utelatt. For sammenhengens skyld gjengir jeg her linje 25-27:

Jeg snakka med en venn av ali som skulle ringe familien Ali var på besøk hos. Jeg la på og ringte etter en stund vennen til Ali ___ sa at de ikke var hjemme.

I ytringen som omfattes av linje 26-27 er imidlertid syntaksen nokså uklar. Det er for eksempel usikkert hvem som er aktør for handlingen *ringte*. Ytringen har minst to tolkningsmuligheter. Den første tolkningen har *vennen til Ali* som subjekt for handlingen *ringte*: "Jeg la på. Og ringte etter en stund vennen til Ali ___ sa at de ikke var hjemme." Med denne tolkningen har et adverbialt tidsledd (*etter en stund*) brutt seg inn i neksusforbindelsen i den første delen av den andre setningen. Dette blir da et eksempel på at manglende setningskopling er knyttet til syntaktiske avvik i teksten.

Det finnes imidlertid en annen tolkningsmulighet, der jeg-personen er aktør for handlingen *ringte*. Denne tolkningen vil eliminere påstanden om en manglende setningskopling: "Jeg la på og ringte etter en stund. Vennen til Ali sa at de ikke var hjemme." Siden Shahnaz ikke har eksempler på manglende

setningskopling i noen av de andre tekstene som dannet referansematerialet i denne oppgaven, er kanskje denne tolkningsmuligheten den mest sannsynlige.

Oppsummering

Analysen viser at teksten inneholder lange leksikalske kjeder som er bygd opp med spesifisering (f.eks. døra – utgangsdøra), pro-ord (politifolka – de) og ellipser (døra – Ø) innenfor identitetskjedene. Innenfor nærhetskjedene er teksten bygd opp på ulike typer kollokasjoner slik som helhet – del i koplingene *hjem – huset – verandaen*, komplementaritet (*ringte – la på*). Teksten inneholder også både en innledning og en relevant avslutning. Når det gjelder tekstbindingen anser jeg derfor denne teksten for å være av de bedre i materialet "En spennende dag".

Avslutningsvis tar jeg også med analyser av to tekster skrevet av elever med norsk som morsmål. Disse to elevene befinner seg på ytterpunktene av ferdighetsskalaen slik den kommer til uttrykk gjennom norskkarakteren de fikk til jul i 8. klasse. Kim er blant de elevene som fikk en dårlig karakter, mens Camilla er en av de flinkeste i norsk.

Kims tekst.

1. Det var i julen 1995.
2. jeg våknet
3. og sto opp,
4. jeg spiste kornfleks
5. og drak brus
6. jeg fant en apekatt i stuen,
7. jeg løp til mora mi
8. og sa, mamma det er en apekatt i stuen,
9. ja sa mora mi
10. jeg kjøpten til deg
11. for da har du en du kan leke med Når andre er borte,
12. jeg løp inn i stua
13. men apekatten var borte
14. jeg lette På loffte, i stuen, kjøkkene soverommet,
15. men jeg fant ikke apekatten.
16. Da jeg løpp ut i hagen
17. mamma, mamma apen er borte,
18. Nei da sa mamma
19. den er og bader borte i fontena bak huset,
20. bak huset sa jeg.
21. jeg for vel hente han
22. da jeg kom løp apen inn i huset igjen.
23. SLUTT

Oversikt på overordnet nivå:

- 1-5: Innledning: Morgenrutiner
- 6-12: Overraskende moment: en apekatt i stua
- 13-17: Leting etter apekatten
- 18-22: Apekatten gjenfinnes
- 23: Avslutningsmarkør

Oversikt over leksikalske kjeder i Kims tekst:

- 1.
- 2. våknet
- 3. sto opp
- 4. spiste
- 5. drak
- 6. fant en apekatt stuen
- 7. mora mi
- 8. en apekatt stuen mamma
- 9. mora mi
- 10. n (=den)
- 11. en du kan leke med
- 12. stua løp
- 13. borte apekatten
- 14. lette loffte, stuen, kjøkkene soverommet
- 15. fant ikke apekatten
- 16. løpp hagen
- 17. borte apen mamma
- 18. mamma
- 19. den huset
- 20. huset
- 21. hente han
- 22. apen løp huset
- 23.

Kim har dårligst karakter i norsk av elevene med norsk som morsmål. Teksten inneholder mange ortografiske feil, og Kim har også unnlatt å markere setningsgrensene mange steder. På overordnet nivå inneholder teksten noe som kan virke som et brudd i logikken: Kim forteller i innledningen at det er i julen, senere i teksten forteller han at apen bader i fontenen bak huset. Teksten inneholder heller ingen egentlig avslutning, og bærer i det hele tatt preg av å være lite planlagt.

Den innledende delen i Kims tekst legger opp til en seng-til-seng-fortelling. Den egentlige fortellingen starter når apekatten dukker opp. En lang identitetskjede er knyttet til *apekatten*, der Kim også varierer ved pro-ordet *den* og synonymet *apen*. En kollokasjonskjede finnes i forbindelse med beskrivelsen

av letingen: *fant – borte – lette – fant ikke – hentet*. Ordet *stuen* danner en identitetskjede som går over i en kollokasjonskjede i beskrivelsen av alle stedene Kim lette etter apekatten.

At formvariasjoner ikke bare finnes i minoritetslevenes tekster, kan vi se av eksempler som *mora mi - mamma* og *stuen – stua*. Kim legger opp til at *mamma* er tiltaleform i direkte tale, mens *mora mi* er referatformen. Konsekvensen glipper imidlertid i setning 18.

Kjedene i Kims tekst er relativt godt utbygd, og ordforrådet varierer innenfor kjedene. Selv om innledningen antyder en seng-til-seng-fortelling, viser ikke oppstillingen av kjedene den skråstrukturen som preger denne typen fortellinger.

Setningskopling:

I linje 16 finner vi et syntaktisk avvik: en leddsetning står alene, uten tilhørende helsetning. Jeg har klassifisert dette avviket som en villedende setningskopling, fordi forbinderen må tolkes ut fra syntaksen i den tilhørende setningen. Det er mulig at Kim har ment å formulere setningen som en helsetning med et innledende temporalt adverb: "Da løpp jeg ut i hagen." Det er imidlertid også mulig at Kim oppfatter denne leddsetningen som en selvstendig syntaktisk enhet. I referansematerialet fra mai finner jeg følgende innledning i Kims stil "Det høres utrolig ut, men...":

Da jeg bodde i Østby i 1886. Da skjedde det Noe rart.

Det kan altså se ut til at Kim ikke skiller klart mellom de to ulike funksjonene av *da* som adverbial eller konjunksjon. Men det kan selvfølgelig også tenkes at Kim overfører pauser fra sitt muntlig språk til skriftbildet. Avvik i markering av setningsgrenser forekom i flere tekster av elever med svak karakter i norsk .

Oppsummering:

Kim legger opp til å skrive en seng-til-seng-fortelling, men går over til å skrive en tekst med et spenningspunkt. Han utvikler en identitetskjede med variasjon i referansen til apekatten, og kollokasjonskjeder knyttet til de komplementære verbene *lete – finne*. Selv om Kim bare har 54 ulike ord på 100 løpeord (jfr. tabell 3, punkt 4.1.4.), knytter han mange ulike ord til kjeder i teksten. Villedende setningskopling kan tyde på at Kim ikke skiller mellom de ulike funksjonene av forbinderen *da*.

Camillas tekst

1. Det var en dag i februar.
2. Jeg var i Afrika på tur.
3. Denne dagen var den mest spennende dagen i mitt liv.
4. Vi var i dyreparken

5. og så på de mest utroligste dyrene jeg noen gang har sett.
6. Noen var ganske søte,
7. men noen var så stygge at jeg ble litt skremt selv.
8. Det var aper, fugler, løver, zebraer, krokodiller og hyener.
9. Det var jo selvfølgelig flere dyr der,
10. men det er de jeg husker navnet på.
11. Vent nå litt,
12. jeg husker at det var en skilpadde der også.
13. Den var kjempestor
14. og var over 200 år gammel.
15. Den brølte kjempe høyt
16. og jeg skvatt fordi det var den første skilpadden jeg har sett som var så stor og kunne brøle.
17. Etter at vi hadde gått en tur
18. og kjøpt litt forskjellige ting så kom vi til en ape.
19. Den satt i et tre og slikket på en potetgullpose.
20. Den var kjempe søt.
21. Etter det så kom vi bort til et bur,
22. der satt en hyene.
23. Den var hvit og grå og litt ekkel å se på.
24. Så skjedde det som var værst av alle dyrene.
25. Vi kom bort til løvene og krokodillene.
26. Mens du følte at krokodillene siklet etter å få spise deg med de værste gule øynene, så hadde du en løve som sto bak gjerdet.
27. Da tenkte vi at vi får vel gå tilbake,
28. men plutselig hørte vi at en mann pratet i høytallerne på engelsk om noen løver.
29. Han sa: «Jeg vil at alle skal prøve å være så rolige som de kan
30. og gå inn i kafeterian fordi det er en løve på frifot!»
31. Vi ble redde
32. og snudde oss til løve buret som løven sto i,
33. men det var ingen løve der.
34. Vi ble livredde
35. og løp til kafeterian
36. og der borte på hjørnet sto løven.
37. Vi begynte å gå rolig mot døra på kafeterian,
38. men løven fulgte med på oss.
39. Jeg risikerte livet mitt
40. og tok litt mat i hånden
41. deretter beveget jeg meg mot løven
42. og satte meg ned.
43. Løven satte seg og så på meg.
44. Jeg la ned maten på bakken.

- 45.Løven begynte å spise.
- 46.Den spiste opp alt
- 47.og fikk mer.
- 48.Så var den mett og glad.
- 49.Den hoppet oppå meg
- 50.og begynte å slikke meg i ansiktet.
- 51.Vi fant ut at matmannen hadde glemt og gi løvene mat.
- 52.Jeg fikk ros og 800 dollar som lønn.
- 53.De 800 dollarene ga jeg til syke barn og voksne i Afrika.
- 54.Dette var den desidert mest spennende dagen i mitt liv.
- 55.SLUTT!

Oversikt over leksikalske kjeder i Camillas tekst:

1. **en dag**
2. **Afrika**
3. **dagen**
4. dyreparken
5. dyrene
6. noen søte
7. noen stygge
8. aper, fugler, løver, zebraer, krokodiller og hyener.
9. flere dyr
10. de
- 11.
12. der **en skilpadde**
- 13.
- 14.
15. den brølte
16. skilpadden brøle
- 17.
18. en ape
19. den
20. den
21. et bur
22. der hyene
23. den
24. alle dyrene
25. krokodillene løvene
26. krokodillene en løve
- 27.
28. en mann løver
29. han
30. kafeterian en løve
31. redde
32. løve buret løven

33.		der	ingen løve
34.		livredde	
35.	kafeterian		
36.			løven
37.	kafeterian		
38.			løven
39.			
40.			litt mat
41.			løven
42.			
43.			løven
44.			maten
45.		løven	begynte å spise
46.		den	spiste
47.			
48.		den	mett, glad
49.		den	
50.			slikke..
51.		løvene	mat
52.			800 dollar
53.	Afrika		de 800 dollar..
54.	dagen		
55.			

Camillas hører med til gruppa av elever som har god karakter i norsk. Det finnes noen ortografiske avvik i teksten, og også en morfologisk feil, nemlig *mest utroligste* (5). Teksten er en av de lengste i det innsamlede materialet. Camilla har lagt inn en spennende og usannsynlig handling.

Det finnes en lang identitetskjede i teksten knyttet til *løven*, som danner hovedinnholdet i fortellingen. De innledende kjedene er kortere, der Camilla beskriver de ulike dyrene hun ser i dyrehagen. Selv om en del av disse dyrene nevnes bare en gang, er det allikevel ikke grunn til å karakterisere dem som perifere utpekinger. Disse leksikalske enhetene kan underordnes hovedbegrepet *dyrehagen*, som danner bakgrunnen for fortellingen. Også avslutningssekvensen har en kort kjede, knyttet til belønningen for bragden med å fange løven. Helt til slutt henter Camilla inn igjen innledningssekvensen: "dette var den desidert mest spennende dagen i mitt liv", og stedsangivelsen *Afrika*.

Kjeden som er knyttet til *løven* kan betraktes som en del- relasjon til *dyreparken*. Vi kan dermed si at hele teksten er knyttet sammen av identitets- og nærhetskjeder.

I den frodige fortellerstilen til Camilla finnes også setninger som avviker fra det man kan kalle en normal uttrykksmåte:

Så skjedde det som var verst av alle dyrene. (24)

En slik feil kan bare forklares ut fra en semantisk tilnærming. Setningen bryter de semantiske restriksjonene på verbet *skje*. Det som blir presentert i relativsetningen kan ikke oppfylle de forventningene verbet skaper. Det er adverbialfrasen *av alle dyrene* som blir problematisk i denne sammenhengen. Det er mulig at Camilla forsøker å kombinere to ulike fraser: "så skjedde det verste" pluss "det verste av alle dyrene".

Umotiverte tempusskifter:

Som nevnt i den innledende oversikten, fantes det eksempler på det som kan karakteriseres som umotiverte tempusskifter i Camillas tekst. Begge er av samme type:

Vi var i dyreparken og så på de mest utroligste dyrene jeg noen gang *har sett* (4-5)

Den brølte kjempe høyt og jeg skvatt fordi det var den første skilpadden jeg *har sett* som var så stor og kunne brøle (15-16)

Samme type tempusvariasjon ble drøftet i analysen av Fatimas tekst. Jeg viste der at det å *se* ikke nødvendigvis må betraktes som en avsluttet handling (jfr. Golden m.fl. 1988:82), og det derfor går an å akseptere denne typen tempusvariasjon. I den innledende oversikten i tabell 2 er derfor markeringen av umotiverte tempusskifter i Camillas tekst satt i parentes.

Setningskopling:

Det finnes også andre litt merkelige uttrykksmåter i Camillas tekst. Det følgende eksemplet har jeg (under tvil) valgt å karakterisere som villedende setningskopling:

Mens du følte at krokodillene siklet etter å få spise deg med de værste gule øynene, *så* hadde du en løve som sto bak gjerdet. (26)

Camilla prøver her å beskrive to fenomener som er parallelle i tid. *Mens* defineres som en konjunksjon som "beskriver en varig handling eller situasjon" (Golden m.fl. 1988:263). Camillas problem er her at setningene slik de er formulert ikke kan forenes med de aktuelle konjunksjonene. Det er en relativt komplisert koplingstype Camilla her prøver seg på, som det ikke finnes andre eksempler på i materialet. Det er derfor ikke så uventet at det oppstår feil når eleven prøver seg på nye måter å formulere seg på.

Oppsummering:

Camilla har skrevet en sammenhengende tekst med en innledningen, et høydepunkt og en avslutning. Teksten inneholder både identitets- og

kollokasjonskjeder. Camilla har en frodig fortellerstil. Dette gir seg utslag i ytringer som kan tolkes som villedende setningskopling.

Drøfting

Analyse av overordnet nivå

Det viste seg at de fleste elevene, både norske og fremmedspråklige, mestret det overordnede nivået på den måten at de var i stand til å skrive en sammenhengende tekst med en begynnelse og en slutt. Men langt fra alle tekstene var fortellinger i den forstand at de hadde et spenningspunkt og en løsning. Mange av tekstene var refererende. Ikke alle holdt seg innenfor tidsramma på en dag som var gitt i oppgaveteksten. Det gjaldt nesten halvparten av minoritets elevene. Undersøkelsen av det overordnede nivået viste altså at elevene ikke uten videre mestrer fortellingssjangeren. Kanskje er betydningen av de muntlige og visuelle fortellinger barn møter i sin hverdag tillagt for stor vekt som forbilde for skriftlige framstillinger. Antakelig trenger både norske og fremmedspråklige elever eksplisitt undervisning i å skrive fortellinger med høydepunkter.

Undersøkelsen viste at også elever som har svak karakter i norsk er i stand til å skrive fortellinger med gjennomgående kjeder og variert ordforråd (for eksempel Fatima). Om elevene skrev referater eller fortellinger med sammenhengende kjeder så imidlertid ikke ut til å ha noen innvirkning på karakteren. Eller for å vinkle det på en annen måte: elever på både høyt og lavt ferdighetsnivå skrev refererende tekster.

Både blant elevene med norsk som morsmål og blant andrespråkselevene fantes det enkelte som hadde problemer med å markere grensene mellom ytringene i skrift. Mest vanlig var dette blant elever med svak norsk karakter, og det så ut til å være uavhengig av om norsk var første- eller andrespråk. Det å markere de enkelte ytringene etter konvensjonelle regler er en typisk skriftlig norm. Pauser i muntlig tale kan falle så og si hvor som helst. Dette muntlige trekket preger mange av fortellingene i denne undersøkelsen. At ytringene ikke er konvensjonelt markert med punktum og stor bokstav, har allikevel lite eller ingenting å si for tekstens koherens. Teksten blir noe vanskeligere å lese, fordi leseren selv må bestemme hvor grensene mellom ytringene går. Men den indre sammenhengen i teksten er i prinsippet ikke avhengig av slike visuelle markeringer.

Etter det innledende analysearbeidet plukket jeg ut fire kategorier som jeg undersøkte systematisk i hele tekstmaterialet "En spennende dag". Disse kategoriene var uklar referanse, umotiverte tempusskifter og villedende eller manglende setningskopling. Undersøkelsen viste at grammatisk referanse og bruk av tempus ikke så ut til å representere noe større problem for minoritets elevene enn for elevene med norsk som morsmål. Det fantes avvik innenfor begge gruppene, men ingen elever viste gjennomgående problemer

innenfor noen av disse områdene. Når det gjaldt bruk av tempus, dreide det seg i de fleste tilfellene om små variasjoner, som knapt nok kan kalles avvik.

Leksikalske tekstbindingsstrategier

En av problemstillingene jeg ønsket å belyse, var hvilke tekststrategier minoritets elever velger når det gjelder leksikalsk kohesjon. Jeg undersøkte derfor først hvor mange ulike ord elevene brukte. En opptelling av antall leksemer pr. 100 løpeord gav ingen entydige indikasjoner på at elever med god karakter i norsk brukte et større ordforråd enn elever med svakere karakter i norsk. Det som skilte mer enn antall ulike ord, var hvordan ordene var knyttet til kjeder i teksten. En del av elevene hadde mange perifere utpekinger, det vil si at mange av ordene i tekstene deres ikke var knyttet til kjeder. Når man skilte minoritets elevene fra elevene med norsk som morsmål, kom det imidlertid fram at gruppa av elever med norsk som morsmål hadde et noe høyere antall leksemer pr. løpeord enn gruppa av minoritets elever. Selv om ikke dette kan tillegges noen form for statistisk relevans, er det allikevel tankevekkende at undersøkelsen skiller på ordforråd i så enkle tekster, og spesielt når man tar i betraktning minoritets elevenes relativt lange oppholdstid i Norge. Det er altså all grunn til å legge vekt på undervisning i ordkunnskap og ordforråd overfor minoritets elever i norsk skole.

Næranalysen av tekster viste at enkelte minoritets elever med svak norskkarakter brukte et mindre variert ordforråd enn sammenliknbare tekster av elever på høyere nivå¹⁰. En tekststrategi i et slikt tilfelle er "å bruke det man har", altså at man repeterer de samme leksikalske komponentene flere ganger. Det kan drøftes hvilken betydningen man skal tillegge en utstrakt bruk av repetisjoner. En slik tekststrategi kan tyde på en usikkerhet på egen evne til å formidle et budskap. Det kan også tyde på lite leseerfaring.

Kohesjon ved repetisjon av den samme ordformen og kohesjon ved alternative uttrykk (synonymer, hyponymer o.s.v.) representerer etter min mening to ulike tekststrategier, og ser ut til å være knyttet til ulike ferdighetsnivåer. Jeg vil anta at repetisjoner av samme ordform representerer en annen kognitiv prosess enn variert bruk av ulike ord innenfor samme betydningsområde.

Leksikalsk variasjon fantes både hos elever med god og dårlig karakter i norsk. Et eksempel her er Fatimas tekst, som hadde det høyeste antall leksemer pr. løpeord blant minoritets elevene, men allikevel fikk en av de dårligste karakterene. En viktig faktor for ordvariasjonen i en tekst er hvor godt eleven kjenner det temaet han eller hun skriver om. En av de svakere norske elevene skrev en tekst med et variert ordforråd fordi han skrev om et emne han kjente godt, nemlig fotball. Resultater fra Frøili og Heids undersøkelse (1983) på

¹⁰ De mer direkte sammenliknende tekstanalysene er ikke med i denne artikkelen, men finnes i hovedoppgaven under punkt 4.2.5, 4.3.3 og 4.4.

tekstbinding og ordforråd antydte at tekstens emne så ut til å virke inn på leksikalsk tetthet og variasjon. Dette er også en faktor som er viktig å være oppmerksom på ved studier av ordforråd. Vi har allikevel ikke grunnlag for å si at liten variasjon i ordforråd bare er knyttet til andrespråkssituasjonen. Den er antakelig også knyttet til ferdighetsnivå.

Setningskopling som tekstbindingsstrategi

Problemstillingen omfattet også et spørsmål om hvilke tekststrategier minoritets elever velger når det gjelder setningskopling. Oversikten over hele materialet "En spennende dag" viste at bare minoritets elevene utelot setningskoplinger. Overraskende nok var det i mange tilfeller additive koplinger som var utelatt. De additive koplingene regnes normalt som enkle, og man skulle derfor tro at de ikke ville by på problemer. Men additive koplinger er muligens ikke så fremtredende i en teksts logiske eller temporale struktur som andre typer koplinger. Dette kan være en av grunnene til at denne koplingstypen rammes. Et interessant trekk som kom fram i næranalysene, var at forekomster av manglende setningskopling så ut til å være knyttet til andre syntaktiske avvik i teksten. Det er derfor grunn til å knytte avvik i setningskopling til andrespråkssituasjonen.

To av minoritets elevene med svak norsk karakter, Salih og Ramesh, brukte svært mange eksplisitte forbindere. I dette materialet ser det ut til at høy frekvens av additive og temporale koplinger forsvinner på høyere ferdighetsnivå. Med større erfaring og ferdighet innser eleven at fortellingens additive og temporale struktur kan formidles implisitt. Mer kompliserte koplingstyper kommer inn på høyere nivå. I Robin Scarcellas studie (1984) hadde andrespråksgruppa en langt høyere frekvens av setningskoplinger enn morsmålsgruppa. På dette punktet finnes det altså paralleller til resultatene fra min egen undersøkelse. Scarcella fant at de avanserte skriverne tok mer implisitte virkemidler i bruk for å skape tekstsammenheng. Dette omfattet både bruk av setningskopling og leksikalsk kohesjon. Når frekvensen av setningskoplinger er høy på lavere ferdighetsnivåer og synker med økende ferdighetsnivå, indikerer det at bruk av forbindere kan ses i et utviklingsperspektiv. Det er imidlertid viktig å være klar over at andrespråksinformantene i Scarcellas studie ikke uten videre er sammenliknbare med informantene i denne oppgaven. Andrespråksgruppa i Scarcellas studie var universitetsstudenter, og hadde lært andrespråket i relativt kort tid. Jeg mener allikevel at resultatene fra min egen studie er nok til å understøtte påstanden om at setningskopling kan ses i et utviklingsperspektiv.

Avsluttende betraktninger

Det hersker mange myter om hvor lett barn i førskole- og grunnskolealder tilegner seg et andrespråk. Man kan lett la seg besnære av god uttale og et flytende dagligspråk. Det flytende dagligspråket kan skjule manglende

skriftspråklige ferdigheter i både lesing og skriving, som får innvirkning på de faglige prestasjoner i skolesammenheng. Undervisning av barn fra språklige minoriteter må ta hensyn til at disse elevene trenger kunnskaper og ferdigheter ut over dagligspråket for å hevde seg i skolesammenheng.

Alle andrespråkselevne som omfattes av denne undersøkelsen, hadde relativt lang oppholdstid i Norge. De fleste av dem hadde et muntlig språk som ikke skilte dem nevneverdig fra elevene med norsk som morsmål. Vi så allikevel at de som gruppe så ut til å bruke et mindre ordforråd enn sine norske medelever, og at de hadde avvik i tekstbindingen som kan knyttes til andrespråkssituasjonen. Næranalysene av tekstene viste også at flere av dem strever med å få til en god tekstoppbygging.

Det er selvfølgelig et spørsmål hvor relevant det egentlig er å sammenlikne minoritetselvers og norske elvers skriftlige prestasjoner. Måloppnåelsen defineres ikke ut fra hva norske elever faktisk presterer, men ut fra overordnede mål formulert i læreplanen. Og i forhold til dette er det ulik grad av måloppnåelse også innenfor morsmålsgruppa i norsk. Det er allikevel viktig at undervisningen for språklige minoriteter utformes slik at den kan kvalifisere elevene på linje med elever med norsk som morsmål. Resultater fra forskning på minoritetselvers prestasjoner viser at det fortsatt er et stykke vei å gå. Det er derfor av stor betydning å fortsette bestrebelsene for å forbedre skolens undervisning for minoritetslever.

Litteratur:

Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock og Eva Maagerø (red.) 1998.
Å skape mening med språk. Oslo: LNU/Cappelen.

Berge, Kjell Lars 1993.

Hvorfor er det så vanskelig å få til en pålitelig bedømming av elevtekster? Om tekstevalueringens kroniske elendighet illustrert med eksempler fra sensuren i norsk hovedmål våren 1992. Oslo: LNU/Cappelen

Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde og Else Ryen (red.) 1990.
"Men hva betyr det, lærer?" Oslo: LNU/Cappelen.

Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde og Else Ryen 1990.

Fagplaner og retningslinjer for undervisning i norsk som andrespråk. I Bjørkavåg, Hvenekilde og Ryen (red.) 1990. *"Men hva betyr det, lærer?"* Oslo: LNU/Cappelen.

Evensen, Lars Sigfred 1987.

Elevtekster og elevers tekststrategier. Nordisk forskning. I *TRANS* 3-1987, s.293-307. Institutt for anvendt språkvitenskap, Universitetet i Trondheim.

Fossestøl, Bernt 1980.

Tekst og tekststruktur. Veier og mål i tekstlingvistikken. Oslo: Universitetsforlaget.

Fossestøl, Bernt 1983.

Bindingsverket i tekster. Oslo: Universitetsforlaget.

Frøili, Jorunn og Bernt-Erik Heid 1983.

«Jeg vil gjerne fortelle mye mer. Men jeg må beklage. Fordi jeg har ikke mye ord:» *Om ordforråd og tekstbinding i norsk mellomspråk*. Hovedoppgave i norsk, Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.

Golden, Anne, Kirsti MacDonald og Else Ryen 1988.

Norsk som fremmedspråk. Grammatikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Halliday, M.A.K. & Ruqaiya Hasan 1976.

Cohesion in English. London and New York: Longman

Hasan, Ruqaiya 1998.

Teksturen i en tekst. I Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock og Eva Maagerø (red.) 1988.

Å skape mening med språk. Oslo: LNU/Cappelen

Hvenekilde, Anne 1990.

Tekstbinding og tekstoppbygging. I Bjørkavåg, Hvenekilde og Ryen (red.):
"Men hva betyr det, lærer?" Oslo: LNU/Cappelen.

Hvenekilde, Anne og Anne Golden 1990.

Prosjektet «Lærebokspråk» – arbeid med ordforråd. I Bjørkavåg, Hvenekilde og Ryen (red.): "Men hva betyr det, lærer?" Oslo: LNU/Cappelen.

Källgren, Gunnel 1979.

Innehåll i text. Ord och stil, Språkvårdssamfundets skrifter 11. Stockholm:
Studentlitteratur.

Linnarud, Moira 1979.

Lexikal täthet och betydelsesamband. I Kenneth Hyltenstam (red.) *Svenska i invandrarperspektiv*, s.219-230. Lund: Liber Läromedel.

Mønnesland, Svein 1990. Serbokroatisk – norsk kontrastiv grammatikk. I Anne Hvenekilde (red.) *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*. Oslo: Cappelen.

Scarcella, Robin Cameron 1984. *Cohesion in the Writing Development of Native an Non-Native English Speakers*. Upublisert Ph.D.-avhandling, University of Southern California.

Skjelbred, Dagrun 1996. *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: LNU/Cappelen

Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig 1993. *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.

Vagle, Wenche 1995. Kritisk tekstanalyse. I Svennevig, J., M. Sandvik og W. Vagle 1995. *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen.

Vinje, Eiliv 1989. *Forteljing og skriveopplæring*. Oslo: LNU/Cappelen.

Wikborg, Eleanor og Lennart Björk 1989. Sammanhang i text. En empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag.