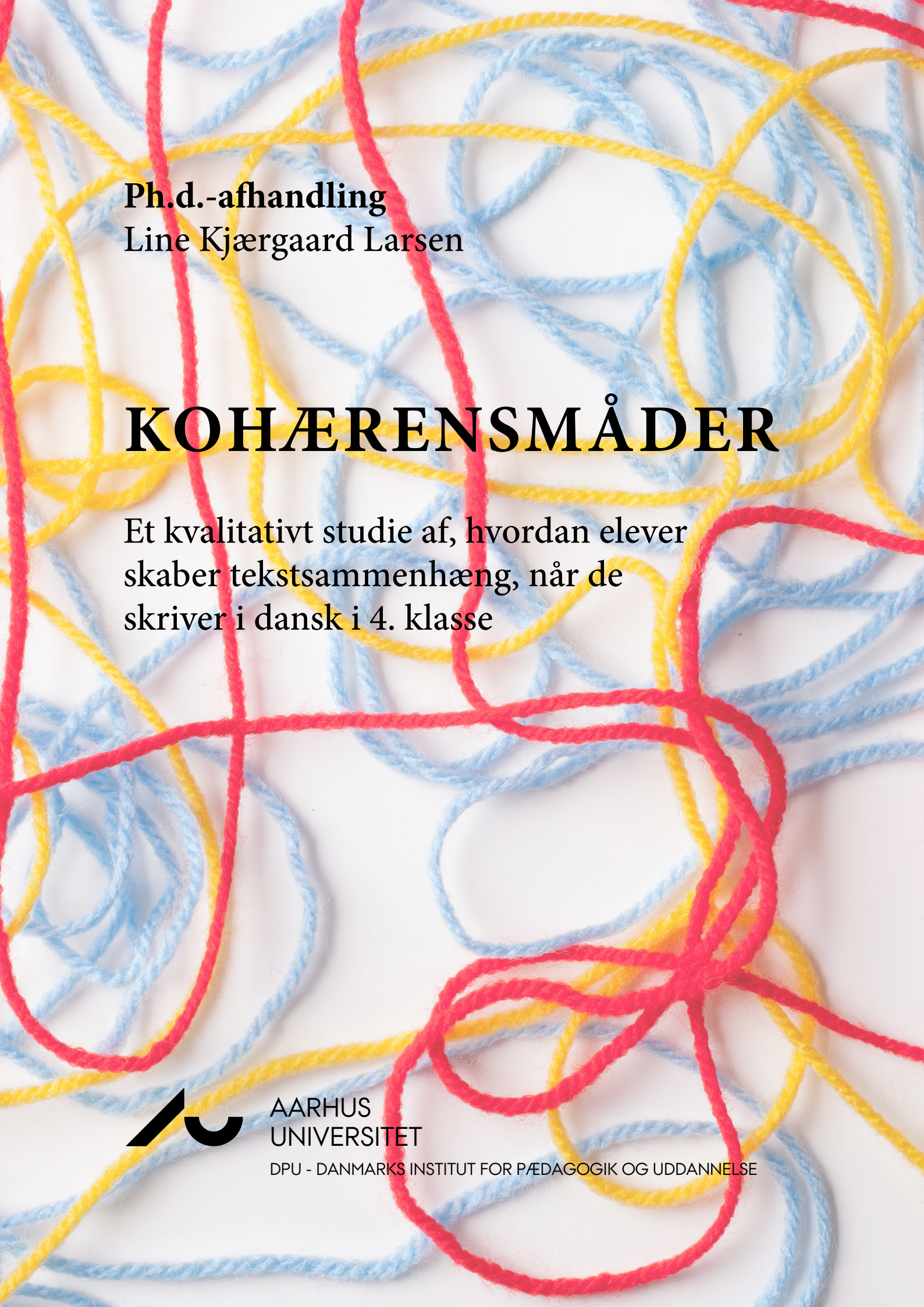




Ph.d.-afhandling
Line Kjærgaard Larsen

KOHÆRENSMÅDER

**Et kvalitativt studie af, hvordan elever
skaber tekstsammenhæng, når de
skriver i dansk i 4. klasse**



**AARHUS
UNIVERSITET**

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

Ph.d.-afhandling
Line Kjærgaard Larsen

KOHÆRENSMÅDER

Et kvalitativt studie af, hvordan elever
skaber tekstsammenhæng, når de
skriver i dansk i 4. klasse

Ph.d.-afhandling af Line Kjærgaard Larsen
Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)
Graduate School of Arts, Aarhus Universitet
November 2024

Hovedvejleder: Lektor Kristine Kabel,
Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
Bivejleder: Lektor Helle Pia Laursen,
Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
Bivejleder: Docent Lene Cicilie Storgaard,
Københavns Professionshøjskole, Institut for Læreruddannelse

ISBN: 978-87-7507-577-5
DOI: 10.7146/aui.578

Til Ivar og Otto

Indholdsfortegnelse

Liste over figurer	9
Liste over tabeller	10
Tak	13
Resume	15
Summary	17
1. Indledning	19
Baggrund og relevans af studiet	19
Betydningen af gode skriftsprogskompetencer	19
Skrivning og tekstsammenhæng	20
Tekstsammenhæng som centralt fokusområde i 4. klasse	20
Forskningsspørgsmål og undersøgelsesdesign	21
Tekstsammenhæng som et bredt og et snævert begreb	23
Afhandlingens opbygning	23
2. Forskningsoversigt	25
Introduktion til oversigten	25
Overordnede tilgange til skriveforskning	26
Tendenser i nordisk skriveforskning	27
Nordiske skrivestudier med fokus på tekstsammenhæng	30
Studier med hovedfokus på form	31
Studier med hovedfokus på indhold	34
Internationale studier med fokus på tekstsammenhæng	35
Opsamling på forskningsoversigt	38
3. Teoretiske perspektiver på studiets undersøgelser af skrivning i 4. klasse	39
Et socialsemiotisk afsæt i forståelsen af elevers skrivning	39
Elevtekster i en skolsk kontekst	41
Et mangefacetteret kontekstbegreb	43
Mange og genkendelige veje til skriveudvikling	44
Opsamling på studiets teoretiske perspektiver på skrivning	45
4. En teoretisk diskussion og afklaring af kohærensbegrebet	47
Tekstlingvistik: Studier af sammenhæng i tekster	47
Undersøgelse af forskellige tekstbegreber og deres teoretiske afsæt	48
Den lingvistiske model: Halliday og Hasan	49
Den semantiske model: Källgren	50
Den kommunikative model: Togeby, Ulbæk og Borchmann	50
Den kognitive model: Brown og Yule	52
Tekstorienterede og kommunikativt-læserorienterede afsæt i forståelsen af tekst	52
Kohæsion og kohærens – er der en sammenhæng?	53

Kohæsion: et tekstorienteret begreb	53
Kohæsion som eksplicite og implicite relationer	54
Exofori som kohæsion	55
Kohæsion: Semantisk relation eller overfladestruktur?	55
Kohæsion: (U)nødvendigt for, årsag til eller effekt af kohærens?	56
Tekstkohærens og læserkohærens	58
Tekstur er ikke kohærens	58
Kohærensaspekter og deres forskellige kontekstindlejninger	60
5. Analysemetode til undersøgelse af tekstkohærens	63
Kohæsion og kohæsive bånd	64
Referencekoblinger	64
Semantisk kædeanalyse af tekstkohærens	67
Trin 1: Analyse af kohæsive bånd, kæder og konstituenten	67
Kæder	69
Konstituentbegrebet	69
Afgrænsning af konstituenten som analyseenheder	70
Prædikativer som særlig konstituenttype	70
Kædetyper: centrale kæder, tematiske kæder og baggrundskæder	72
Trin 2: Kædeinteraktion og tekstkohærens	73
Kohæsiv harmoni – en kvantificerende tilnærmelse	74
Tværgående inferenskæder – en kvalitativ tilnærmelse	75
Et analyseeksempel med en berettende elevtekst	76
Korte og lange kæder: bredde eller dybde i tekstkohærens?	79
Sætningskoblinger og opbygning som supplement til kædeanalysen	80
Sætningskoblinger	81
Undertyper af sætningskoblinger	82
Teksternes overordnede opbygning	83
6. Metodologi og metode	85
En aktiveret kvalitativ tekstanalyse med fire cases	85
Fortolkende konstruktioner af viden	85
Etnografi som metode	87
Nøgleomstændigheder og thick description	87
Kvalitetskriterier	89
Troværdighed, pålidelighed og bekræftelighed	89
Overførbarhed af studiets resultater	90
Empiriindsamling	91
Indsamlingsfasen	91
Ændring i projektdesign	91
Oversigt over empiri	93
Valg af empiriskoler og -klasser	93
Valg af tekster	94
Valg af fokuselever	95
Semistrukturerede elev-interviews	95
Feltnoter, lydoptagelser og feltfortællinger	98
Etiske overvejelser	99
Opsamling på metodologi og metode	100

7. Analyse	101
Kohærensmaåder	101
De fire forskergenererede skriveopgaver	105
Skriveopgave 1 – oplæg til lærerne	105
Skriveopgave 2 – oplæg til lærerne	105
Skriveopgave 3 – oplæg til lærerne	106
Skriveopgave 4 – oplæg til lærerne	106
Nordskole-klassen og de fire skrivesituationer	107
Skrivesituation 1	108
Skrivesituation 2	110
Skrivesituation 3	112
Skrivesituation 4	114
Casen Aksel – at skrive med afsæt i listeteksten	115
Analyse af Aksels sommerferieberetning (tekst 1)	115
Analyse af Aksels brev til sine forældre (tekst 2)	119
Analyse af Aksels holdningstekst (tekst 3)	121
Analyse af Aksels personlige beretning (tekst 4)	124
Opsamling: Hvad viser tekst- og kontekstanalyserne om Aksels skrivning?	127
Overvejelser over, hvordan Aksel kan støttes i sin skriveudvikling	128
Casen Sarah – at skrive med afsæt i enhedsteksten	129
Analyse af Sarahs sommerferietekst (tekst 1)	129
Analyse af Sarahs brev til sine forældre (tekst 2)	137
Analyse af Sarahs holdningstekst (tekst 3)	142
Analyse af Sarahs personlige beretning (tekst 4)	146
Opsamling: Hvad viser tekst- og kontekstanalyserne om Sarahs skrivning?	152
Overvejelser over, hvordan Sarah kan støttes i sin skriveudvikling	154
Sydskole-klassen og de fire skrivesituationer	154
Skrivesituation 1	155
Skrivesituation 2	157
Skrivesituation 3	158
Skrivesituation 4	160
Casen Molly – at skrive med afsæt i cirkelteksen	161
Analyse af Mollys sommerferieberetning (tekst 1)	161
Analyse af Mollys brev til sine forældre (tekst 2)	165
Analyse af Mollys holdningstekst (tekst 3)	168
Analyse af Mollys personlige beretning (tekst 4)	174
Opsamling: Hvad viser tekst- og kontekstanalyserne om Mollys skrivning?	178
Overvejelser over, hvordan Molly kan støttes i sin skriveudvikling	180
Casen Rose – at skrive med afsæt i ramme- og enhedsteksten	181
Analyse af Roses sommerferieberetning (tekst 1)	181
Analyse af Roses brev til sine forældre (tekst 2)	185
Analyse af Roses holdningstekst (tekst 3)	188
Analyse af Roses personlige oplevelse (tekst 4)	192
Opsamling: Hvad viser tekst- og kontekstanalyserne om Roses skrivning?	197
Overvejelser over, hvordan Rose kan støttes i sin skriveudvikling	198
Opsamling og analytiske perspektiver på tværs af de fire cases	199
Uddybning af nøgleomstændighederne	201

8. Konklusion og diskussion	203
Studiets fund og bidrag.....	204
Diskussion af fund i forhold til tidligere studier	205
Kohærens måder og lignende fund i andre studier	205
Kohærens måder som deskriptive kategorier	208
Kohærens måder i en mangefacetteret kontekst	209
Didaktiske bidrag.....	210
Perspektiver til videre forskning	211
 Referencer	 213
 Bilag	 225
Bilag 1: Eksempler på referencekoblinger – undertyper	227
Bilag 2: Eksempeltekster udvalgt fra empirien (elev A, Nordskolen).....	231
Bilag 3: Eksempler på analyse af sætningskoblinger – undertyper	232
Bilag 4: Samtykkeerklæring til forældre.....	235
Bilag 5: Interviewguide til tekst 1 og 2 (samlet interview) med eleven Rose	239
Bilag 6: Feltregistreringsskema	244
Bilag 7: Nordskolen – fire feltfortællinger	248
Bilag 8: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Aksel).....	262
Bilag 9: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Sarah).....	265
Bilag 10: Sydskolen – fire feltfortællinger	272
Bilag 11: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Molly)	284
Bilag 12: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Rose)	288

Liste over figurer

Figur 1: Model over kohærensaspekter og deres forskellige kontekstindlejninger.	60
Figur 2: Eksempel på kædeinteraktion.	74
Figur 3: Analyseskema over eksempeltekst.....	77
Figur 4: Tidslinje over skriveopgaver.....	94
Figur 5: Visualisering af kohærensmåden listetekst	103
Figur 6: Visualisering af kohærensmåden cirkeltekst.....	103
Figur 7: Visualisering af kohærensmåden rammetekst.....	104
Figur 8: Visualisering af kohærensmåden enhedstekst.....	104
Figur 9: Aksels oprindelige tekst 1 skrevet på pc.	115
Figur 10: Skematisk kædeanalyse af Aksels tekst 1.....	116
Figur 11: Aksels oprindelige tekst 2 skrevet på pc.	119
Figur 12: Skematisk kædeanalyse af Aksels tekst 2.....	119
Figur 13: Aksels oprindelige tekst 3 skrevet på pc.	121
Figur 14: Skematisk analyse af Aksels tekst 3.	121
Figur 15: Aksels oprindelige tekst 4 skrevet på pc.	124
Figur 16: Skematisk analyse af Aksels tekst 4.	124
Figur 17: Sarahs oprindelige tekst 1 skrevet på pc.	129
Figur 18: Skematisk kædeanalyse af Sarahs tekst 1.....	132
Figur 19: Sarahs oprindelige tekst 2 skrevet i hånden.	137
Figur 20: Skematisk kædeanalyse af Sarahs tekst 2.....	138
Figur 21: Sarahs oprindelige tekst 3 skrevet på pc.	142
Figur 22: Skematisk kædeanalyse af Sarahs tekst 3.....	143
Figur 23: Sarahs oprindelige tekst 4 skrevet på pc.	146
Figur 24: Skematisk analyse af Sarahs tekst 4.	148
Figur 25: Mollys oprindelige tekst 1 skrevet på pc.....	161
Figur 26: Skematisk kædeanalyse af Mollys tekst 1.....	161
Figur 27: Mollys oprindelige tekst 2 skrevet på pc.....	165
Figur 28: Skematisk kædeanalyse af Mollys tekst 2.....	165
Figur 29: Mollys oprindelige tekst 3 skrevet på pc.....	168
Figur 30: Skematisk kædeanalyse af Mollys tekst 3.....	170
Figur 31: Mollys oprindelige tekst 4 skrevet på pc.....	174
Figur 32: Skematisk kædeanalyse af Mollys tekst 4.....	175
Figur 33: Roses oprindelige tekst 1 skrevet på pc.....	181
Figur 34: Skematisk kædeanalyse af Roses tekst 1.	182
Figur 35: Roses oprindelige tekst 2 skrevet på pc.....	185
Figur 36: Skematisk kædeanalyse af Roses tekst 2.	185
Figur 37: Roses oprindelige tekst 3 skrevet på pc.....	188
Figur 38: Skematisk kædeanalyse af Roses tekst 3.	188
Figur 39: Roses oprindelige tekst 4 skrevet på pc.....	192
Figur 40: Skematisk kædeanalyse af Roses tekst 4.	193

Liste over tabeller

Tabel 1: Oversigt over hovedkategorier og underkategorier af referencekoblinger.....	65
Tabel 2: Eksempel på analyseskema over analysens trin 1.....	68
Tabel 3: Oversigt over kategorier af sætningskoblinger.....	82
Tabel 4: Oversigt over samlet empiri og analyseret empiri.....	93
Tabel 5: Transskriberingsnøgle.....	97
Tabel 6: Skematisk oversigt over kohærensmåderne	102
Tabel 7: Oversigt over kohærensmåder i Aksels fire tekster	127
Tabel 8: Oversigt over kohærensmåder i Sarahs fire tekster.	152
Tabel 9: Oversigt over kohærensmåder i Mollys fire tekster.....	178
Tabel 10: Oversigt over kohærensmåder i Roses fire tekster.	197
Tabel 11: Skematisk oversigt over alle fire case-elevs brug af kohærensmåder	199
Tabel 12: Skematisk sammenstilling af kohærensmåder over for andre tekstmønstre	206

Tak

Da jeg startede som ph.d.-studerende i januar 2021, blev jeg på mit første ph.d.-kursus præsenteret for en graf, der illustrerede den gennemsnitlige optimisme – eller mangel på samme – under en ph.d.-proces. Grafen viste optimismen over tid som et stort bredt 'u': Ved påbegyndelsen af projektet var optimismen høj, herefter fulgte en næsten helt flad kurve med enkelte små opsving, indtil afslutningen på projektet, hvor optimismen atter steg. Min proces har været en ganske anden, heldigvis. Jeg kan ikke benægte, at der har været lavpunkter undervejs, og at de har været ledsaget af store mængder frustration. Men de har konstant været fulgt af begejstring over nye indsigter. Denne berigende, spændende og dybt udfordrende proces har jeg mange at takke for.

Først og fremmest vil jeg sige tak til de to lærere og hver og en af de 47 elever på projektets empiriskoler, som lukkede mig ind i deres intime klasserum, lod mig læse deres tekster og delte deres tanker om dem med mig. Uden jer var der intet projekt. Der var heller aldrig blevet et projekt uden min hovedvejleder Kristine Kabel. Tak for altid at tro på mig, for din evige optimisme, støtte og begejstring. Tak for, at jeg altid er gået opmuntret fra vejledning med fornyet energi, og tak, fordi du utrætteligt har læst og kommenteret de samme kapitler igen – og igen. Du har været en uvurderlig støtte fra start til slut.

En stor tak skal også lyde til Hanne Møller. Du var den første læser af min projektidé. Du kunne se potentialet, og du vejledte mig hele vejen igennem en lidt lang og snørklet vej til et ph.d.-stipendium. Uden dig havde jeg helt sikkert givet op, inden jeg var kommet i gang med projektet. Jeg vil også sige tak til mine to bivejledere, Helle Pia Laursen og Lene Cicilie Storgaard. Helle, tak for at minde mig om, at mit projekt er vigtigt, og for at pege på fund, jeg endnu ikke selv havde fået øje på. Lene, jeg tænker stadig tilbage på det ph.d.-kursus om literacy, hvor du – helt uvidende om det – gav mig modet til at fortsætte under et af projektets lavpunkter ved at sige: "Der er en helt særlig grund til, at du laver dit projekt. Det er kun dig, der kan lave det." Også stor tak for at springe til som bivejleder i den sidste del af mit ph.d.-forløb med dine skarpe iagttagelser. Jeg vil også gerne takke Ib Ulbæk for at åbne sit hjem og bruge en hel dag af sin emeritus-tilværelse på at læse og diskutere afhandlingens kohærenskapitel med mig og for at opmuntre og stille gode spørgsmål. En stor tak til Jenny Folkeryd og Åsa af Geijerstam og hele jeres forskningsgruppe for et udbytterigt ophold på Uppsala Universitet. Tak, fordi I med stor iver stillede skarpe og kritiske spørgsmål til mit projekt. Besøget i Uppsala blev et vendepunkt i min ph.d.-proces, og det var her, mine fund for alvor blev skærpet.

Tak til alle kolleger i Afdelingen for Fagdidaktik på DPU og i særdeleshed mine fantastiske ph.d.-kolleger: dem, der kom igennem før mig: Louise, Lise og Henriette. I har været ledestjerner og vist, at man *bliver* færdig, selvom det i perioder kan føles som en ørkenvandring. Anders for at være min første ph.d.-kollega på Zoom under coronanedlukningen og for gode og støttende samtaler. Stine for at dele op- og nedture over posterproduktion, artikelskrivning (og review!) og alt derimellem – og det er ikke så lidt. Og tak til Lise O. for den daglige morgenkaffe og verdenssituationens op- og nedture (mest den inden for hjemmets fire vægge), for stor omsorg og interesse og for insisterende bankning på min dør, selvom den (tit) var lukket. Og tak, alle I andre skønne mennesker på ph.d.-gangen, som har gjort den til et trygt og godt sted at være.

Tak til hele min familie og mine trofaste veninder – I ved selv, hvem I er – for støtte, omsorg og interesse. En særlig tak til mine forældre, Bente og Poul, for jeres fuldstændig uvurderlige opbakning og støtte undervejs – på alle mulige og umulige måder. Og en helt særlig tak til min elskede Peter. Du har troet på mig hele vejen, og du har samlet mig op, når jeg havde mistet modet. Tak, fordi du hjalp mig i gang, da jeg helt grøn og på egen hånd skulle lave et litteratur-review til min første ansøgning om et stipendium; tak for korrektur (og lidt til) på mit engelsk, og tak for altid skarpe sproglige iagttagelser og for udfordrende lingvistiske diskussioner. Du har været og er min livline – i både liv og lingvistik.

Til allersidst vil jeg sige tak til Ivar og Otto – mit livs to lys – fordi I er til og har gjort ph.d.-studiet til et 9-15-job. Mens jeg har skrevet denne afhandling, er du, Ivar, startet i skole. Du er i fuld gang med at udforske skriftsproget – og Otto ligeså. Det er en stor glæde at se, hvordan I udvikler jer og begynder at begribe verden gennem skriften. Den her afhandling er til jer.

Resume

Ph.d.-afhandling: Kohærensmåder – et kvalitativt studie af, hvordan elever skaber tekstsammenhæng, når de skriver i dansk i 4. klasse

Af Line Kjærgaard Larsen

Formålet med denne afhandling er at undersøge 4.-klasseelevers skrivning gennem en tekstlingvistisk analyse af, hvordan elever i to 4.-klasser skaber tekstkohærens i tekster skrevet i skolens dansk-fag. Desuden undersøger jeg, hvilken betydning den empiriske skrivekontekst – det vil her sige selve undervisningen, lærerens instruktion og støtte samt omstændigheder ved eleverne selv – som synes at have betydning for måden, eleverne skaber tekstkohærens på. Afhandlingens primære undersøgelsesobjekt er elevernes tekster, hvorfor studiet har en tekstorienteret tilgang til at undersøge elevernes skrivning (Donahue & Lillis, 2014). Samtidig anlægger jeg med studiet en socialkontekstuel grundforståelse af skrivning (Schultz & Fecho, 2000) som en socialt situeret handling, der udvikles gennem social interaktion (Halliday, 1978). Denne grundforståelse implicerer, at jeg forstår og undersøger elevernes tekster som indlejret i og gensidigt betinget af de konkrete empiriske skrivekontekster, som de er blevet til i.

Baggrunden for studiet er, at elevers måde(r) at skabe tekstkohærens på, er relativt underbelyst i en nordisk og international kontekst, ikke mindst hvad angår mellemtrinnet. Især er kvalitativ forskning i tekstkohærens – som særligt betoner teksters indhold som det, der får tekster til at hænge sammen – underbelyst. I forlængelse heraf foretager jeg i afhandlingen en teoretisk diskussion og afklaring af kohærensbegrebet, som peger på vigtigheden af at skelne mellem *tekst-* og *læserkohærens*, og at dette studie undersøger elevtekster med afsæt i en tekstkohærensforståelse, hvis analytiske fokus er teksters sammenhæng i indhold. Med studiet ønsker jeg således at bidrage med viden om, hvordan elever skaber sammenhæng i deres tekster i 4. klasse, og hvordan dette kan undersøges analytisk-teoretisk ud fra den forståelse, at en sådan forskningsviden også kan bidrage til, at skoler og lærere kan udvikle måder at støtte elever på i deres skriveudvikling.

Teoretisk er studiet forankret i socialsemiotikken (fx Halliday, 1978, 1989), hvorfor elevernes tekster forstås og undersøges som måder, hvorpå eleverne handler, interagerer og skaber betydning i en social kontekst, der samtidig også betinger elevernes muligheder for selv samme handlen.

Grundet min socialkontekstuelle forståelse af skrivning anlægger jeg et mangefacetteret kontekstbegreb (Bartlett, 2016; Holmberg, 2012), med hvilket jeg undersøger udenomstekstlige omstændigheder ved den empiriske skrivekontekst. Dette kontekstbegreb er bredere end det tekstnære kontekstbegreb, som tilbydes i socialsemiotikken. I studiet begrænser jeg analysen af den mangefacetterede kontekst til kun at inkludere de konkrete undervisningssituationer, hvor eleverne skriver, herunder lærerens instruktion og støtte, samt omstændigheder omkring eleverne selv og deres deltagelse i undervisningen. Jeg undersøger ikke konteksten med Hallidays begreber felt, relation og måde og/eller sociopolitiske kontekster, som fx den lokale skole, kommune, styredokumenter og lignende, men jeg forudsætter disse bredere konteksters betydning.

Analysemetodisk undersøger jeg elevernes tekster gennem en semantisk kædeanalyse inspireret af Hasan (1984, 1989), men også Enkvist (1974), Källgren (1979) og Nyström (2000b, 2001). Som en del af metoden har jeg udviklet kædetypen *tværgående inferenskæde*, som er en måde, hvorpå jeg forsøger at indfange, hvordan en teksts semantiske kæder er forbundet til hinanden og skaber et sammenhængende semantisk hele: Det vil sige, hvad jeg i denne afhandling forstår som *tekstkohærens* – eller kohærens i en tekst. Som supplement til kædeanalysen inkluderer jeg også en analyse af kædelængde, sætningskoblinger og overordnet opbygning. Teksternes empiriske, mangefacetterede skrivekontekster undersøger jeg gennem en fortolkende analyse af udvalgte nøgleomstændigheder (Erickson, 1977, 1986), som jeg tolker har haft betydning for elevernes tekster og måder at skabe tekstkohærens på.

Studiet er designet som et kvalitativt 'aktiveret' tekststudie (Holmberg, 2012), som jeg analyserer og tolker inden for en casestudielogik (Small, 2009). Det betyder, at jeg gennem partikulære detaljeanalyser af enkelttekster og kontekster kan få øje på, hvad der går på tværs af både tekster, elever og empiriske skrivekontekster i to forskellige klasser. Med studiets undersøgelse af kun to klasser og i særlig grad fire case-elever kan jeg ikke sige noget om, i hvilken grad studiets fund kan genfindes i et statistisk repræsentativt udsnit af danske 4.-klasseelevers skrivning. Men med mit afsæt i socialsemiotikens forståelse af sproget i brug – altså elevernes tekster – som spejlinger af kulturen og de genkendelige måder, sproget bruges på i forskellige kulturelle kontekster, er det sandsynligt, at lignende fund vil kunne genfindes i lignende 4.-klasser. Empirien består af 470 tekster skrevet af 47 forskellige elever, samt feltobservationer, lydoptagelser og enkelte fotos samt andre artefakter fra i alt 64 lektioner i to 4.-klasser. Heraf er udvalgt fire case-elever og fire elevtekster pr. elev, som næranalyseres med fokus på tekstkohærens – dvs. i alt 16 tekster og deres tilhørende empiriske skrivekontekster.

Studiets hovedfund er en beskrivelse af fire overordnede måder, kaldet kohærensmåder, hvorpå studiets case-elever skaber tekstkohærens i deres tekster. Jeg finder måderne listetekst, cirkeltekst, rammetekst og enhedstekst (bredde/dybde). De fire case-elever skriver stort set alle sammen i alle fire kohærensmåder, men har en til to måder eller træk fra måderne, som de oftere skriver i. Måderne forstås som deskriptive kategorier og betegner derfor ikke progression i elevernes skriveudvikling. Studiets analyser af teksternes empiriske skrivekontekster viser overordnet, at kontekstuelle omstændigheder ved undervisningen (lærerens konkrete instruktion og støtte og ro/uro i klassen) og omstændigheder relateret til eleverne selv (skriftsprogligt repertoire, finde på indhold, engagement/meningsfuldhed, opfattelse af sig selv som skriver, transskriptionsfærdigheder og muligheder for at kunne fordybe sig) i høj grad har betydning for, hvilken tekst hver elev skaber, herunder hvilken kohærensmåde eleven skriver i. I nogle tilfælde synes konteksten at have betydning for de forskellige elevers tekster på måder, som minder om hinanden, mens den i andre tilfælde, og oftest, viser sig på forskellige subjektivt betingede måder, således at elever, som fx har modtaget den samme instruktion, tolker denne forskelligt med afsæt i andre kontekstuelle omstændigheder, hvilket betyder, at de i situationen skriver på forskellige måder.

Summary

PhD thesis: Coherence Modes – a Qualitative Study of How Students Create Text Coherence When Writing in Danish in the 4th Grade

By Line Kjærgaard Larsen

The purpose of this thesis is to investigate 4th grade students' writing through a text linguistic analysis of how students in two 4th grades create text coherence in texts written in the subject of Danish. Furthermore, I examine the significance of the empirical writing context – that is, the teaching itself, the teacher's instruction and support, and the circumstances of the students themselves – which seems to have an impact on the ways students create text coherence. The primary object of study in this thesis is the students' texts which is why the study employs a text-oriented model of writing to investigating students' writing (Donahue & Lillis, 2014). At the same time, the study adopts a basic social-contextual understanding of writing (Schultz & Fecho, 2000) as a socially situated act that is developed through social interaction (Halliday, 1978). This basic understanding implies that I understand and examine the students' texts as embedded in and mutually conditioned by the specific empirical writing contexts in which they have been created.

Students' ways of creating text coherence has received relatively sparse attention in a Nordic and international context, especially at the middle school level. In particular, qualitative research on text coherence which emphasises the content of texts as what makes texts cohere is sparse. Consequently, I conduct a theoretical discussion and clarification of the concept of coherence in the dissertation which points to the importance of distinguishing between *text-* and *reader coherence*. By extension, the study examines student texts based on a text coherence understanding, in which the analytical focus is on how the semantic content makes a text cohere. With this study, I want to contribute knowledge on how students create coherence in their texts in the 4th grade and how this can be investigated analytically-theoretically based on the understanding that such research knowledge can also help schools and teachers develop ways of supporting students in their writing development.

Theoretically, the study is rooted in social semiotics (e.g. Halliday, 1978, 1989), whereby students' texts are understood and examined as ways in which students act, interact and create meaning in a social context which at the same time also conditions the range of actions available to the students.

Due to my social-contextual understanding of writing, I adopt a multifaceted concept of context (Bartlett, 2016; Holmberg, 2012) with which I examine extra-textual circumstances of the empirical writing context. This concept of context is broader than the text-centered concept of context offered in social semiotics. In this study, I limit the analysis of the multifaceted context to include only the concrete teaching situations in which students write, including the teacher's instruction and support as well as the circumstances surrounding the students themselves, and their participation in class. I do not analyse the context in terms of Halliday's concepts of field, tenor, and mode and/or socio-political contexts, such as the local school, municipality, policy documents and the like, but I recognise the importance of these wider contexts.

I analyse the students' texts through a semantic chain analysis inspired by Hasan (1984, 1989), but also Enkvist (1974), Källgren (1979), and Nyström (2000b, 2001). As part of the method, I have developed the chain type *transverse inference chain* which is a way of capturing how the semantic chains of a text are connected to each other and create coherent semantic content: That is, what I understand in this thesis as text coherence – or coherence *in* a text. To complement the chain analysis, I also include an analysis of chain length, sentence connectives, and overall structure. The texts' empirical, multi-faceted writing contexts are examined through an interpretive analysis of selected *key circumstances* (Erickson, 1977, 1986) which I interpret as having had an impact on the students' texts and ways of creating text coherence.

The study is designed as a qualitative 'activated' text study (Holmberg, 2012) which I analyse and interpret within a case study logic (Small, 2009). This means that through particular detailed analyses of individual texts and contexts, I can see what cuts across texts, students, and empirical writing contexts in two different classes. With the study's examination of only two classes and, in particular, four case students, I cannot say anything about the extent to which the study's findings can be found in a statistically representative sample of Danish 4th grade students' writing. However, with my starting point in social semiotics' understanding of language in use – i.e. the students' texts – as reflections of culture and the recognisable ways in which language is used in different cultural contexts, it is likely that similar findings will be found in similar 4th grade classes.

The empirical data consists of 470 texts written by 47 different students and field observations, audio recordings, and a few photos and other artefacts from a total of 64 lessons in two 4th grades. Of these, four case students and four student texts per student were selected and closely analysed with focus on text coherence – i.e. a total of 16 texts and their associated empirical writing contexts.

The main finding of the study is a description of four main ways I call *coherence modes*, in which the case study students create text coherence in their texts. The modes I have found are *list text*, *circle text*, *frame text*, and *unit text (width/depth)*. The four case students write in all four modes of coherence, but there are one or two modes – or features from the modes – that they write in more often. The modes are understood as descriptive categories and therefore do not denote progression in the students' writing development.

Overall, the study's analyses of the empirical writing contexts of the texts show that contextual circumstances related to teaching (the teacher's specific instruction and support and calm/disruptions in the class) and circumstances related to the students themselves (written language repertoire, coming up with content, engagement/meaningfulness, perception of themselves as writers, transcription skills, and opportunities for immersion) greatly influence which text each student creates, including which coherence mode they write in. In some cases, context seems to affect the different students' texts in similar ways, while in other cases, and most often, it manifests itself in different subjective ways, so that students who have received the same instruction, for example, interpret it differently based on other contextual circumstances which means that they in this situation write in different ways.

1. Indledning

Baggrund og relevans af studiet

Sommerferie

jeg var i sverige og boede i et center hotellet hed ja.

jeg har også været i kattegat strand camping.

jeg har også været i havnsø i sjælland og hopped i havnen [...]

jeg var også hjemme i en uge, og hyg mig med mine venner fætter og kusiner.

og mig og min og far og min bror lejet et sommerhus.

jeg var også alle byer på bornholm gudhjem og åkirkeby hasle svaneke rønne snogbæk nexø [...]

Sådan skriver eleven Aksel om sin sommerferie, da han netop er startet i 4. klasse. Mens han oplister en masse oplevelser – måske alt, hvad han har lavet i sin ferie – skriver hans klassekammerat Sarah en meget lang tekst, hvori hun i detaljer uddyber tre forskellige oplevelser fra sin ferie. Begge elever har fået den samme undervisning og instruktion af deres lærer om, hvordan teksten skal skrives; hvilke delelementer den skal indeholde, og hvordan den skal opbygges. Alligevel skriver de to elever ret forskellige tekster: De handler ikke blot om forskellige sommerferieoplevelser, *de hænger også sammen på forskellige måder*. Men hvad kendetegner Aksels, Sarahs og andre 4.-klasseelevers forskellige måder at skabe sammenhæng på, når de skriver egne tekster i faget dansk? Hvordan kan disse måder beskrives? Og hvad synes at have betydning for, at fx Sarah og Aksel skriver på forskellige måder?

Det er, hvad jeg i denne afhandling undersøger gennem et kvalitativt tekststudie af tekster skrevet i faget dansk af fire case-elever – Aksel, Sarah, Molly og Rose – fra to forskellige 4.-klasser. Tekststudiet er 'aktiveret' (Holmberg, 2012), hvilket betyder, at mine analyser af elevernes tekster belyses gennem en undersøgelse af omstændigheder ved de empiriske skrive- og undervisningskontekster, hvori teksterne er skrevet.

I det følgende vil jeg indkredse relevansen af et sådant studie ved at pege på nødvendigheden af gode skrivekompetencer, og hvilken rolle tekstsammenhæng spiller heri, samt hvorfor jeg har valgt at undersøge tekstsammenhæng på 4. klassetrin. Afslutningsvis i kapitlet præsenterer jeg studiets forskningsspørgsmål og undersøgelsesdesign.

Betydningen af gode skriftsprogskompetencer

Det at kunne skrive er en helt nødvendig kompetence i et moderne samfund – både i skolen og i uddannelsessystemet, på arbejdet, i det sociale liv og i samfundet generelt (Bazerman, 2016; Harmey & Wilkinson, 2019). Gennem skrivning skaber og udveksler vi betydning i livets mange arenaer, og skrivning er derfor også tæt forbundet med, hvem vi er, hvem vi bliver, og hvad vi kan gøre i verden (Halliday, 1978; Kress, 2002) – altså en kilde til udvikling, dannelse og demokratisk virke (Berge, 2019). Når den danske folkeskoles formålsparagraf (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 4) derfor tilsiger, at skolen skal forberede eleverne til "videre uddannelse", "give dem lyst til at lære mere", fremme "den enkelte elevs alsidige udvikling" og skabe rammer for "at tage stilling og handle", så er det vævet sammen med, at eleverne udvikler gode skriftsprogskompetencer.

Selvom digital teknologi de seneste mange år har gjort det endnu nemmere end tidligere at kommunikere gennem en lang række andre visuelle og auditive semiotiske ressourcer (Merchant, 2023), ser jeg stadig skriftsproget som den bærende semiotiske ressource til betydningsskabelse (Halliday & Hasan, 1989; Maagerø, 2003). Med udviklingen af andre teknologiske hjælpemidler – fx talegenkendelse, men i særlig grad generativ AI – har elever typisk også fra 4. klasse, gennem adgang til smartphones og computere, et hjælpemiddel ved hånden, som kan skrive tekster for dem. Disse teknologiske ressourcer betyder imidlertid ikke, at forskning og undervisning i skrivning i skolen er overflødig, snarere tværtimod. Man skal kunne skrive præcist for at prompte, og man skal vide, hvad man beder en kunstig intelligens om. Man skal også kunne forstå og vurdere det output, man får, kritisk. Man skal ligeledes kunne redigere det og inkorporere det i egen tekst, så det tilpasses, hvem man er, og hvad man vil i den specifikke kommunikative kontekst (Tate et al., 2023). Kort sagt stiller brugen af generativ AI store krav til elevers literacykompetencer, herunder deres skrivning.

Når jeg i dette projekt retter et specifikt fokus på elevers skrivning i skolen, adresserer jeg et mangeårigt hul i forskningen i elevers skriftsprogskompetencer, hvor forskning i skrivning har været nedprioriteret i forhold til forskning i læsning – også selvom skrivning og læsning er tæt forbundet, og selvom skrivning understøtter læsning og læring generelt (Graham, 2019; Graham & Hebert, 2010; Parsons et al., 2020; Shanahan, 2016). Skriveforskningsfeltet er dog vokset betragtelig de seneste årtier, om end det stadig kan betragtes som et relativt nyt felt i en nordisk kontekst (Bremholm, Kabel, et al., 2022). Der er derfor fortsat brug for, at forskning belyser elevers skrivning i skolen fra forskellige vinkler (Matre, 2006), således at skolen kan blive bedre til at støtte elever i at udvikle gode skriftsprogskompetencer.

Skrivning og tekstsammenhæng

Helt overordnet forstås skrivning i denne afhandling som en socialt situeret handling, der udvikles gennem social interaktion (Halliday, 1978), og som foregår i et komplekst samspil mellem alt fra motoriske færdigheder til lingvistiske ressourcer og kognitive, psykologiske, sociale og kulturelle omstændigheder (Bazerman et al., 2017). Forskning i skrivning spænder bredt fra sociokulturelle studier af skrivepraksisser i fx klasserum over kognitive studier af individuelle skriveprocesser til nærsproglige analyser af konkrete tekstmanifestationer. Jeg undersøger i dette projekt det delaspekt af skrivning, der vedrører elevernes konkrete skriftsproglige tekstmanifestationer, herunder specifikt hvordan elever i 4. klasse skaber tekstsammenhæng, når de skriver tekster i skolens danskfag. Zhang og Liu (2021, s. 3) fremhæver, at det at kunne skrive en sammenhængende tekst er en ”basic skill” i forbindelse med at lære at skrive, idet det er helt afgørende for teksters kvalitet og kommunikative funktion, at de hænger sammen (Berge, 1988; Crossley & McNamara, 2016; McNamara, 2014; Nyström, 2000a; Zhang & Liu, 2021).

Betydningen af tekstsammenhæng understreges også i af Geijerstam et al. (2022), som finder, at elevtekster, som er vurderet til at have en høj kvalitet gennem holistiske vurderinger, næsten altid har et indhold, der hænger godt sammen og har en sammenhængende global opbygning. Crossley og McNamara (2011) viser lignende fund.

Tekstsammenhæng som centralt fokusområde i 4. klasse

Når jeg har valgt at undersøge tekstsammenhæng empirisk gennem et aktiveret kvalitativt tekststudie, skyldes det, at der mangler viden om, hvordan elever skaber sammenhæng i deres tekster på 4. klassetrin i en nordisk og i særdeleshed i en dansk kontekst, hvilket jeg uddyber i forskningsoversigten i næste kapitel. Med studiet ønsker jeg således at bidrage med indsigt i, hvordan elever skriver sammenhængende på dette klassetrin, og hvordan dette kan undersøges analytisk-teoretisk ud fra den forståelse, at en sådan forskningsviden også kan bidrage til, at skoler og lærere kan udvikle måder at støtte elever på i dette centrale aspekt af at kunne skrive.

Ud over at der mangler forskning i tekstsammenhæng på mellemtrinnet, har jeg også valgt 4. klassetrin, fordi det er på dette trin, at der i de danske læreplaner første gang rettes specifikt fokus på tekstsammenhæng, idet det fremhæves som et såkaldt opmærksomhedspunkt efter 4. klasse: ”Eleverne kan formulere en sammenhængende tekst med en tydelig tekststruktur, fx en beretning eller en beskrivelse af et velkendt fænomen” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 9). I skoleårene inden, dvs. 0.-3. klasse, har eleverne typisk stiftet bekendtskab med og udforsket skriftsproget fra forskellige vinkler, og de fleste elever er derfor, når de når til 4. klasse, fortrolige med bogstaverne, deres lyde og bogstavfølger og kan typisk læse og skrive små tekster. Forskning både fra Norden og internationalt understøtter, at det typisk – i hvert fald statistisk set – er omkring mellemtrinnet, at mange elever begynder at skabe sammenhæng i deres tekster. For eksempel viser Ledin (1998), at elever i indskolingen typisk skaber sammenhæng inden for sætningen, mens elever på mellemtrinnet begynder at skabe sammenhæng i *hele* teksten. Wilkinson et al. (1980, s. 217) viser også, at de yngste elevers tekster typisk ”move from topic to topic without connection”, og at den forbindelse, der typisk etableres, skabes med simple sætningskoblinger, såsom ’og’ og ’så’. Perera (1984) viser lignende fund. Favart et al. (2016) peger på, at den hyppige brug af forbinderen ’og’ falder omkring 10-årsalderen, hvor eleverne også typisk bruger færre ressourcer end tidligere på fundamentale transskriptionsfærdigheder, hvilket giver dem mere overskud til at fokusere på andre dele af skrivningen.¹ Mellemtrinnet udgør desuden generelt et vigtigt tidspunkt i elevers skriveudvikling. Internationale undersøgelser viser fx, at det er omkring 4. klasse, at der typisk skabes en kløft mellem eleverne i forhold til deres skriftsprogskompetencer, også kaldet *The Fourth-Grade Slump* (Sanacore & Palumbo, 2008). Christie og Derewianka (2008, s. 240) understreger også i deres longitudinelle studie af elevers skriveudvikling fra barndom til ungdom ’den anden fase’ (9-12-årsalderen), som særlig vigtig:

”The evidence suggests that it is the second phase which is in many ways critical, for it marks an important transitional passage away from forms of language like those of speech, towards forms closer to mature writing, and the grammatical organization of children’s texts must change if children are to succeed.”

Selvom der er forskelle på, hvordan enkeltelever skriver inden for bestemte klassetrin (Bremholm, Bundsgaard, et al., 2022; Matre et al., 2021), gør mit valg af 4. klasse det muligt at undersøge, *hvordan* eleverne skaber tekstkohærens, og ikke kun, *om* de gør det.

Forskningsspørgsmål og undersøgelsesdesign

Med afsæt i ovenstående argumentation for, hvorfor det er vigtigt at undersøge, hvordan elever skriver sammenhængende, særligt på 4. klassetrin i en dansk kontekst, vil jeg i denne afhandling undersøge to forskningsspørgsmål. Det første er et hovedspørgsmål, som er centreret om en undersøgelse af elevtekster. Dette hovedspørgsmål vil fylde mest i afhandlingen, både teoretisk, analysemetodisk, analytisk og i forhold til afhandlingens fund. Det andet spørgsmål udgør et underspørgsmål, hvis formål er at belyse og uddybe forståelsen af hovedspørgsmålet:

- Hvad karakteriserer de måder, hvorpå elever i to 4.-klasser skaber tekstkohærens i tekster skrevet i faget dansk?
- Hvilken betydning har den empiriske skrivekontekst – herunder særligt undervisningen og eleverne selv – for deres måder at skabe tekstkohærens på?

¹ Transskriptionsfærdigheder involverer håndskrivning, skrivning på pc og stavning. Det vil sige færdigheder, der gør, at eleven kan nedskrive de bogstaver/ord, som han/hun ønsker at få ned på sit papir/skærm (MacArthur & Graham, 2016).

Med studiets hovedspørgsmål anlægger jeg en tekstorienteret tilgang til at undersøge elevers skrivning med et socialemiotisk perspektiv (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989). Med begrebet *tekstkohærens*, som jeg uddyber i næste afsnit og i kapitel 4, betoner jeg, at min hovedinteresse er at undersøge, hvordan *indholdet* i elevernes tekster hænger sammen semantisk. Jeg har derfor også valgt at undersøge elevernes tekster ud fra en semantisk kædeanalyse udviklet med inspiration fra Ruqaiya Hasans metode *Cohesive harmony* (1984, 1989) og andre metoder til analyse af semantiske tekstreferentkæder (Enkvist, 1974; Källgren, 1979; Nyström, 2000a, 2000b, 2001). Jeg inkluderer også analyser af sætningskoblinger (Halliday & Hasan, 1976; Vagle et al., 1993) og teksternes overordnede opbygning for at understøtte og udbygge den semantiske kædeanalyse. Jeg analyserer 16 elevtekster skrevet af fire forskellige case-elever – Aksel, Sarah, Molly og Rose – udvalgt ud fra et empirisk materiale, som består af 470 elevtekster skrevet af 47 forskellige elever fra to forskellige 4.-klasser. Teksterne er indsamlet over et halvt skoleår, og de udgøres af forskellige teksttyper (fx en personlig beretning og et brev, der skal overbevise nogen om noget), som lægger op til to forskellige fremstillingsformer (argumenterende og berettende).²

I tråd med min forståelse af skrivning som en socialt situeret handling, som udvikles og medskabes i sociale interaktioner, forstår jeg elevernes tekster som forbundet med og indlejret i den empiriske skrivekontekst, som de er blevet til i (Schultz & Fecho, 2000). Denne socialkontekstuelle forståelsesramme betoner jeg gennem mit underspørgsmål og de udvalgte kontekstuelle omstændigheder – undervisningen og eleverne selv – som jeg undersøger med dette spørgsmål.

I studiet indgår derfor også analyser af empiri fra den empiriske skrivekontekst indsamlet gennem etnografiske metoder (Green & Bloome, 1997). Denne empiri består af lydoptagelser og feltnoter fra undervisningen samt af interviews med eleverne om deres tekster og de skrivesituationer, de skrev dem i.³ Jeg undersøger denne empiri gennem en fortolkende analyse af de nøgleomstændigheder (Erickson, 1977, 1989) uden for teksten selv, som jeg tolker har haft betydning for elevernes måder at skabe sammenhæng på. Underspørgsmålet bidrager til, at jeg kan udvide mit deskriptive hovedspørgsmål med et forståelsesperspektiv. Det betyder, at jeg i højere grad kan adressere afhandlingens hovedfund didaktisk, fordi jeg ikke blot beskriver, hvordan eleverne skaber tekstkohærens, men også forsøger at forstå omstændighederne for de forskellige måder, de gør det på. Det er underspørgsmålets inddragelse af denne kontekstuelle forståelse af elevernes tekster, som betones, når jeg kalder studiet for et *aktiveret* kvalitativt tekststudie (jf. Holmberg, 2012) i modsætning til et 'passivt', ikke-kontekstuel belyst tekststudie.

Jeg analyserer og tolker studiets kvalitative undersøgelser af både tekster og kontekster inden for en casestudielogik (Small, 2009). Det indebærer, at jeg, med udgangspunkt i den måde, elever og klasser er udvalgt på (se kapitel 6), drager logiske frem for statistiske inferenser. Gennem detaljerede tekst- og kontekstanalyser kan jeg pege på træk, der går igen på tværs af de udvalgte elever, tekster og kontekster. Ved hjælp af casestudielogikken antager jeg, at når disse træk findes på tværs af de fire case-elevs tekster, som er skrevet i to forskellige klasse- og undervisningskontekster, kan den empiriske viden, studiet producerer, med sandsynlighed også genfindes i andre lignende 4.-klasser, hvor elever skriver i faget dansk. Således kan jeg med studiet pege på måder elever skriver på, som sandsynligvis vil være genkendelige, og skabe en indsigt i 4.-klasseelevers skrivning, som rækker ud over de to klasser og de udvalgte elever, som jeg undersøger i dette studie. Studiet bidrager desuden teoretisk-analytisk ved at udvikle måder at undersøge og tale om tekstsammenhæng på, på dette klassetrin.

² I afhandlingen omtaler jeg teksterne som enten 'berettende tekster' eller 'argumenterende tekster', og hermed henviser jeg altså til teksternes overordnede fremstillingsformer og formål, også selvom der sagtens kan være både fx argumenterende eller forkla- rende fremstillingsformer i en såkaldt 'berettende tekst', der primært beretter om en oplevelse.

³ I tabel 4 (kapitel 6) findes en opgørelse over hele studiets empirigrundlag.

Tekstsammenhæng som et bredt og et snævert begreb

Inden for forskning i elevtekster, der specifikt undersøger tekstsammenhæng, vægtlægges og undersøges forskellige delaspekter af sammenhæng. Når jeg her i indledningen og i min forskningsoversigt i kapitel 2 taler om studier, der undersøger *tekstsammenhæng*, bruges begrebet til bredt at betegne studier, der undersøger et eller flere træk i en tekst, som bidrager til tekstens sammenhæng. Det kan være sætningskoblinger (realiseret gennem forbinderord, fx 'og', 'så', 'derfor'), referencekoblinger (fx pronominalisering eller synonymi), tema-rema/informationsstruktur eller tekstens opbygning/makrostruktur, men også den emnemæssige semantiske sammenhæng på tværs af teksten, som fx kan undersøges gennem semantisk kædeinteraktion. Forskellige studiers valgte terminologi spænder bredt (fx global/lokal struktur, makro-/mikrostruktur, global/lokal kohæsion og global/lokal kohærens), og begreberne bruges og forstås på forskellige måder.

Som jeg vil vise i kapitel 2, er der i forskningen inden for feltet en tendens til, at tekstsammenhæng undersøges med et primært fokus på tekstens sproglige form (fx via optællinger af bestemte kohæsi-onsforekomster) frem for med afsæt i undersøgelser af teksten som et sammenhængende semantisk hele. Dette form-fokus afspejles også i *Vejledning for folkeskolens prøver i dansk i 9. klasse* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, s. 21), hvor der står, at elevernes tekster ved den skriftlige afgangseksamen skal vurderes ud fra "Funktion, Indhold, Form". 'Tekstsammenhæng' er placeret som en af to underkategorier under 'Form' med fokus på, hvordan elevens tekst hænger sammen sprogligt (og multimodalt) i forhold til tekstens makrostruktur, det vil sige med fokus på den strukturelle opbygning/sammenhæng i teksten (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, s. 23). I flere lærebøger om sprog målrettet læreruddannelsen betones denne form-forståelse af tekstsammenhæng ligeledes (fx Lützen, 2004; Wulff et al., 2021).

'Form' er i denne afhandlings forståelse også 'indhold' og omvendt, men der er forskel på, hvad der analytisk fokuseres på i en undersøgelse af tekstsammenhæng: Er det strukturelle elementer som fx opbygningen eller bestemte kohæsive forekomster, eller er det det *indhold*, som formen realiserer?

I denne afhandling har jeg som nævnt et særligt analytisk fokus på det, jeg kalder tekstkohærens, det vil sige, hvordan *indholdet* realiseres gennem form og dermed hænger sammen som et samlet hele i teksten. Tekstkohærens-begrebet, som jeg udfolder og diskuterer i kapitel 4, bruger jeg til at betone denne afhandlings undersøgelsesfokus, som altså ikke inkluderer alt, hvad der kan placeres under det bredere begreb tekstsammenhæng. Når jeg i afhandlingen med henvisning til mit eget studie alligevel bruger begrebet 'tekstsammenhæng' eller udtryk såsom 'hænger sammen', 'skabe sammenhæng i', er det en hverdagssproglig måde at variere den måde, jeg omtaler tekstkohærens på. Når jeg henviser til andre studier, både i forskningsoversigten (kapitel 2) og i afhandlingens konklusion og diskussion (kapitel 8), bruger jeg udtrykket 'tekstsammenhæng' i en bred forståelse, der også dækker over studier med et primært fokus på form.

Afhandlingens opbygning

Afhandlingen er bygget op af otte kapitler. I det følgende vil jeg kort skitsere indholdet i hvert enkelt kapitel.

Kapitel 1 er en kort introduktion til baggrunden for og relevansen af projektet. Jeg argumenterer for, hvorfor jeg har valgt at indsamle empiri på 4. klassetrin og præsenterer studiets forskningsspørgsmål og undersøgelsesdesign. Afslutningsvis redegør jeg kort for projektets forståelse og brug af begrebet tekstsammenhæng og tekstkohærens, hvor sidstnævnte begreb bruges til at betone studiets fokus på teksters sammenhæng i indhold.

Kapitel 2 er en forskningsoversigt, som tager afsæt i den del af den nordiske skriveforskning inden for skole- og uddannelse, som har elevens tekst som primær undersøgelsesgenstand. Dernæst zoomes ind på studier, som specifikt undersøger tekstsammenhæng, og studierne opdeles i studier, som har henholdsvis form og indhold som hovedfokus. Afslutningsvis inddrager jeg tendenser inden for forskning i tekstsammenhæng internationalt set.

Kapitel 3 er et teoretisk kapitel, hvor jeg placerer studiets undersøgelser af elevers skrivning inden for socialesemiotikken (fx Halliday, 1978; 1989). Det betyder, at jeg undersøger elevers tekster som sprog i brug og måder at skabe betydning på i sociale kontekster. I kapitlet argumenterer jeg for at inkludere en bredere forståelse af kontekst end den, der tilbydes inden for Hallidays socialesemiotik, ved at inkludere et mangefacetteret kontekstbegreb i mine undersøgelser af elevers skrivning. I kapitlet redegør jeg også for min forståelse af elevers tekstskrivning i 4. klasse som interimtekster, og jeg beskriver skriveudvikling som en kompleks og ikke-lineær proces betinget af en lang række sociale, kulturelle og kognitive omstændigheder.

Kapitel 4 er en teoretisk diskussion og afklaring af kohærensbegrebet med afsæt i forskellige tekstbegreber og forståelser af kohærensens rolle i forhold til kohærens. Kapitlet munder ud i en model over forskellige kohærensforståelser og deres forskellige kontekstindlejring. Med modellen peger jeg på, at jeg i dette projekt specifikt undersøger det, jeg i kapitlet betegner tekstkohærens, samt tekstens empiriske skrivekontekst.

Kapitel 5 er et analysemetodisk kapitel, hvor jeg detaljeret beskriver min analysemetode til at undersøge tekstkohærens i elevernes tekster. Metoden inkluderer en semantisk kædeanalyse i kombination med en analyse af sætningskoblinger og teksternes overordnede opbygning. I kapitlet udvikles kædetypen *tværgående inferenskæde*, som er en kædetype, der kan pege på kohærens i elevernes tekster.

Kapitel 6 er et metodologisk kapitel, hvor jeg overordnet beskriver studiet som et kvalitativt aktiveret tekststudie, som forstås inden for en casestudielogik. I dette kapitel beskriver jeg også, hvordan jeg undersøger den mangefacetterede empiriske skrivekontekst med afsæt i en fortolkende analyse af nøgleomstændigheder. I kapitlet beskriver jeg desuden min empiri, og hvilke metoder jeg har brugt til at indsamle denne.

Kapitel 7 er afhandlingens analysekapitel. Kapitlet indledes med en præsentation af fire kohærensmåder, som er afhandlingens hovedfund og svar på mit hovedforskningsspørgsmål. Selve analysen består af fire elevcases: Aksel, Sarah, Molly og Rose – to fra hver af studiets empiriklasser. Hver elevcase indeholder fire tekstanalyser og fire kontekstanalyser. Jeg samler op på fund i de enkelte analyser efter hver case og samler til sidst i kapitlet op på alle fire cases ved at diskutere en række analytiske perspektiver og fund, som går på tværs af elever og klasser.

Kapitel 8 er afhandlingens konklusion og diskussion. Her opsummerer jeg afhandlingens hovedfund og teoretiske og analysemetodiske bidrag og diskuterer fundene i forhold til tidligere forskning. Jeg reflekterer desuden over didaktiske implikationer og perspektiver for fremtidig forskning.

2. Forskningsoversigt

Introduktion til oversigten

Afhandlingens forskningsoversigt er foretaget løbende gennem hele ph.d.-forløbet med afsæt i en hermeneutisk tænkning, hvor ”conducting literature reviews is an interactive and iterative process that aims for saturation in understanding” (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2014, s. 260, med henvisning til Combs et al., 2010). Denne ”mætning af forståelse” inden for afhandlingens felt har jeg søgt at opnå gennem en cirkulær proces, hvor jeg dels har søgt efter litteratur i forskellige databaser, konsulteret forskere inden for feltet samt anvendt kædesøgninger, også kaldet *snowballing*, til at finde ny litteratur med udgangspunkt i anden litteratur inden for feltet.

I projektets begyndelse foretog jeg databasesøgninger i AU Librarys søgesystem ved at kombinere engelske søgeord som ’cohesi*’, ’coherence’, ’student* text’ og ’writ*’ på forskellige måder og med forskellige synonymmer. Senere har jeg søgt mere fokuseret i databaserne ERIC og SCOPUS med forskellige variationer af søgestrengene med fokus på internationale studier (se afsnit s. 35). Jeg har også foretaget særskilte søgninger på skandinaviske sprog og i skandinaviske databaser (se afsnit s. 30). Kædesøgninger har dog været det bærende princip, fordi det er gennem disse søgninger, at jeg har fundet de fleste og mest relevante studier inkluderet i denne forskningsoversigt. Databasesøgningerne har således primært fungeret som supplement til kædesøgningerne til at opnå ”mætning i forståelse”. Mætningen blev især tydelig under litteratursøgninger i slutningen af projektprioroden, hvor jeg fandt mange allerede kendte studier. Under kapitlets enkelte afsnit uddyber jeg nærmere, hvordan jeg har fundet de i afsnittene inkluderede studier.

Målet med forskningsoversigten er at præsentere et argument for at undersøge afhandlingens specifikke forskningsspørgsmål (Hart, 1998) med særligt fokus på undersøgelsesobjektet (elevtekster) og undersøgelsesfokusset (tekstkohærens). Det hovedargument, som vil blive fremstillet, er, i relation til afhandlingens hovedspørgsmål, at mange af de tekststudier, der undersøger tekstsammenhæng, har et analytisk hovedfokus på sproglig form, typisk gennem optællinger af fx bestemte sætningskoblinger eller en bestemt opbygning i en tekst. Der mangler til gengæld kvalitative tekststudier på mellemtrinnet, som undersøger sammenhæng i elevtekster med et analytisk hovedfokus på, hvordan teksternes indhold hænger sammen. Et underargument i reviewet, som understreger relevansen af afhandlingens underspørgsmål, er, at den empiriske skrivekontekst, som eleverne skriver deres tekster i, ofte ikke belyses – eller belyses overfladisk – i studier, der undersøger tekstsammenhæng. Denne viden er, som nævnt i indledningen, vigtig for at forstå, *hvorfor* eleverne skaber sammenhæng, som de gør, ud fra ønsket om at kunne støtte dem i deres skrivning.

Jeg indleder forskningsoversigten med et afsnit, hvor jeg kort skitserer overordnede tilgange til skriveforskning internationalt set, og hvor jeg placerer nærværende afhandling inden for tekstorienteret skriveforskning. Herefter zoomer jeg i min argumentopbygning ind på den skandinaviske og nordiske skriveforskning i skole- og uddannelseskontekster. Dette udsnit af skriveforskningen er særlig relevant i nærværende studie, der undersøger elevtekster skrevet på et skandinavisk sprog – dansk – som på mange områder ligner både svensk og norsk (Gooskens, 2007). Selvom der er forskelle i de skandinaviske landes måder at forvalte skole på, er skolesystemerne grundlæggende også sammenlignelige

(Bremholm, Kabel, et al., 2022). Disse omstændigheder gør det muligt at overføre og tolke de forskellige studiers resultater på tværs af de skandinaviske lande.

Til sidst i kapitlet inddrager jeg også en række internationale studier, da forskning i skrivning og tekstsammenhæng, som reviewet vil vise, er begrænset i Skandinavien. Disse internationale studier resonerer med kapitlets gennemgående argument om, at der mangler kvalitative dybdeundersøgelser af, hvordan elever skaber tekstsammenhæng, med et hovedfokus på indholdet, især på mellemtrinnet.

Overordnede tilgange til skriveforskning

Skrivning er blevet undersøgt ud fra en lang række forskellige teoretiske og metodologiske ståsteder. Ofte opdeles skriveforskning i to hovedkategorier (Harmey & Wilkinson, 2019; Hoel, 1997): *kognitive* tilgange, som primært undersøger individets interne kognitive processer i forbindelse med skrivning (klassiske kognitive studier er fx Bereiter & Scardamalia, 1987; Emig, 1971; Hayes & Flower, 1980), og *sociokulturelle/socialkontekstuelle* tilgange (fx Bazerman, 1988; Dyson, 1993), som primært undersøger skrivning som en socialt situeret handling.

Derudover kategoriseres skrivestudiers teoretiske og metodologiske ståsteder også mere finmasket i en lang række fagbøger og overblikartikler (fx Beard, 2009; Donahue & Lillis, 2014; Harmey & Wilkinson, 2019; Hyland, 2009; Jakobs et al., 2014; MacArthur & Graham, 2016; Prior & Thorne, 2014; Schultz & Fecho, 2000). For eksempel finder Harmey & Wilkinson (2019) i deres gennemgang af skrivestudier af tidlig skriveudvikling, at studierne kan opdeles inden for følgende teoretiske tilgange: kognitive, piagetske, sociokulturelle, semiotiske (og ikke-teoretisk funderede studier), mens fx Prior og Thorne (2014) udpeger fem forskellige skriveforskningsobjekter: tekst, person, aktivitet, mediering/teknologi og samfund/socialle praksisser. Donahue og Lillis (2014) skelner mellem fire forskellige modeller eller tilgange til skrivning: tekst-modeller, didaktiske proces-modeller, (socio)kognitive modeller og sociale praksis-modeller.⁴

Selvom studierne anvender forskellige betegnelser, og selvom der er visse forskydninger i deres kategoriseringer, er kategorierne overlappende. Den mest enkle organisering, som også følger den historiske udvikling inden for skriveforskningen (Schultz & Fecho, 2000), er opdelingen i studier med fokus på henholdsvis 1) produkt (tekstorienteret), 2) proces (skriverorienteret, ofte kognitivt fokuseret) og 3) sociale kontekster (af Hyland (2009) kategoriseret som læserorienteret).

Denne tredeling ses blandt andet hos Hyland (2009) og Schultz & Fecho (2000) og vil i denne afhandling (særligt her i reviewet og i kapitel 3) blive brugt som referencepunkt i forhold til, hvor forskellige skrivestudier placerer sig inden for skriveforskningsfeltet. Det er dog vigtigt at understrege, at de ovenfor skitserede tilgange er reduktionistiske: De kategoriserer kun skriveprojekters *primære fokus* eller objekt med afsæt i forskellige teoretiske, metodologiske og epistemologiske grundlag. Et studie kan dog sagtens undersøge fx *både* tekst og kontekst, sådan som nærværende studie gør. Ifølge Prior og Thorne (2014) må inklusionen af flere tilgange netop opfattes som en styrke, som giver mulighed for at belyse skrivning fra flere forskellige perspektiver.

Som jeg beskriver i afhandlingens indledning, er dette ph.d.-studie et kvalitativt aktiveret tekststudie, hvis primære forskningsobjekt er elevtekster. Min forskningsoversigt er derfor først og fremmest centreret om tekststudier, men qua min socialkontekstuelle forståelsesramme inddrager jeg også en række studier, som inkluderer konteksten, dog kun i de tilfælde, hvor også teksten og tekstanalysen spiller en væsentlig rolle i studiet.

⁴ I en nordisk kontekst kunne man i forlængelse af Prior og Thorne (2014) objekt 'mediering/teknologi' også tilføje post-humane eller ny-materielle modeller (fx Baun, 2024; Jensen, 2022; Sørhaug, 2022).

I det følgende afsnit vil jeg skitsere nogle overordnede linjer inden for den nordiske skriveforskning, som har betydning for relevansen af nærværende studie. Herefter vil jeg zoome ind på tekstorienterede skrivestudier med fokus på tekstsammenhæng.

Tendenser i nordisk skriveforskning

I reviewet Bremholm, Kabel, et al. (2022) over skandinavisk skriveforskning finder forskerne, at skrivestudier i Skandinavien, som er publiceret i 2010-2020, kan grupperes inden for hovedtemaerne 'skriveundervisning', 'vurdering af skrivning' og 'elevtekster'. Reviewet finder i forlængelse heraf, at der er en overvægt af studier, som beskæftiger sig med *skriveundervisningen*, mens forskning, hvor *elevers tekster* udgør det primære analyseobjekt, er mindre fremtrædende. I reviewet Holmberg et al. (2019) over ph.d.-afhandlinger udkommet inden for uddannelsesforskning i L1 i Sverige, Norge, Finland og Danmark i perioden 2000-2017 ses det også, at overvægten af skrivestudier er centreret om *skriveundervisningen*. Dette billede bekræftes ligeledes af igangværende eller forholdsvis nyligt afsluttede storskalastudier i Norden, fx SKRIV-projektet (Smidt, 2010), projektet Skrivedidaktik på mellemtrinnet (Brok et al., 2015), NORM-projektet (Matre et al., 2021), FUS-projektet (Skar et al., 2023) og FEAST-projektet (af Geijerstam, 2024), hvor det primære fokus er skriveundervisningen/skrivekulturer og udvikling og afprøvning af forskellige skriveinterventioner. I både FUS-, FEAST- og NORM-projektet bruges kriteriebaseret vurdering af elevtekster til at undersøge skriveudvikling på baggrund af projektinterventionerne (se fx af Geijerstam et al., 2022; Berge et al., 2019; Skar et al., 2020). Tekstanalyser er dog ikke et primært fokus i studierne. Af nyere storskalastudier er det kun det danske ATEL-projekt (Kabel et al., 2022), som kan betegnes som et decideret *tekststudie* med et primært fokus på at undersøge og karakterisere indskolingselevers skrivning gennem en multifacetteret undersøgelse af lingvistiske træk i elevernes tekster.

Store nordiske studier, som inkluderer et større fokus på detaljerede analyser af elevers tekster, er, ud over ATEL, af ældre dato, fx NORDSKRIV (Evensen, 1986-1989), Prosjekt skolestil (Ongstad, 1983), Skrive-PUFF (Evensen et al., 1991), Skribenter in Spe (Chrystal & Ekvall, 1996) og det lidt nyere projekt Kvalitetssikring Av Læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL) (Berge et al., 2005) samt studiet Elevers möte med skolans textvärldar (Liberg et al., 2002).

NORDSKRIV undersøgte gennem dybdeanalyser kohæsjon og kohærens i elevtekster skrevet i faget engelsk (som fremmedsprog) fra udskoling og gymnasiet i både Norge, Sverige, Danmark og Finland inden for en procesorienteret og kognitivt inspireret forståelsesramme, hvor deres sproglige analyser blev forstået i lyset af især psykologiske udviklingsforhold. På baggrund af studiet, og sammenholdt med andre studier om børns sproglige udvikling, udviklede Lars Sigfred Evensen en tentativ udviklingsmodel over elevers kohærensstrategier (Evensen, 1988). Den mest simple strategi er præget af *lokal assosiasjon*, hvor eleven skriver løse associationer uden en overordnet idé eller plan med skrivningen. Det næste niveau kaldes *fokale strategier*. Disse strategier bærer præg af, at eleven anvender et enkelt princip for at skabe sammenhæng – ifølge Evensen (1997, s. 156) kan det være angivelse af fx tidsrækkefølge eller én fokuseret hovedperson/ting. Den sidste strategi kaldes *hierarkisk*, og her bruger eleven hierarkiske strategier til at organisere tekstens forskellige dele i forhold til hinanden på et globalt plan. Evensen understreger, at ”i denne modellen ble udviklingen fra ett stadium til det neste forstått som et innordningsfenomen snarere enn som et erstatningsfenomen”, hvorfor lokale og fokale strategier ofte vil indgå i den hierarkiske strategi (Evensen, 1997, s. 156). Evensen viser i et senere longitudinelt casestudie (1997), hvordan kohærensstrategier hos et enkelt førskolebarn udvikles med afsæt i tekstens globale, interpersonelle funktion og således ikke følger hans førnævnte udviklingsmodel (1988). Fra NORDSKRIV-projektet stammer også Ann-Charlotte Lindebergs (1985) kohærensanalyser af *funktionelle roller* i 20 elevtekster. Hun viser blandt andet en sammenhæng mellem typen af funktionelle roller, og hvor god eller dårlig en tekst er. Eksempelvis indeholder såkaldt dårlige tekster flere *assert*-roller, hvor indholdet ikke udbygges, mens gode tekster indeholder flere roller

som fx *specify*, som udbygger tekstens indhold. I Projekt skolestil undersøgte forskerne også kvaliteten af elevtekster gennem tekstlingvistiske undersøgelser (fx Zwicky, 1984), mens Per Ledin (1998) i projektet Skribenter in spe blandt andet undersøgte sætningskoblinger i elevtekster.

I projektet skrive-PUFF, som havde det overordnede mål at forbedre skolens skriveundervisning, forsøgte man at integrere ”analyser av produkt og prosess i ulike kontekster” (Evensen, 1991, s. 89 i Smidt, 2018, s. 62). Projektet undersøgte således både tekst, proces/skriver og skriveundervisningen (i projektet kaldt ’klasseværelseskonteksten’) fordelt fra indskolingen til gymnasiet i studiets forskellige delprojekter. Når jeg fremhæver projektet her, er det, fordi man foretog deltaljerede elevtekstanalyser, som på forskellig vis sættes i relation til skrivekonteksten, ligesom det er tilfældet i nærværende studie. Smidt (2018) fremhæver, at Skrive-PUFF med sin økologiske tilgang til skrivning (fx Barton, 2007) forener tekstanalysen med de forskellige tendenser, som vokser frem inden for nordisk skriveforskning i 1980’erne. Projektet adresserer således alle de tre overordnede tilgange (tekst, proces, sociale kontekster), som jeg beskrev i det foregående afsnit, i ét projekt. I dag informerer en økologisk eller socialkontekstuel forståelsesramme størstedelen af de nordiske skrivestudier (Bremholm, Kabel, et al., 2022; Smidt, 2018), fx det longitudinale projekt Faglighed og Skriftlighed (FoS) (fx Krogh & Jakobsen, 2019), som undersøgte skrivekulturer og skriverudvikling i udskolingen og gymnasiet. Men i modsætning til Skrive-PUFF foretog man i FoS ikke samme type af nærsproglige dybdeanalyser, hvilket korrelerer med, at de fleste skrivestudier typisk har et primært fokus, fx på teksten *eller* konteksten (Kabel et al., 2022).

Det norske storskala-studie KAL-projekt (Berge et al., 2005) indeholder også, som nævnt, et fokus rettet mod elevtekster. Projektet består af to dele, hvor den ene del undersøger ”norskeksamen som tekst”, dvs. elevtekster skrevet ved skriftlig eksamen i norsk, mens den anden del undersøger ”norsk-sensuren som kvalitetsvurdering”, det vil sige censorernes vurdering af elevernes eksamensskrivning. I tekststudiedelen foretages flere kvalitative studier af elevtekster, hvis fund har relevans for nærværende studie. I Kjell Lars Berges (2005) delstudie 6 indgår fx som en del af studiet en lang række nærsproglige analyser af elevtekster fra KAL-materialet, som fremstår som typiske i forhold til ”skrivemåter”, ”temavalg” og ”kvalitetskriterier”. Gennem analyserne løftes eksempler frem, som peger på, hvad der kendetegner svage, middelhøje og stærke tekster, herunder også i forhold til, hvordan teksterne er struktureret globalt. Med afsæt i analyser af fortællende tekster peger Berge på, at svag global kohærens (dvs. hvordan tekster er opbygget/strukturerer delelementer) kan forklare kvalitetsforskelle mellem svage og middelhøje elevtekster: I de svage tekster ses oftere en mere rodet struktur, hvor fx evalueringdelen mangler eller er manglefuldt udviklet, eller hvor dele af tekstens komponenter er ”flade og innholdstomme” (Berge et al., 2005, s. 141). Berges analyse af ræsonnerende tekster viser, at eleverne generelt har svært ved at skrive argumenterende, og at teksterne bærer præg af ”mange og ulike makrohandlinger” og således indeholder mange små ”deltekster” i en tekst. Hos især de svage og middelhøje skrivere fører det ofte til problemer med kohærens.

I delstudie 7 fra KAL-projektet undersøger Evensen (2005) udvalgte elevtekster (svage, middelhøje og stærke) i forhold til, hvordan der er skabt det, han kalder *relieff*, mellem teksternes forgrund og baggrund, både på lokalt og på globalt niveau. Analyserne, som også inkluderer analyser af funktionelle roller, viser, hvordan teksternes indhold er organiseret og hænger sammen, samt i hvor høj grad forskellige dele af teksternes indhold udbygges. Et overordnet fund er, at gode tekster (vurderet højt af censorerne) typisk har både lokalt og globalt relief, mens de svagere tekster typisk har mere simple former for globalt relief. Hege Øksnes’ (1999) speciale blev også udført i tilknytning til KAL-projektet og viste, som Lindebergs (1985) førnævnte studie, at højt vurderede elevtekster havde et mere udviklet indhold end lavt vurderede (se også specialerne Rakkestad, 2003; Øgreid, 2005). Med afsæt i materiale fra SKRIV-projektet undersøgte Randi Solheim (2009) også relief i elevtekster fra 2.-6. klassetrin med et fokus på, hvordan tankekort – eller mind maps – danner afsæt for skrivning af længere, sammenhængende tekster.

Det sidste af de nævnte storskalastudier med et tydeligt tekstfokus er Caroline Liberg et al.s studie (2002) Elevers möte med skolans textvärldar. Studiet undersøger både tekster, som læses i undervisningen, og tekster, som eleverne selv skriver i fagene naturfag, samfundsfag og svensk (L1) i 5. og 8. klasse samt i gymnasiet. I alt indgår 180 elever i studiet. Et centralt bidrag er udviklingen af begrebet *textrørighed*, som betegner, i hvor høj grad elever kan ”røre sig i” tekster, dvs. tale om og reflektere over læste og egenproducerede tekster på forskellige niveauer. Åsa af Geijerstams (2006) ph.d., som var en del af projektet, viser fx, at der er en sammenhæng mellem et stort skriftsprogligt repertoire og en høj grad af tekstørighed. Inden for samme projekt var også Jenny Folkeryds (2006) ph.d., som gennem appraisal-teori (fra systemisk funktionel lingvistik, SFL) undersøgte vurderende/evaluerende udtryk i elevernes tekster samt elevernes tekstørighed i samtaler om teksterne.

Antallet af nyere skrivestudier, hvor elevtekster udgør det primære undersøgelsesobjekt og/eller spiller en fremtrædende rolle, er, som fremhævet indledningsvis i afsnittet, begrænset i en nordisk kontekst. Særligt i Danmark er feltet meget lille. I reviewet Holmberg et al. (2019) findes fx kun syv danske ph.d.-afhandlinger med fokus på skrivning undersøgt gennem (blandt andet) elevtekster, og de fleste af dem er over 10-20 år gamle (fx Hedeboe, 2002; Illum, 2001; Piekut, 2012) og har fokus på gymnasiet. Smedegaard (2016) og Kabel (2016) er nyere danske studier, hvori elevtekstanalyser udgør en væsentlig del af analyserne. Mens Anne Smedegaard undersøger, hvordan gymnasieelever skaber afsenderstemmer og modtagerpositioneringer i 11 udvalgte tekster, undersøger Kristine Kabel med afsæt i appraisal-teori (SFL), hvordan elever fra tre 8.-klasser skaber stillingstagen i deres litteraturfortolkende tekster. Derudover findes i en dansk kontekst, som allerede nævnt, storskalastudiet ATEL (fx Kabel et al., 2022), men også Morten Tannerts ph.d.-afhandling (2022), som er et korpusbaseret studie af elevers skriveudvikling fra 5. til 9. klasse. Begge sidstnævnte studier inkluderer undersøgelser af udvalgte kohæsiionsforekomster i elevtekster blandt en lang række andre lingvistiske variable.

I Sverige og Norge findes (jf. de to reviews) langt flere nyere tekststudier med et primært fokus på elevens tekst. I Sverige har fx Ulrika Magnusson (2011) undersøgt brugen af grammatisk metafor (SFL) i 365 elevtekster skrevet af elever med henholdsvis svensk som modersmål og som andetsprog i udskolingen og gymnasiet. Mikael Nordenfors (2011) har undersøgt elevers skriveudvikling fra 5. til 9. klasse gennem en kvantitativ undersøgelse med fokus på ord, ordlængde, ordvariation og ’voice’. Nordlund (2016) og Thorsten (2019) er eksempler på endnu nyere svenske studier, som begge undersøger elevers berettende/narrative tekster i henholdsvis indskolingen og på melletrinnet. I Anna Nordlunds analyse af 78 elevtekster i 1.-3. klasse inkluderes også en analyse af teksternes sætningskoblinger og narrative struktur. Halleson og Visén (2018) inkluderer også en analyse af både overordnet opbygning/struktur og kohæsion i 37 elevtekster i deres kvalitative undersøgelse af, hvordan indhold og tekstuelle mønstre fra læste kildetekster afspejles i 19 forskellige 5.-klasseelevers egenproducerede tekster.

I Norge har fx Anne Håland (2013) gennem et casestudie undersøgt, hvordan elever på melletrinnet bruger modeltekster fra undervisningen i deres egen skrivning, samt hvordan eleverne positionerer sig i deres tekster, mens Cherise Kristoffersen (2019) har undersøgt 30 elevtekster skrevet af seks elever i 2.-4. klasse med henblik på at identificere kategorier, som kan beskrive udviklingen af ordvalg i elevernes tekster. Af helt nye norske studier findes fx Breivega og Myklebust (2020) og Myklebust og Høisæter (2018). Førstnævnte undersøger 60 refleksionstekster skrevet af 8.-klasseselever med henblik på, hvilke træk i teksterne der gør, at de kan betegnes som netop reflekterende tekster, mens sidstnævnte undersøger 34 argumenterende tekster skrevet af 17 gymnasieelever i forskellige kommunikationssituationer, samt på hvilke måder den intenderede modtager påvirker elevernes måder at argumentere på.

Et andet gennemgående træk i den nordiske skriveforskning, som jeg konkluderer på baggrund af de inkluderede studier i de to reviews over skriveforskning (Bremholm, Kabel, et al., 2022; Holmberg et al., 2019) og de ovenfor nævnte studier, er, at der er en overvægt af studier, som er centreret om ind-

skolingen, og i særdeleshed udskolingen og gymnasiet. For eksempel er kun 4 ud af de 25 skrivestudier med fokus på elevtekster, som inkluderes i Bremholm, Kabel, et al. (2022), foretaget på mellemtrinnet. Af de nævnte storskalastudier er kun NORM-projektet (Matre et al., 2021) rettet direkte mod mellemtrinnet, mens mellemtrinnet også indgår i SKRIV-projektets (fx Smidt, 2007; 2010) undersøgelse af skrivekulturer fra børnehave og op til gymnasiet.

Med afsæt i ovenstående adresserer nærværende afhandling et behov for flere tekstorienterede skrivestudier i Norden med særligt fokus på mellemtrinnet, idet viden om elevers tekster på dette trin er underbelyst i en nordisk og – i særdeleshed – en dansk kontekst.

Nordiske skrivestudier med fokus på tekstsammenhæng

I en nordisk kontekst er der qua den begrænsede tekstorienterede skriveforskning de seneste årtier endnu færre studier, som specifikt undersøger tekstsammenhæng i elevtekster (jeg har allerede nævnt nogle få, jf. Nordskriv, Prosjekt skolestil og KAL-projektet). I min gennemgang af studier med dette fokus, inddrager jeg derfor også flere ældre studier, som går tilbage til 1970'erne og 1980'erne. Der findes flere relevante studier fra denne tid, hvor tekstlingvistikken som forskningsdisciplin fik sit gennembrud (Ulbæk, 2005). Selvom afhandlingen har fokus på tekstsammenhæng på 4. klassetrin, inkluderer jeg på grund af den begrænsede forskning inden for dette felt også en række studier, som undersøger tekstsammenhæng på andre klassetrin.

Gennemgangen er foretaget med afsæt i de to ovenfor nævnte reviews (Bremholm, Kabel, et al., 2022; Holmberg et al., 2019),⁵ hvorigennem jeg har fundet frem til en række skandinaviske studier, som helt eller delvist undersøger tekstsammenhæng i elevtekster. Herefter har jeg gennemgået referencer fra disse studier og inkluderet relevante fund i nærværende fremstilling. Jeg har også, som nævnt i introduktionen til kapitlet, foretaget søgninger efter forskning formidlet på skandinaviske sprog, fx kombinationer af søgeord som 'elevtext*/elevtekst*', 'kohæsion/kohesion/kohesjon' og 'kohærens/koherens/sammenhæng/sammanhang/sammenheng i tekst/text' eller 'tekstsammenhæng/textsammanhang/tekstsammenheng'. Søgningerne gav enten ingen eller meget få relevante fund i de valgte databaser (hverken indledningsvis i AU Library eller gennem mere fokuserede søgninger i bibliotek.dk, ERIC og SCOPUS). Jeg søgte desuden særskilt på norsk i den norske database CHRISTIN og på svensk i den svenske database SwePub. I disse to nationale databaser fandt jeg kun ganske få relevante studier, som jeg allerede kendte ud fra min sideløbende kædesøgning. Ligeledes har jeg foretaget en søgning gennem Google Scholar, hvor jeg fandt en række relevante referencer, som jeg også havde fundet gennem kædesøgninger. Databasesøgningerne inden for skandinavisk sproget litteratur har derfor kun bidraget med få nye referencer. Til gengæld har de til en vis grad kunnet bekræfte nogle af de studier, jeg havde fundet frem til via kædesøgninger, hvorved jeg har opnået en "mætning i forståelse" af, hvordan tekstsammenhæng tidligere er blevet undersøgt i Norden, samt hvilke fund der er gjort.

Catharina Nyström (2000a, s. 30) peger på, at især den svenske forskningstradition inden for tekstsammenhæng har været præget af de tre områder, som Nils Erik Enkvist (1974) udpegede med sin introducerende artikel til tekstlingvistik "Några textlingvistiska grundfrågor": referencekoblinger (herunder også kæder, kaldet *ledfamiljer*), sætningskoblinger og tematisk struktur (tema-remaprogression). Disse tre områder falder under det, som inden for systemisk funktionel lingvistik beteg-

⁵ Fra Bremholm, Kabel, et al. (2022) har jeg gennemgået de 25 studier, som er kategoriseret under temaet 'elevtekster'. Gennemgangen af studierne i Holmberg et al. (2019) har jeg foretaget på baggrund af en række opgørelser, jeg har fået tilsendt af artiklens forfattere, om blandt andet afhandlingernes titler, felter, anvendte metoder og typer af data. Jeg har kun gennemgået de norske, danske og svenske afhandlinger og har udeladt de finske grundet sprogbarrierer, men også fordi de ni finske afhandlinger, som omhandler skrivning, overvejende undersøger ældre elevers skrivning, primært i gymnasiet (Holmberg et al., 2019, s. 14).

nes som den tekstuelle metafunktion til betydningsskabelse (fx Halliday & Hasan, 1976, 1989).⁶ I min søgning efter nordiske skrivestudier finder jeg i lighed hermed, at der er en overvægt af studier, som netop undersøger tekstsammenhæng med et primært fokus på tekstuel form inden for et eller flere af disse tre områder. Typisk ses dette form-fokus i kvantitative eller kvantificerende studier, hvor der foretages en række optællinger inden for de tre ovenfor nævnte hovedområder. I nærværende studie undersøger jeg også kohæsion,⁷ herunder både referencekoblinger og deres kædedannelser, sætningskoblinger og global opbygning. Men jeg bruger analysen af disse koblinger til at pege på *indholdet* i elevernes tekster, og hvordan det interagerer og danner et samlet hele i deres tekster gennem fortolkende, kvalitative dybdeanalyser. Jeg er således ikke interesseret i at opgøre fx antallet af bestemte kohæsiionsmekanismer (form-fokus), men i stedet interesseret i at forstå og beskrive, hvordan der skabes et sammenhængende indhold gennem den måde, indholdet hænger sammen semantisk set (indhold-fokus).

Studier med hovedfokus på form

På mellemtrinnet har jeg fundet tre centrale studier (Falk, 2017; Hundal, 2017; Ledin, 1998), som har et hovedfokus på form i deres undersøgelse af tekstsammenhæng, men som også alle inddrager kvalitative dele, som er beskæftiget med indholdet eller struktureringen af det i større eller mindre grad. Anne Kathrine Hundals (2017) ph.d.-studie undersøger tekstsammenhæng bredt gennem tema-rema i kombination med kohæsion, funktionelle roller og sætningskoblinger med afsæt i SFL. Studiets form-fokus er særlig tydeligt i studiets kvantitative del, hvor Hundal undersøger forekomsten af sammenhængsskabende lingvistiske træk. Formålet er at undersøge skriveudvikling fra 5. til 7. klasse, og derfor er både den kvantitative analyse (ca. 500-600 tekster) og studiets kvalitative analyser af typifiseringstekster fokuseret på beskrivelsen af forskellige sproglige træk, samt hvordan de udvikler sig over tid. Hundal viser blandt andet, at der over tid sker en udvikling i elevernes tekster på alle de områder, hun undersøger, og at denne er karakteriseret ved større variation i de sammenhængsmekanismer, eleverne bruger. I Hundals kvalitative analyser inddrages også beskrivelser af den undervisning, som teksterne er blevet til i. Her finder hun fx spor fra undervisningen i flere af elevernes tekster, fx lærerens modellering af, hvordan eleverne skal opbygge deres tekster. Ingen af disse kvalitative analyser er dog hos Hundal lige så detaljerede som de analyser og den dybdeforståelse, nærværende studie bidrager med, og det skyldes Hundals fokus på at beskrive udviklingstræk i elevernes tekster. På den måde bidrager projekterne overordnet set med forskellige indsigter om tekstsammenhæng på mellemtrinnet med et primært afsæt i henholdsvis form og indhold.

Per Ledins studie (1998) har ligeledes et hovedfokus på form i sin kvantificerende undersøgelse af sætningskoblinger i 107 tekster skrevet af elever i både indskolingen og på mellemtrinnet (se også Vikse (2003), som blandt andet også undersøger sætningskoblinger på mellemtrinnet i 10 elevtekster). Ledins analyser, som bygger på SFL (Martin, 1992), tager afsæt i Kress' hypotese (1994) om, at det, der for barnet udgør en sammenhængende del i en tekst, bliver markeret som en sætning – med punktum – uanset om tekstdelen udgør en syntaktisk enhed eller ej. Ledin bekræfter denne hypotese og viser, at elevers sætningsbegreb på disse klassetrin er fundamentalt anderledes end hos voksne, og han viser også forskelle over tid fra indskolingen til mellemtrinnet. Han finder også, at elever i indskolingen typisk bruger flere sætningskoblinger end elever på mellemtrinnet, og at indskolingselever

⁶ I SFL placeres analysen af koblinger inden for sætningen eller sætningskomplekset dog under den ideationelle metafunktion, mens koblinger på tværs af sætninger og sætningskomplekser analyseres som kohæsion under den tekstuelle metafunktion. Som det fremgår af kapitel 5, foretager jeg ikke en sådan skelnen, men analyserer koblingerne samlet under betegnelsen sætningskoblinger.

⁷ Selvom kohæsion typisk defineres som semantiske relationer (jf. Halliday & Hasan, 1976, 1989), er der forskel på, om et studie fokuserer på selve *relationen* (altså det kohæsive bånd, fx pronominalisering eller synonymi), eller om fokus er på, hvordan *indholdet* er forbundet semantisk set, dvs. om *indholdet* hænger sammen?

oftere brugere koblinger *inden for* det, de grupperer som en 'sætning' (fra punktum til punktum) – og ikke *mellem* 'sætninger'. Sidstnævnte sker ifølge Ledins analyser typisk først på mellemtrinnet og peger på, at elever først på dette trin begynder at skrive tekster, som er mere globalt sammenhængende på tværs af de forskellige tekstdele/sætninger. Ud over den kvantificerende analyse inddrager Ledin også kvalitative analyser, som bruges til at forklare de tekstuelle funktioner, som ligger bag elevernes forskellige sætningsinddelinger, og som således inkluderer et fokus på, hvordan indholdet er struktureret. Ledin peger her på to funktioner: en *emnemæssig*, hvor en sætning (fra punktum til punktum) udgøres af alt det, der hører sammen, altså en 'miniberetning', og en *skematisk*, hvor en sætning udgøres af et delelement i teksten, fx 'orienteringsdelen' i en beretning. Under emnemæssig sætningsinddeling er sætningernes indhold ikke struktureret i forhold til hinanden, hvilket de i højere grad er under den skematiske inddeling, idet den implicerer, at eleven har forståelse for, hvilke tekstdele der hænger sammen, og at orientering fx kommer før selve den begivenhed, der skal berettes om. Selvom der er forskelle blandt de enkelte elever, er et overordnet fund i studiet, at den emnemæssige sætningsinddeling er typisk i indskoling, mens den skematiske er typisk på mellemtrinnet (jf. fundet om koblinger *inden for* og *mellem* sætninger). Ledin peger dog også på forskelle i forhold til teksttyper: I "utredande" tekster (her forstået som tekster med forklarende, beskrivende og/eller argumenterende dele) inddeles sætningen ofte ud fra en emnemæssig funktion, mens sætningerne i berettende tekster oftere har en skematisk funktion.

Daroon Yassin Falks (2017) ph.d.-studie adskiller sig fra de to ovenfor nævnte studier ved at undersøge *forholdet* mellem skriveundervisningen, herunder lærerstøtte, og de tekster, eleverne skriver under fire skriveforløb i 3. klasse. Studiet er ikke et rent tekststudie, men inkluderes her, fordi tekstanalyserne fokuserer på, hvordan teksterne hænger sammen globalt, dvs. med fokus på makrostrukturen gennem en analyse af tekstaktiviteter (Holmberg, 2010). Derudover analyseres også referentkoblinger, logiske forbindere og tema-rem a i nogle af elevteksterne med et overvejende fokus på form, herunder teksternes struktur. Studiet viser blandt andet, hvordan undervisningen sætter tydelige spor i elevernes tekster, fx hvordan eleverne typisk følger den makrostruktur, som de er blevet instrueret i at skrive i, og/eller hvordan fx bestemte støtteord eller informationer fra tankekort optræder i teksterne, fx som gennemgående referenter. Et andet mellemtrinsstudie (4.-6. klasse), som også undersøger forholdet mellem undervisningen og elevernes tekster, og som er beskæftiget med tekstsammenhæng, er Ewa Bergh Nestlogs ph.d.-afhandling (2012). Hun undersøger tekststrukturer i 12 argumenterende og forklarende elevtekster ud fra retorisk strukturanalyse (RST) kombineret med reliefteori og makrostrukturer inden for rammerne af SFL og kritisk diskursanalyse. Hun finder blandt andet to mønstre i elevernes tekster, som hun kalder henholdsvis *hierarkikomponerede* tekster og *sekvenskopplade* tekster. Førstnævnte henviser til tekster, der er uddybende, mens sidstnævnte henviser til tekster med bredde i indholdet. Nestlog undersøger også skrivekonteksten gennem observationer og interviews med elever og lærere og viser, ligesom Falk (2017), at der er en tæt relation mellem skriveundervisningen og de konkrete tekstmønstre, som karakteriserer elevernes tekster. I Iversen (2008)⁸ undersøges tekstsammenhængen i en enkelt 4.-klasseelevs tekst ud fra en analyse af semantiske kæder, sætningskoblinger og tekstens opbygning. Han viser herigennem, hvordan teksten, som er en fortælling, er sammensat af forskellige skrivemåder, hvor nogle dele er refererende eller lineære, mens andre er mere hierarkisk opbygget. Disse måder at strukturere teksten på vises gennem forskellige kohæusive relationer. Mens temporale sætningskoblinger og kronologi er styrende for de refererende dele (blandt andet orienteringsfasen), er semantiske referentkæder og deres indbyrdes årsagssammenhænge styrende for fasen, hvor fortællingens højdepunkt indtræffer. Iversen inddrager også observationer fra det undervisningsforløb, som er gået forud for produktionen af teksten, og peger på, hvordan netop tekstens organisering som "egentlig fortælling" (Skjælbred, 2006) viser tilbage til undervisningen, som har fokuseret på, at eleverne udviklede kompetencer i at skrive 'egentlige fortællinger'.

⁸ Analysen er ikke et fagfællebedømt studie, men er udgivet i en lærebog målrettet lærere og lærerstuderende. Det samme gælder Iversen (2011), som nævnes senere i denne oversigt.

I gymnasiet og udskolingen findes også flere studier, som har undersøgt tekstsammenhæng med et hovedfokus på form. I Britt-Marie Apelgren og Per Holmbergs (2021) longitudinelle studie over tre år undersøger og vurderer forskerne med afsæt i SFL og Sydneyskolens genrepædagogik den logiske tekststruktur (teksternes globale opbygning, afsnitsinddeling og lokal kohæsion) i 40 gymnasieelevers tekster (N=320) i L1 (svensk) og L2 (engelsk). Vurderingen er holistisk i tre niveauer fra svag til stærk kohæsion og opgøres statistisk. Studiet finder blandt andet en klar sammenhæng mellem niveauet af logisk struktur, og hvor god og hensigtsmæssig teksten forekommer for en læser.

I Harald Iversen og Hildegunn Otnes' studie (2015) analyseres sætningskoblinger og forfelt i 16 udvalgte elevtekster (eksamenstekster fra KAL-materialet), som har fået forskellige karakterer (se også Skjelten (2013), som blandt andet undersøger tekststrukturer i elevtekster fra KAL-materialet). Undersøgelsen viser ingen tydelig sammenhæng mellem antallet af koblinger og karakter. Til gengæld viser den, at et varieret repertoire over sætningskoblinger (og herunder forskellige forbindere) ofte korrelerer med en højere karakter. Studiets kvantificerende analyse suppleres med en kvalitativ del, hvor forfatterne blandt andet viser et brud på det mønster (sammenhæng mellem varieret repertoire og karakter), som den kvantitative analyse viser. Bruddet ses i en elevtekst, som har en lav forekomst af sætningskoblinger (og dermed variation), men som er vurderet med en høj karakter. Forfatterne forklarer bruddet med, at tekstsammenhængen i denne elevtekst er skabt gennem kæder af referencekoblinger frem for sætningskoblinger. Analysen af bruddet understreger vigtigheden af, at kvantitative eller kvantificerende analyser belyses gennem nærsproglige analyser for at undgå fejlslutninger om, hvordan i dette tilfælde sætningskoblinger korrelerer med tekstsammenhæng og høj karakter. Hvad den kvantitative analyse heller ikke kan vise, er, *hvordan* sætningskoblingerne er brugt, hvilket også spiller en afgørende rolle i forhold til, om de vurderes at understøtte tekstens sammenhæng. Til sidst understøtter studiets kvalitative fund behovet for analyser af teksters semantiske kæder, hvilket netop adresseres i nærværende projekt.

Et andet, noget ældre studie, hvis primære fokus er tekstsammenhæng, er Eleanor Wikborg og Lennart Björks studie (1989) af sammenhængsbrud i 144 tekster skrevet af universitetsstuderende. Studiet undersøger sammenhæng ud fra et todelt fokus, som dels er interesseret i at beskrive kohæ-sionsbrud (form-fokus), men også brud, som vedrører den indholdsmæssige sammenhæng. Sidstnævnte gøres med afsæt i, hvordan tekstdelenes propositionelle indhold (på sætningsniveau) er relateret til hinanden og til det overordnede emne i teksten. Denne måde at undersøge kohærens på (blandt andet med inspiration fra og videreudvikling af van Dijk, 1977) har direkte paralleller til nærværende studie, som også fokuserer på, hvordan netop indholdet, herunder forskellige indholdsdele, interagerer i teksten og danner et samlet hele. Analyserne fremstilles statistisk og fremhæver, hvilke sammenhængsbrud der optræder hyppigt eller mindre hyppigt. To af de hyppigste kohærensbrud, som forskerne finder i forhold til teksternes indhold, er forårsaget af et 'uklart emne' og 'umotiveret emneskift'.

Den sidste type af studier med fokus på tekstsammenhæng, som har et hovedfokus på form, er studier, der ligesom nærværende studie undersøger tekstsammenhæng gennem semantiske kæder (Linna-rud, 1978; Nyström, 2000a, 2000b; Zwicky, 1984; Øberg, 1997)⁹.

Nyströms studie (2000a) af 2.000 tekster undersøger ud fra en kvantitativ og form-fokuseret tilgang, hvilke genrer der skrives i gymnasiet, og hvad der kendetegner disse. Som en mindre del af den undersøgelse udvikler hun en analysemetode til at undersøge "ledfamiljer", dvs. semantiske kæder, hvilken jeg er inspireret af i nærværende studie. Nyströms formål er primært at undersøge teksttypologiske træk, blandt andet gennem statiske opgørelser over forekomster af forskellige kohæsive bånd

⁹ Hanna Sofia Øbergs studie er primært optaget af at udvikle analysekategorier til at undersøge referencekoblinger i elevtekster fra 9. klasse med fokus på koblingernes styrke (inspireret af Källgren, 1979). Hun inkluderer kædeanalyser i studiets kvalitative del, men har ikke et hovedfokus på kædeanalysen.

i forskellige typer af tekster, ligesom hun med analysen af ledfamilier også viser, hvordan tekstindholdet er struktureret.

De andre kædeanalysestudier inddrager, som nærværende studie, et lidt større fokus på, hvordan indholdet i kæderne udbygges. Det ses fx i Anja Zwickys (1984) undersøgelse af 25 elevtekster fra udskoling og gymnasiet, som har fået høj eller lav karakter – såkaldte 'gode' eller 'dårlige' tekster – hvor hun undersøger forholdet mellem korte og lange kæder, herunder om de bidrager til 'bredde', 'fordypning', 'opfølgning' og 'variation' i elevernes tekster. Undersøgelsen er primært kvantitativ, og som eksempel beregnes 'bredde' fx gennem en udregning af antal kæder i teksten divideret med antal ord. Studiet finder, at de gode tekster gennemsnitligt har mindre bredde og større fordybning, opfølgning og variation end de dårlige tekster. Studiet viser desuden, at gode tekster gennemsnitligt har lige mange lange og korte kæder, mens de lange kæder kun udgør en femtedel af kæderne i de dårlige tekster. Moira Linnaruds kvalitative studie (1978) af otte svenske elevers tekster skrevet på engelsk i gymnasiet viser også, at tekster vurderet højt oftere har flere lange kæder med flere konstituenten (end dårligere vurderede tekster), og at der også er større variation mellem konstituenterne i hver kæde og generelt en større tæthed af kohæsion.

Selvom jeg i dette studie også undersøger kæder ift. længde (korte/lange) samt bredde og dybde, er jeg ikke optaget af at vurdere elevernes tekster, som både Zwicky (1984) og Linnarud (1978), men snarere at beskrive, hvordan de hænger sammen, dels ved at undersøge elevteksternes sammenhæng i indhold gennem tværgående inferenskæder (se kapitel 5) og dels ved at undersøge, hvordan dette indhold udbygges ud fra en kvalitativ dybdeanalyse.

Som jeg har vist ovenfor, inkluderer de ovenfor nævnte studier et overvejende form-fokus, hvoraf mange af dem kvantificerer sammenhængsskabende lingvistiske træk i elevtekster. Størstedelen af studierne indeholder dog også kvalitative dele. Af de kvalitative dele ses også i større eller mindre grad inddragelsen af et fokus på indholdet, dog primært i forhold til, hvordan indholdet struktureres og evt. udbygges. De få studier, som jeg præsenterer nedenfor, har en hovedinteresse i tekstens *indhold* ud fra en kvalitativ tilnærmelse.

Studier med hovedfokus på indhold

I Folkeryds (2014) studie undersøges 93 sagprosattekster skrevet af elever i 2. klasse med det formål at beskrive, hvordan teksternes indhold er organiseret i mikro- og makrotemaer, samt hvordan og om disse temaer hænger sammen. Derudover undersøges det, hvordan indholdet udbygges gennem en SFL-forankret sætningsekspansionsanalyse. På baggrund af studiets analyser præsenteres en model over otte forskellige mønstre for teksternes præsentation af indhold. Mønstrene er defineret ud fra variablerne mange temaer/få temaer, indholdsmæssig sammenhæng, såkaldt rød tråd/ikke rød tråd mellem temaerne, samt om udbygningen af indholdet er enkel/kompleks. De otte mønstre grupperes desuden i tre overordnede mønstre: *fragmentariska encyklopediska listor*, *sammanhållna encyklopediska listor* og *dynamiska innehållspresentationer*. Studiet er beslægtet med nærværende studie, men adskiller sig blandt andet ved at undersøge indskoling, samt ved at det kun overfladisk berører omstændigheder fra skrivekonteksten.

Et andet studie, som også har et hovedfokus på tekstindholdet, er Björk og Folkeryd (2021). Forskerne undersøger, hvilket indhold 19 forskellige elever fra 2. og 3. klasse skriver om i 38 forskellige tekster, og hvilke sproglige ressourcer, eleverne bruger hertil. Jeg inddrager dette studie, fordi det som nærværende studie har et hovedfokus på teksternes indhold, blandt andet gennem en SFL-forankret semantisk kædeanalyse inspireret af Hasan (1989), som bruges til at udpege teksternes overordnede temaer (fx 'natur', 'penge' etc.). Ligeledes undersøger de, hvordan dette indhold konstrueres gennem deltagere og processer (transitivetsanalyse). Studiets mål er ikke som sådan en undersøgelse af tekstsammenhæng. Alligevel er det relevant i denne oversigt af flere grunde: Forskerne er optagede af teksternes indhold, og hvordan det er skabt, og til det formål bruger de analyseværktøjer fra det, der

inden for SFL kaldes den ideationelle og tekstuelle metafunktion. Men hvor Oscar Björk og Jenny Folkeryd analyserer semantiske kæder enkeltvis til at pege på overordnede temaer, undersøger jeg i dette studie interaktionen mellem kæder med henblik på at bestemme tekstens semantiske sammenhæng.

Harald Iversen (2011) foretager med fokus på tekstindholdet en analyse af en enkelt elevtekst fra KAL-materialet. Han undersøger tekstens semantiske kæder i forhold til, hvordan kædekonstituenterne i hver kæde tilhører samme betydningsområde. Fokus er således ikke på, hvilken type af referentkobling der optræder mellem kædernes konstituent, men på det indhold, der konstituerer en kæde. I forlængelse heraf peger Iversen på, at der mellem tekstens kæder optræder 'kædesamvirke', hvilket viser, hvad teksten overordnet handler om. Denne måde at anskue kohærens på som kædesamvirke eller interaktion mellem kæder anlægges også i nærværende studie (se kapitel 4 og 5). Af andre studier med hovedinteresse for indholdet findes også Evsensens reliefanalyser (fx 2005), som nævnt tidligere i dette kapitel. Lindeberg (1985) og Øksnes (1999), som jeg også nævnte i den indledende gennemgang over udvalgte dele af nordisk skriveforskning, undersøger, hvordan indhold udbygges i elevtekster gennem funktionelle roller, men disse studier er mere fokuseret på selve struktureringen af tekstindholdet end på, hvordan det hænger sammen semantisk set, ligesom det gør sig gældende for flere af de studier, som jeg nævnte i foregående afsnit om studier med et hovedfokus på form (fx Ledin, 1998; Nestlog, 2012; Nyström, 2000a).

I det følgende afsnit vil jeg foretage en kort gennemgang af tendenser i en række internationale tekststudier, som også har undersøgt tekstsammenhæng.

Internationale studier med fokus på tekstsammenhæng

Tekstorienteret skriveforskning er ikke kun begrænset i en nordisk kontekst. Ifølge et lidt ældre studie af Frances Christie og Beverly Derewianka (2008) har det også været tilfældet internationalt set, og jeg ser samme tendens op til i dag.

Denne gennemgang af tendenser inden for den bredere internationale skriveforskning med fokus på tekstsammenhæng er foretaget med afsæt i en række databasesøgninger hos AU Library, ERIC, Scopus og Google Scholar. Sideløbende med søgningerne har jeg foretaget kædesøgninger med afsæt i relevante databasesøgningsfund. Jeg har søgt med variationer¹⁰ af nedenstående søgestreng, som fokuserer på skrivning/elevtekster, kohæsion og kohærens samt mellemtrinnet:

(Write* OR writing OR written OR "text production") AND (cohesion OR "cohesive tie*" OR "cohesive device*" OR coherence OR "cohesive harmony") AND ("elementary school" OR "primary school" OR "Year 5" OR "4th grade") NOT (EFL OR "English as a foreign language" OR ESL OR "English as a second language" OR L2)

Selvom jeg under det nordiske review også inddrager enkelte studier foretaget i regi af andet- eller fremmedsprogsforskningen, har jeg specifikt udeladt sådanne studier i de internationale søgninger for at undgå for mange hits. De studier, jeg har valgt at inkludere nedenfor, er valgt ud fra, at de undersøger elevtekster fra mellemtrinnet¹¹ inden for primært L1 og med hovedfokus på lingvistiske undersøgelser af kohæsion og/eller kohærens. Jeg har udeladt studier, der kun undersøger tekstsammenhæng med afsæt i tema-remat/informationsstrukturanalyser, fordi jeg i nærværende studie udelader selv samme type analyser (se kapitel 5).

¹⁰ Jeg har fx gjort søgestrengen kortere/længere ved at fjerne/tilføje søgeord, og jeg har søgt med flere og andre synonymer for kohæsion og kohærens end de søgeord, der fremgår i den indsatte søgestreng.

¹¹ Flere af studierne undersøger flere klassetrin med fokus på forskellige udviklingstræk. Jeg inkluderer dog kun studier, hvor mellemtrinnet enten er hovedfokus eller indgår som et af de fokuserede klassetrin, der undersøges.

De internationale studier, jeg har fundet, er ligesom de nordiske studier kendetegnet ved et primært fokus på form med afsæt i kvantitative eller kvantificerende metoder. Dette ses ved, at en stor del af studierne analyserer og opgør forekomster af bestemte typer kohæsion i elevers tekster på bestemte klassetrin/alder med henblik på at definere udviklingstræk (fx Crowhurst, 1987; McCutchen & Perfetti, 1982; Murphy & Gunderson, 1979; Rutter & Raban, 1982; Yde & Spoelders, 1985). Nogle af disse studier har også et specifikt fokus på forholdet mellem kohæsion og overordnet tekstkvalitet (fx Allard & Ulatowska, 1991; Cameron et al., 1995). Nogle kohæsionsstudier inkluderer også, ifølge Lynda Struthers et al. (2013), undersøgelser af afstanden mellem kohæsive bånd (fx Fitzgerald & Spiegel, 1986; Yde & Spoelders, 1985) og passende/korrekt brug af kohæsive bånd (fx Cox et al., 1990). Anthony Koutsoftas og Victoria Petersen (2017) tilføjer desuden til deres undersøgelse af hyppighed og passende brug af kohæsion en analyse af de kohæsive båndes kompleksitet ud fra en skalavurdering på 1-5 af, om båndene er lav- eller højfrekvente. Struthers et al. (2013) inddrager både en undersøgelse af forskellige kohæsionsforekomster, afstand mellem bånd samt passende brug i deres udvikling af et måleredskab til at opgøre kohæsion i elevtekster fra mellemtrinnet og op.

Jeg har også fundet flere studier, som undersøger elevteksters interne sammenhæng med afsæt i Hasans metode Cohesive harmony (1984, 1989), som nærværende studie også er inspireret af. Det gælder fx det tidligere nævnte studie af Beverly Cox et al. (1990) samt studierne af Natalie Hedberg og Ruth Fink (1996) og Victor Rentel og Martha King (1983). Sidstnævnte er et longitudinelt studie af 36 elevers skrivning i skolens første fire år og viser, at elevernes tekster gennem årene gradvist scorer højere niveauer af kohæsiv harmoni (dvs. større intern sammenhæng – kohærens – i teksterne). Studiet viser også, at såkaldte identitetskæder (etableret gennem fx kohæsive bånd såsom pronominalisering, repetition etc.) forekommer hyppigere i tidlig skrivning, mens såkaldte lighedskæder (fx hyponymi, antonymi etc.) bliver mere dominerede i 4. klasse. Philip Rutter og Bridie Raban (1982) finder i lighed hermed, at tekster skrevet af elever i 10-årsalderen har en højere forekomst af *collocation* (også kaldet *inference*¹²) end 6-årige elevers tekster. Marion Chrowhurst (1987) finder også en stigning i *collocation* i klasser fra mellemtrinnet og op. Disse fund bekræfter vigtigheden af at inkludere en undersøgelse af inferens på mellemtrinnet, som jeg gør i nærværende studie (se kapitel 5).

De mange ovenfor inkluderede studier med et hovedfokus på opgørelser af bestemte form-forekomster af kohæsion viser, hvilke typer af kohæsion elever hyppigst bruger på forskellige klassetrin, samt stigninger og fald inden for bestemte typer relateret til alder. I forhold til bestemte udviklingstræk er fundene dog ikke helt konsistente på tværs af studier (Crossley, 2020; Struthers et al., 2013). For eksempel viser Philip Yde og Marc Spoelders (1985) i deres studie af kohæsion i narrative tekster skrevet af 28 elever på henholdsvis 8-9 år og 10-11 år, at der fra den yngste til den ældste gruppe sker et samlet og ret markant fald i brugen af konjunktioner (dvs. sætningskoblinger). De finder særligt et fald i brugen af additive, adversative og kausale koblinger, mens brugen af temporale koblinger stiger. I modsætning hertil finder Crowhurst (1987), at der sker et fald i temporale (og kausale) koblinger i narrativer skrevet af elever fra grade 6 til 12. Ifølge Struthers et al. (2013) forklarer Chrowhurst det med, at der især sker et fald i elevernes brug af "then" og "so", når de bliver ældre. Derudover er eleverne i Crowhursts studie ældre end i studiet af Yde og Spoelders, hvilket muligvis også kan forklare forskellene. Et fund, der imidlertid går igen i mange af de ovenfor nævnte form-studier, er, at der med stigende alder og/eller skriveudvikling typisk ses en større variation og en mere sofistikeret brug af kohæsion i elevers tekster (Bremholm, Bundsgaard, et al., 2022; Fitzgerald & Spiegel, 1986; Struthers et al., 2013).

Internationale studier, herunder flere af de ovenfor nævnte, har også beskæftiget sig med sammenhængen mellem kohæsion og kohærens. Jill Fitzgerald og Lee Spiegel (1986) undersøgte fx skrivning i narrative tekster skrevet af 27 elever i 3. klasse og 22 elever i 6. klasse ved at undersøge samspillet

¹² Collocation inkluderes ikke i Hasans udgave af Cohesive harmony (se kap. 5). Kæder skabt gennem collocation må dog forstås som beslægtede med relationer, som optræder inden for lighedskæderne, fx antonymi.

mellem kohæsion og kohærens (sidstnævnte gennem holistisk vurdering), og om samspillet varierede i forhold til tekstkvalitet, indhold og klassetrin. Forskerne fandt blandt andet – i nogle tekster – en sammenhæng mellem mere selektiv brug af kohæsion samt kortere afstand mellem kohæusive bånd og en højere grad af kohærens. I forlængelse heraf fandt de også, at samspillet varierede i forhold til teksternes indhold. Overordnet set varierede det ikke i forhold til kvalitet eller klassetrin. De konkluderede desuden, at kvantiteten af kohæsion ikke korrelerer med kohærens. Tværtimod fandt de, at et overforbrug af kohæsion, fx gentagen brug af 'og' i børns tekster, er forbundet med en forringet kohærens. Dette sidste fund om samspillet mellem kohæsion og kohærens er også fundet af blandt andre Danielle McNamara (2013); McNamara et al. (2010); Spiegel og Fitzgerald (1990).

I et studie af Joanne Golden og Carol Vukelich (1989) undersøgte forskerne kohærens i 3.-klasselevers fortællende tekster (20 elever x 9 tekster hver) med afsæt i Beaugrande og Dresslers (1981) kognitivt inspirerede tekstmodel for kohærens. Forskerne fandt blandt andet, at stort set alle eleverne kunne skrive kohærente tekster inden for mindre tekstdele (lokalt niveau), men at flere elever var udfordret, når de skulle forbinde tekstdelene med hinanden (jf. Ledin (1998) fra det nordiske review). Studiet finder desuden en ustabilitet i elevernes skrivning, idet der er store forskelle på, hvordan de skaber kohærens i hver af deres forskellige tekster. Forskerne peger i forlængelse heraf på vigtigheden af at undersøge flere tekster skrevet af den samme elev.

Som det fremgår af de ovenfor nævnte studier, er overvægten af disse, ligesom i det nordiske review, af ældre dato (typisk fra 1970'erne og 1980'erne) og stammer således fra perioden, hvor tekstlingvistikken fik sit forskningsgennembrud, og dermed også en periode, hvor tekstorienterede tilgange til skrivning og skriveudvikling stadig var fremherskende inden for forskning i skrivning.

Der findes nyere internationale studier, som undersøger tekstsammenhæng, men disse foretages typisk på andre klassetrin end mellemtrinnet, fx Giuliana Pinto et al.s (2015) longitudinale studie af kohæsion, kohærens og struktur i elevers skriftlige og mundtlige tekster fra børnehave til 2. klasse. Der er også flere nyere studier, som undersøger tekster skrevet i gymnasiet eller på universitetet inden for L2 (Khonamari et al., 2021; Lee, 2020; Sarzhoska-Georgievskaja, 2016). Debra Myhill (2008) har også undersøgt delasppekter af tekstsammenhæng (mellem sætninger) i sine lingvistiske undersøgelser af elevskrivning i udskolingen. Et enkelt nyere studie, som undersøger delasppekter af tekstsammenhæng på blandt andet mellemtrinnet (2.-4. klasse), er foretaget af Shannon Halls-Mills og Kenn Apel (2015). I studiet undersøges blandt andet elevteksternes makrostruktur (genre-specifik tekststruktur og overordnet sammenhæng, som de kalder "overall cohesion") ud fra en bedømmelses-score fra 1-4. Studiet finder blandt andet, at tekster fra 3. og 4. klasse bedømmes med en højere score i makrostrukturen end tekster skrevet i 2. klasse. Wan-Chen Chang et al. (2019) undersøger og finder styrket brug af kohæsion i 3.-klasselevers tekster efter en spilbaseret intervention med fokus på selv-samme.

Det sidste internationale studie, Christie og Derewianka (2008), som jeg inkluderer i denne oversigt, skiller sig ud på flere områder. I modsætning til alle de ovenfor nævnte studier er det et stort kvalitativt studie (hvorimod mange af studierne ovenfor er små kvantitative eller kvantificerende studier). Christie og Derewianka undersøgte omkring 2.000 elevers skriveudvikling i alderen 6-18 år gennem elevtekster skrevet i forskellige fag. Studiet inkluderer et fokus på tekstsammenhæng gennem aldeles detaljerede analyser – som nærværende studie – men med afsæt i hele SFL-modellen. Analyserne resulterer i definitionen af fire overordnede faser, som beskriver kendetegn ved elevernes tekster i forhold til alder. I faget engelsk (L1) finder forskerne fx, at elever i fase to (9-12 år) typisk har en mere kompliceret brug af ledsætninger, som udbygger indholdet i forhold til tid, sted og betingelser (afhængig af teksttype), mens elever i den tidligste fase (6-8 år) oftere bruger flere sideordnede sætninger. Studiet har som de øvrige internationale studier, som her er inkluderet, et primært fokus på form i forhold til, hvordan tekstens indhold er organiseret, og har i mindre grad fokus på sammenhængen i indhold, som er dette studies hovedfokus.

Opsamling på forskningsoversigt

Kapitlet viser, at der inden for den nordiske og skandinaviske skriveforskning er en overvægt af studier, som undersøger skriveundervisningen, og at der findes færre studier, hvor det primære analyseobjekt er elevens tekst. Oversigten viser desuden, at en del af de tekststudier, der findes, særligt dem med fokus på tekstsammenhæng, typisk er af ældre dato. Derudover er en overvægt af dem, både generelt inden for den nordiske skriveforskning og i forhold til studier af tekstsammenhæng, foretaget i indskolingen og i særdeleshed i udskolingen og gymnasiet.

En anden pointe fra oversigten er, at en overvægt af de studier, der undersøger tekstsammenhæng, har et hovedfokus på at undersøge form-forekomster, typisk ud fra en kvantitativ eller kvantificerende tilgang. Denne pointe bekræftes særligt i gennemgangen af de udvalgte internationale studier.

Med afsæt i oversigten udfylder nærværende studie således et hul i forskningen – både i Danmark, Norden og internationalt – ved at undersøge tekstsammenhæng på mellemtrinet ud fra et hovedfokus på indholdet, og hvordan der semantisk set skabes sammenhæng i dette. Studiets analyser af den empiriske skrivekontekst, hvori teksterne er blevet skrevet, bidrager desuden til feltet, idet der, jævnfør oversigten, kun er få studier af tekstsammenhæng, som inkluderer en så detaljeret dybdeanalyse af konteksten som nærværende studie (fx Falk, 2017; Nestlog, 2012).

3. Teoretiske perspektiver på studiets undersøgelser af skrivning i 4. klasse

I dette kapitel vil jeg med afsæt i studiets forskningsinteresse og empiri redegøre for, hvilke teoridannelser jeg trækker på i min forståelse og undersøgelse af skrivning i 4. klasse med fokus på tekstsammenhæng. Som skitseret i forskningsoversigten i forrige kapitel kan skrivning og skriveudvikling forstås og undersøges inden for tre overordnede tilgange (tekstorienterede tilgange, kognitive tilgange og socialkontekstuelle tilgange).

Når jeg i denne undersøgelse har et primært fokus på elevens *tekst* (hovedspørgsmålet), placerer jeg mig som nævnt inden for den tekstorienterede skriveforskning forstået inden for en socialkontekstuel forståelsesramme (underspørgsmålet), med hvilken jeg betoner betydningen af den konkrete empiriske kontekst, som teksten er blevet til i (Schultz & Fecho, 2000). Gennem den socialkontekstuelle ramme understreger jeg, at jeg grundlæggende forstår skrivning som et komplekst fænomen (Bazerman, 2016; Bazerman et al., 2017), hvor elevernes tekster er vævet ind i og gensidigt betinget af en lang række omstændigheder, herunder både sociale, kulturelle og kognitive.¹³

Et socialemiotisk afsæt i forståelsen af elevers skrivning

I studiets undersøgelser af elevtekster tager jeg afsæt i socialemiotikken, herunder systemisk funktionel lingvistik (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989; Hasan, 1984). Det gør jeg, fordi jeg grundlæggende forstår sproget som socialt situeret. Det vil sige, at sproget er skabt af og skabes gennem sociale processer med det formål at tjene betydningsudveksling i sociale kontekster: ”Language is as it is because of what it has to do” (Halliday, 1978, s. 19). Med dette teoretiske udgangspunkt undersøger jeg således elevers skrivning som *konkrete skriftsproglige manifestationer af tekst*, hvormed eleverne handler, interagerer og skaber betydning i en social kontekst, som samtidig også betinger elevernes muligheder for selvsamme handlen.

Elevernes måder at udtrykke betydning på i denne forståelse (dvs. som konkrete tekstmanifestationer) er således tæt forbundet med deres identitetsdannelser – ud fra den forståelse, at elevers repertoire til at skabe betydning med hænger sammen med, hvem de er, hvad de kan gøre i verden, og hvordan de mødes af andre. Når elever således skaber betydning på én måde frem for en anden, er det en måde, hvorpå de kan udtrykke sig selv, forstå sig selv, skabe viden og positionere sig selv i forhold til den funktion eller det formål, deres tekster har i forhold til disses modtager(e) (Evensen, 1997; Halliday, 1978; Kress, 2002).

¹³ Jeg forstår således også kognitive (del)processer, som en del af enhver skriveproces (fx beskrevet hos Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980), ligesom jeg også anerkender, at såkaldte ’lower level skills’ eller ’transskriptionsfærdigheder’, dvs. stavning, håndskrivning eller skrivning på tastatur, har at gøre med og påvirker elevers skrivning på væsentlige måder. ’Lower level skills’ er en betegnelse, som bruges inden for den kognitivt orienterede tilgang *The Simple View of Writing*, som forstår skrivning som todelt i henholdsvis ’lower level skills’ og ’higher level skills’. Sidstnævnte betegner selve skriveprocessen, målsætning, planlægning og tekstrevision (se fx Juel et al., 1985).

Ved at undersøge skrivning på denne måde er afsættet i mine tekstanalyser *sproget i brug*. Med dette afsæt forstås *sprogssystemet*, som eleverne trækker på i deres betydningsskabelse, som ”a meaning potential” (Halliday, 1978, s. 28). Med denne socialsemiotiske – også kaldet funktionelle – forståelse af studiets elevtekster placerer jeg mig ikke i modsætning til en strukturalistisk semiotisk forståelse (fx Saussure, 1949). Socialsemiotikken er netop, som strukturalismen, en *semiotisk* teori, men hvor strukturalismen peger på ’tegnet’ og sprogssystemet som lingvistikens objekt, forstår jeg *sprogssystemet* og *sproget i brug* som uadskillelige størrelser (Hasan, 2014). Det er således ikke selve tegnet eller sprogets struktur og regler, der er i centrum i mine analyser, men den betydning, som opstår, når elever skaber tekster gennem valg af skriftsproglige ressourcer. Når jeg i de to forrige kapitler og gennem afhandlingen skelner mellem studier med et formfokus og et indholdsfokus, er det ifølge socialsemiotikken (herunder SFL) – og i praksis – en umulig skelnen. Min skelnen er således et *analytisk greb*, der understreger, at jeg fokuserer på det semantiske niveau, som formen realiserer, og ikke på de enkelte form-forekomster eller antallet af dem.¹⁴

Med mit afsæt i socialsemiotikken og med mit analytiske hovedfokus på indholdet – det, som elevernes tekster handler om – undersøger jeg, hvordan der i studiets elevtekster skabes betydning, med fokus på tekstkohærens i forhold til det betydningspotentiale, sprogssystemet, som teksten trækker på, og som ifølge socialsemiotikken konstituerer og konstitueres af kulturen.¹⁵

”It [the analysis] involves the difficult task of focusing attention simultaneously on the actual and the potential, interpreting both discourse and the linguistic system that lies behind it in terms of the infinitely complex network of meaning potential that is what we call culture.” (Halliday, 1978, s. 4).

Centralt for forståelsen af sprogssystemet som et betydnings*potentiale* er, at det netop kun er et potentiale, og at den del af sproget, som manifesteres i en konkret tekst, sker gennem *valg* mellem de ressourcer, som sprogssystemet tilbyder i specifikke sprogbrugssituationer. Således beskriver Michael Halliday sprog som ”grammar of choices rather than of rules” (hvor rules’ refererer til sprogbeskrivelser med fokus på sprogets strukturer, jf. strukturalistiske eller formalistiske tilgange).

Valget er tæt forbundet med det, Halliday betegner som en *systemisk* beskrivelse af sproget frem for en strukturel:

”Structure is the syntagmatic ordering in language: patterns, or regularities, in what *goes together with* what. System, by contrast, is ordering on the other axis: patterns in what *could go instead of* what”. This is the paradigmatic ordering in language [...] Any set of alternatives, together with its condition of entry, constitutes a **system** in this technical sense.” (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 22).

Fokus er således på, hvilke muligheder (what could go instead of what) systemet tilbyder i en specifik kontekst: De sproglige valg, som allerede er taget (conditions of entry), og som er betinget af konteksten, betinger således også de valg, der kan tages efterfølgende. ’Choices’, forstået som *valg* eller *muligheder*, er ikke nødvendigvis bevidste valg taget af sprogbrugeren. Det er snarere en måde, hvorpå man analytisk kan beskrive, hvordan der er skabt betydning i en tekst i forhold til andre betydninger:

¹⁴ Som vist i kapitel 2, er der også mange studier med afsæt i SFL, der har en formfokuseret tilgang i deres undersøgelse af tekster (fx med opgørelser over antallet af specifikke sproglige forekomster). Halliday (1978, s. 3) peger på, at skelnen mellem sprogmodeller, der har sprogssystemet som objekt (fx strukturalistiske tilgange), og dem, der ser sprog som et værktøj til at belyse noget andet (funktionelle tilgange), er en skelnen mellem ”goals, not of scope”. Når SFL-studier således undersøger sproget/sproget i brug ud fra det, jeg kalder en formfokuseret tilgang, er det således ud fra den forståelse, at en undersøgelse af formforekomster *er* en undersøgelse af indhold og dermed betydningsskabelse i en social kontekst.

¹⁵ Relationen mellem sproget som system (betydningspotentialet) og den aktualiserede konkrete sprogbrug (teksten) kaldes hos Halliday (fx 1978, 1989) for *instantiering*. En konkret sprogbrug betegnes således som en bestemt instantiering af tilgængelige ressourcer fra sprogssystemet.

”So, when we analyse a text, we show the functional organization of its structure; and we show what meaningful choices have been made, each one seen in the context of what might have been meant but was not” (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 24).

Den socialesemiotiske tilnærmelse til tekstanalysen, som beskrevet ovenfor, giver mig mulighed for at undersøge hver enkelt elevs tekster i forhold til det betydningspotentiale – eller sproglige repertoire – han eller hun har til rådighed til at udtrykke betydning med i en given social kontekst. Men hvor ’valget’ hos Halliday er knyttet til analysen af *sprogbrugen*, inddrager jeg i dette studie også et blik for *sprogbrugeren*, dvs. eleverne selv, for bedre at kunne forstå deres tekstmanifestationer (jf. min social-kontekstuelle forståelsesramme). Her trækker jeg på Kress’ (2002) betoning af det *motiverede* tegn.¹⁶ At tegnet er ’motiveret’, betyder ikke nødvendigvis, at de valg, eleverne tager i deres tekster, altid er bevidste, men det betyder, at ’valgene’ er motiverede af ”individets *interesse* i et givent øjeblik” (Kress, 2002, s. 191). Når eleven således handler og udtrykker betydning gennem sine skriftsproglige tekstmanifestationer, er det ’interessen i øjeblikket’, der ”får vedkommende til at vælge et eller flere træk ved den ting, der skal gengives, ud fra en betragtning om, at det er de(t) centrale, hvorefter der foretages et valg af den mest hensigtsmæssige *form* blandt de til rådighed stående” (Kress, 2002, s. 195).

Når jeg i studiets analyser inddrager overvejelser om elevernes *skriftsproglige repertoarer*, forstås repertoire som noget, der er betinget af og betinger den sociale kontekst, samtidig med at jeg forstår eleverne som subjekter, der har forskellige erfaringer med skriftsproget qua det sprog, de har mødt både i og uden for skolen. Dermed har de også forskellige ”til rådighed stående” ressourcer, som Kress understreger i citatet ovenfor, herunder fortolker de også deres omverden på forskellige måder (fx hvad læreren forventer af dem i forbindelse med en specifik skriveopgave). Det vil derfor også variere, hvad eleverne ”i et givent øjeblik” tillægger betydning eller interesse i forhold til at kommunikere på måder, som er genkendelige i konteksten. Samtidig med at jeg betoner den enkelte elev og hans eller hendes repertoarer og måder at skabe betydning på, giver min socialesemiotiske tilnærmelse mig også mulighed for at forstå elevernes forskellige tekstmanifestationer som en undersøgelse af kulturen – skrivning i dansk i to 4.-klasser – og de genkendelige måder, hvorpå sproget bruges til at skabe betydning med inden for denne kultur. Teorien lægger således op til en forståelse af studiets elevtekster som betydningsdannelser, der afspejler den enkeltes sproglige repertoire i givne kontekster, samtidig med at betydningsdannelserne på et mere overordnet plan afspejler den fagspecifikke kultur, de skaber og skabes af. En sådan grundforståelse af elevernes tekster har betydning for tekstanalysens udsigelseskraft, hvilket vil blive diskuteret i mit metodologiske kapitel 6.

Elevtekster i en skolsk kontekst

På trods af den betoning af konteksten, som ligger i Hallidays systemisk funktionelle lingvistik (og andre SFL-skoler, fx genreteorien udviklet af J.R. Martin (1999)), er disse teorier blevet kritiseret for, at konteksten bestemmes ud fra en analyse af sproglige realiseringer i teksten (fx Bartlett, 2016; Björkvall, 2012; Holmberg, 2012; Kabel, 2016; Karlsson, 2012). I dette afsnit vil jeg med inddragelse af studiets empiri diskutere Hallidays kontekstbegreb og argumentere for, hvorfor netop karakteren af min empiri fordrer, at jeg inddrager et bredere kontekstbegreb end det, der tilbydes inden for systemisk funktionel lingvistik.

Ifølge Halliday er det, han kalder *situationskonteksten*, og som er sprogteoriens centrale kontekstbegreb, kendetegnet ved tre faktorer: 1) tekstens felt (field), 2) afsenders relation til modtager (tenor) og 3) måden (mode), hvorpå indholdet under de to første faktorer organiseres gennem sproget. En ana-

¹⁶ Kress’ socialesemiotik (fx 2002) anlægger et multimodalt perspektiv, hvor sproget er et blandt mange forskellige tegnsystemer. Han taler derfor om ’tegn’, hvor Halliday (1978) overvejende taler om ’sprog’.

lyse af disse tre faktorer i en tekst, som også kaldes *tekstens register*, vil ifølge Halliday afspejle tekstens situationstekst (Halliday, 1998). Registeret kommer rent sprogligt til udtryk – eller realiseres – i en tekst gennem tre *metafunktioner*, som modsvarer hver af de tre nævnte faktorer ved situationsteksten (den ideationelle metafunktion, den interpersonelle metafunktion og den tekstuelle metafunktion). Situationsteksten i SFL lægger således op til et bestemt sprogligt register; dvs. bestemte måder at skabe betydning på i en social kontekst. I Hallidays optik er det derfor også muligt at undersøge en teksts situationstekst gennem en analyse af tekstens sprog.

Når jeg analyserer dette studies elevtekster, er det også ud fra en forståelse af, at der *vil* være dele af situationsteksten, eller tekstens kontekst (fx det emne, der skrives om, eller modtagerforhold), som kan fremkomme gennem en analyse af *teksten*. Mine analyser af elevteksternes kohærens (hovedspørgsmålet) er netop sådanne undersøgelser af betydningsskabelse.¹⁷ Men som Holmberg (2012) pointerer, er det tvivlsomt, om situationsteksten i en Hallidaysk forståelse altid er mulig at udlede af elevtekster skrevet i en *skolsk*¹⁸ kontekst. Med et eksempel fra en skolekontekst, hvor svenske elever skriver reportager, argumenterer Holmberg (2012, s. 76) for, at Hallidays såkaldte *deaktiverede* tekstanalyser (det vil sige rene tekstanalyser) ikke rækker i en skolekontekst, hvor der er en lang række udenomstekstlige omstændigheder – fra sociopolitisk rammesætning til den konkrete undervisning og de enkelte elever – som påvirker elevernes tekster, og som gør det vanskeligt (altid) at aflæse en situationstekst ud af teksterne. For skriver eleverne fx deres reportager til læreren eller en specifik avis? Og er situationstypen reelt en reportage i journalistisk forstand eller snarere en skoleopgave? Denne særlige omstændighed ved den skolske kontekst, hvor eleverne skriver til flere modtagere, er blevet betegnet som den *dobbelte semiosfære* (Berge, 1996; Karlsson, 1997; Troelsen, 2020). I dette studies empiri er dette dobbelte modtagerforhold også en præmis, som påvirker elevernes skrivning, og som gør det svært at analysere deres tekster ud fra rene tekstanalyser. Eksempelvis bliver eleverne i to skriveopgaver bedt om at skrive et brev til deres forældre, som dog også (og primært) skal afleveres til deres lærer og til mig som forsker. Således er der faktisk i disse to skriveopgaver tale om en tredobbelt modtager.

En anden omstændighed, som har betydning for dette studies undersøgelser af elevtekster, er, at elever i 4. klasse typisk kun lige er gået i gang med at skrive mere sammenhængende tekster og afprøve forskellige teksttyper med forskellige formål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Som i ATEL-studiets undersøgelser af skrivning i indskolingen (fx Bremholm, Bundsgaard, et al., 2022) er der i dette studies empiri også stor forskel på, hvor langt eleverne hver især er i deres skriveudvikling: Nogle elever har kun lige lært bogstaverne at kende og kan sammensætte dem til ord og sætninger gennem viden om bogstav/lyd-kombinationer, mens andre elever kan skrive længere og mere sammenhængende tekster. På den baggrund forstår jeg studiets elevtekster som interimtekster, som afspejler, at de er skrevet af elever, der befinder sig forskellige steder i en læreproces, hvor de øver sig og er ved at udbygge deres skriftsproglige repertoire. Det betyder, at der kan være uklarheder i elevernes tekster, fx et uklart modtagerforhold – som ikke kun skyldes det dobbelte modtagerforhold – eller spring i indholdet, som vil vanskeliggøre, at der kan udledes en specifik situationstekst af teksten. Hvis elevtekster skrevet i skolske kontekster analyseres deaktiveret med afsæt i Hallidays analyse af situationsteksten, vil det således, som Holmberg (2012, s. 77) pointerer, kunne give særdeles fejlagtige analyser af konteksten. På den baggrund konkluderer Holmberg, at analyser af elevtekster bør foregå aktiveret ved at inddrage en bredere kontekst end den, der med SFL kan fremanalyses i selve teksterne.

¹⁷ Jeg er dog ikke optaget af, hvordan denne situationstekst viser sig specifikt gennem metafunktionernes måder at skabe betydning på. Det skyldes, at jeg forstår kohærens som noget overgribende i en tekst, som går på tværs af alle Hallidays tre metafunktioner (se diskussion af kohærensbegrebet i kap. 4).

¹⁸ Jeg henviser her til Vibeke Hetmars begreb *den skolske kulturform*, som kort sagt dækker over ”alt, hvad der foregår i skolen” (Hetmar, 2007a, s. 109).

Et mangefacetteret kontekstbegreb

Der ligger hos Halliday (2002) kimen til en sådan bredere kontekstforståelse i hans skelnen mellem det, han kalder *first order context* og *second order context*. Per Holmberg (2012) beskriver førstordenskonteksten som ”konteksten utanför texten” og andenordenskonteksten som ”konteksten i texten” (dvs. situationskonteksten). Dog påpeger Holmberg, at Hallidays *first order context* eller kontekst uden for teksten i praksis udfoldes mere som en analyse af *second order context*. Med henvisning til Hallidays (1998) analyser af situationskonteksten i tre forskellige teksteksempler peger Holmberg på, hvordan Halliday i en analyse af et kærlighedsdigt forsøger at bevæge sig ud over tekstens kontekst ved at pege på en bestemt *situationstype*. Situationstypen er i det konkrete digteksempel rigtignok mindre tekstnær end den konkrete tekst og dennes fremanalyserede situationskontekst: Med situationstypen forstås teksten (digtet) i en kontekst af mandlige poeter i England i 1700-tallet, hvor digtet er skrevet. Men selvom denne kontekst rækker ud over den konkrete tekst, er 1700-talskonteksten stadig bundet til teksten selv, idet den i Hallidays analyse fungerer som en generel situationstype, der er kendetegnet ved et bestemt register, som dermed betinger situationskontekstens realisering som konkret tekst (Holmberg, 2012, s. 75).

Tom Bartlett (2016) kritiserer også situationskonteksten for at være for tekstbunden og fremhæver, at Hasan, som sammen med Halliday har udviklet store dele af socialsemiotikken, selv er opmærksom på de begrænsninger, der ligger i den SFL'ske analyse af situationskonteksten. Bartlett peger på, at Hasan (2001) skelner mellem det, hun kalder *den relevante kontekst* (dvs. situationskonteksten), og på den anden side ”the larger canvas of human time and space” (Hasan, 2001, s. 13, i Bartlett, 2016, s. 167). Hasan understreger, at SFL netop er en lingvistisk teori, og at en analyse af konteksten uden for teksten kun kan tilgås gennem inddragelse af sociologiske og antropologiske teoridannelser (Bartlett, 2016, s. 171).

I stedet for at operere med to forskellige kontekstbegreber (jf. konteksten *i* teksten og konteksten *uden for* teksten), ønsker jeg med Bartlett (2016) at integrere det tekstorienterede kontekstbegreb med den bredere kontekst, som han kalder *environment*, i et *mangefacetteret kontekstbegreb*.¹⁹ Bartlett beskriver *environment* eller ’omgivelser’ således:

”My term ‘environment’ refers to anything that exists outside the text itself but which might affect it in any way, from the time of day to the sociocultural history of the speakers’ ethnic groups” (Bartlett, 2016, s. 175).

Citatet fremhæver, at kontekstuelle omstændigheder uden for teksten kan være ’alt’, så længe omstændighederne påvirker teksten på en eller anden måde. Det mangefacetterede kontekstbegreb må således forstås som et bredt spektrum af såvel en tekstorienteret eller semiotisk kontekst som empirisk kontekstuelle omstændigheder, hvor en undersøgelse af omstændigheder kan belyse alt fra specifikke realiseringer i teksten til fravær af tekst.

Når jeg med studiets underspørgsmål inkluderer et analytisk blik på, hvilken betydning den mangefacetterede kontekst har for teksten, afgrænser jeg analytisk set blikket til at inkludere det *undervisningsforløb* eller den *skrivesituation*, hvori eleverne skriver deres tekster.

I forhold til denne skrivesituation har jeg særligt fokus på lærerens instruktion og støtte undervejs samt på omstændigheder ved eleven selv og hans eller hendes deltagelse i skrivesituationen.

¹⁹ Udtrykket *mangefacetteret kontekst* er Kabel og Broks (2018) udlægning af det integrerede kontekstbegreb, som Bartlett (2016) argumenterer for. I afhandlingen omtaler jeg omstændighederne som både ’empirisk skrivekontekst’ og ’mangefacetteret (skrive) kontekst’. Med sidstnævnte betoner jeg, at jeg forstår den empiriske skrivekontekst som mangefacetteret, men de to begreber dækker over det samme undersøgelsesobjekt.

Jeg undersøger ikke konteksten gennem Hallidays begreber felt, relation og måde, men har et eksplorativt fokus på 'environment' eller konteksten uden for teksten, men kun hvor jeg vurderer, at de udvalgte nedslag har betydning for teksten på den ene eller anden måde. Desuden undersøger jeg ikke sociopolitiske kontekster, som fx den lokale skole, kommune, styredokumenter og lignende, men jeg forudsætter disse bredere kontekster, idet jeg forstår både elevernes tekster og de dele af den mangefacetterede kontekst, som jeg analyserer, som forbundet med og indlejret i sociopolitiske kontekster (Ivanič, 2004).²⁰

Mange og genkendelige veje til skriveudvikling

Studiets syn på skrivning som tekstmanifestationer indlejret i en mangefacetteret empirisk skrivekontekst, som jeg har argumenteret for ovenfor, betinger også studiets forståelse af skriveudvikling. Om end jeg ikke undersøger skriveudvikling direkte i dette studie, redegør jeg alligevel kort herfor, eftersom studiets tekstfokus bygger på den antagelse, at når vi ved mere om, hvordan elever skriver i faget dansk på dette klassetrin, kan lærerne også bedre støtte dem i deres skriveudvikling. Med afsæt i studiets fund gør jeg, dels løbende efter hver case og dels i afhandlingens afslutning, en række didaktiske refleksioner over, hvordan studiets case-elever – og elever i 4. klasse – kan støttes i deres skriveudvikling.

Med min tekstorienterede og sociale-semiotiske tilgang til skrivning forstår jeg som udgangspunkt skriveudvikling som *en udvidelse af elevers skriftsproglige repertoarer* til at skabe betydning med (Halliday, 1978; Kabel et al., 2022; Kress, 1994). Det vil sige, at skriveudvikling kan undersøges ved at sammenligne en elevs (eller flere elevers) tekster over tid. Men fordi jeg samtidig forstår teksterne som indlejret i de mangefacetterede skrivekontekster, hvori de er skrevet, vil en udvidelse af et sådant skriftsprogligt repertoire ikke altid kunne observeres direkte i elevernes tekster. Som Evensen (1992, 1997) påpeger, kan skriveudvikling også komme til udtryk gennem *turbulens*, hvilket dækker over, at der i en elevtekst kan vise sig inkohærens, fordi eleven er ved at udvide sit repertoire – undersøge nye måder at skabe betydning på – hvilket kan resultere i, at andre måder eller dele af en tekst får mindre opmærksomhed og måske endda svækkes. En sådan forståelse af skriveudvikling implicerer, at skrivning hverken kan beskrives lineært eller som én generel proces, der forløber ens for alle elevskrivere. Der er således mange veje til at udvikle skrivning, og de afhænger alle af de mangefacetterede sociale kontekster, som eleverne skaber betydning i, herunder dansk i 4. klasse (Bazerman et al., 2017).

Inden for sociokulturelle/socialkontekstuelle tilgange til skrivning findes begrebet 'orkestrering' som metafor for de mange forskellige måder, skriveudvikling kan tage sig ud på, dvs. kan orkestreres på af den enkelte – afhængigt af de kontekster, eleven er rundet af og møder i sit liv. I orkestreringsmetaforen ligger således en forståelse af, at "normale" eller forventede udviklingsbaner faktisk ikke lar seg generalisere på tværs af barn og sociale kontekster" (Evensen, 2006, s. 21).

Selvom skriveudvikling i studiets forståelse netop kan tage sig ud på mange forskellige måder, anlægger jeg med inspiration fra Evensen (1997, 2006) den forståelse, at der *også* kan ses træk i elevernes tekster, som går på tværs af både elever og de konkrete empiriske skrivekontekster. Det begrundes jeg med afsæt i sociale-semiotikkens forståelse af elevernes tekstmanifestationer som en realisering af kultur. Ud fra denne forståelse er det muligt at vise visse genkendelige, fagspecifikke træk (i dette studie kohærensmåder), der går på tværs af eleverne og deres tekster, samtidig med at jeg forudsætter, at der ikke er én måde eller én bestemt rækkefølge, eleverne lærer disse træk på. Ud fra denne antagelse er det derfor også muligt i dette studie at beskrive en række fagspecifikt genkendelige måder, hvorpå eleverne skaber kohærens i deres tekster, som til dels går på tværs af både elever og kontekster, samti-

²⁰ I Ivanič' model 'a multi-layered view of language' (2004) vises 'tekst' som indlejret i 'kognitive processer', som er indlejret i 'events/aktiviteter', som er indlejret i 'sociokulturelle og politiske kontekster'. Sidstnævnte er således det yderste lag af kontekst.

dig med at måderne – eller trækkene – også er betinget af en lang række udenomstekstlige kontekstuelle omstændigheder.

Opsamling på studiets teoretiske perspektiver på skrivning

I dette kapitel har jeg placeret studiet inden for den tekstorienterede skriveforskning med et konkret afsæt i socialsemiotikkens betoning af tekster som måder at skabe betydning på i sociale kontekster – og dermed som måder, hvorpå elever kan formulere sig om verden, interagere socialt og dannes. Denne forståelse af elevskrivning danner udgangspunkt for min tilgang til og undersøgelse af elevers skrivning i 4. klasse som konkrete tekstmanifestationer. Som et supplement til socialsemiotikkens tekstnære forståelse af konteksten inkluderer jeg, grundet min socialkontekstuelle forståelse af skrivning som en socialt situeret handling, et mangefacetteret kontekstbegreb, hvormed jeg kan undersøge udenomstekstlige omstændigheder ved de empiriske skrivekontekster, som synes at have betydning for elevernes tekster (Bartlett, 2016; Holmberg, 2012). Det mangefacetterede kontekstbegreb giver mig mulighed for at foretage en mere nuanceret undersøgelse af, hvordan eleverne i de to 4.-klasser skaber sammenhæng i deres tekster. Denne teoretiske grundforståelse medfører, at jeg forstår skriveudvikling som kompleks og subjektiv, men samtidig også medformet af den skolekontekst og de konkrete forløb, hvori eleverne støttes i deres skrivning, hvorfor der også vil kunne ses genkendelige træk på tværs af elever og konkrete empiriske skrivekontekster.

4. En teoretisk diskussion og afklaring af kohærensbegrebet

I dette kapitel vil jeg med afsæt i studiets tekstorienterede hovedspørgsmål diskutere og klarlægge, hvordan jeg forstår og undersøger *kohærens* i de deltagende elevers skriftsproglige tekstmanifestationer. Jeg indleder med en kort introduktion til tekstlingvistik, hvor jeg trækker en række forskellige teoretiske modeller frem, som undersøger forskellige aspekter af at skabe *sammenhæng* i en tekst – bredt forstået. Hernæst vil jeg undersøge forskellige tekstbegreber og forståelser af kohæsions rolle i forhold til kohærens for med afsæt heri at diskutere og afklare mit kohærensbegreb. Kapitlet vil munde ud i en kohærensmodel, som peger på to overordnede aspekter af kohærens – som jeg kalder henholdsvis tekst- og læserkohærens – og deres forskellige, men overlappende, kontekstindlejring. Jeg placerer afslutningsvis afhandlingens hoved- og underspørgsmål i kohærensmodellen.

Tekstlingvistik: Studier af sammenhæng i tekster

I 1960'erne vokser *tekstlingvistik* frem som disciplin, og den er optaget af at undersøge, hvad en *tekst* er, ud fra den antagelse, at en tekst er andet og mere end blot en række sammenstillede sætninger. Indtil da har sprogvidenskaben været særligt optaget af at undersøge de klassiske sprogvidenskabelige discipliner fonologi, morfologi, syntaks og semantik, som kun går op til sætningsniveau (Vagle et al., 1993, s. 17). Tekstlingvistikken trækker på lingvistikens metoder, men fordi den bevæger sig over sætningsniveau, spiller pragmatikken, dvs. teksten som kommunikativ handle, her også en vigtig rolle (se fx Fossetøl, 1983, s. 61).

Tekstlingvistikens egentlige gennembrud kommer i 1970'erne, og et vigtigt bidrag er ifølge Ib Ulbæk (2005, s. 11) Robert-Alain de Beaugrande og Wolfgang Dresslers *Einführung in die Textlinguistik*, som blev udgivet første gang i 1972. I dette værk refereres lingvisten Teun van Dijk for i et foredrag at beskrive tekstlingvistik som sprogvidenskabelige undersøgelser af tekster, der trækker på forskellige teorier og metoder:

”Teun van Dijk [...] betont, daß „Textlinguistik“ in der Tat keine Bezeichnung für eine einzelne Theorie oder Methode sein kann. Vielmehr bezeichnet es jedwede sprachwissenschaftliche Arbeit, die dem Text als primärem Forschungsobjekt gewidmet ist”
(de Beaugrande & Dressler, 1981, s. 15).

Selvom tekstlingvistik som felt er formet af forskellige teorier og metoder til at undersøge tekster, er der ifølge Vagle et al. (1993) bred konsensus om, at tekster blandt andet er defineret ved, at de er *sammenhængende*, og at *sammenhæng i tekster* derfor er en hovedinteresse i tekstlingvistisk forskning. Men som nævnt i kapitel 1 er *tekstsammenhæng* et begreb, der kan dække over mange forskellige delaspekter eller forståelser af, hvad sammenhæng i tekster er (fx kohærens, kohæsion, tema-rema eller teksters globale strukturer, jf. også kapitel 2).

Zhang og Liu (2021) fremhæver fx seks forskellige modeller, som netop undersøger tekstsammenhæng ud fra forskellige teorier og metoder og med fokus på forskellige og overlappende delasppekter. Modellerne inkluderer Halliday og Hasans register-kohæsionsmodel (1976), van Dijks makrostrukturmodel (1977), Widdowsons illokutive sproghandlingsmodel (1978), Mann og Thompsons retoriske strukturteorimodel (1988), Brown og Yules kognitive rammemodel (1983) og Danés og Fries tematiske progressionsmodel (1974).

Hvor Halliday og Hasan med deres værk *Cohesion in English*, som er en klassiker inden for forskning i tekstsammenhæng, har et primært fokus på kohæsion, dvs. konkrete sproglige mekanismer, som bidrager til sammenhæng, undersøger van Dijks model den mere overordnede semantiske sammenhæng i en tekst relateret til tekstens tema. Mann og Thompsons retoriske tilgang har fokus på, hvordan funktionelle dele af teksten er forbundet og relateret til hinanden (fx gennem kontrast, baggrund, årsag). Widdowsons model er pragmatisk funderet i sproghandlingsteorien og fremhæver sammenhæng som en interaktionsproces mellem skriver og læser, mens Brown og Yule med deres kognitive tilgang har fokus på læseren og dennes baggrundsviden og forudsætninger for at tolke en tekst som sammenhængende. Endelig undersøger Danés og Fries struktureringen af tekstens indhold i forhold til denne strukturs betydning for tekstens sammenhæng (dvs. tema-remå).

Mens nogle af de nævnte modeller har særligt fokus på enkelte delasppekter, fx kohæsion eller tema-remå, har andre modeller fokus på *kohærens*, som ofte – men langt fra altid²¹ – helt overordnet kan betegne en teksts ”underliggende semantiske sammenheng” (Vagle et al., 1993, s. 141). Kohærens som ’semantisk sammenheng’ forstås og undersøges imidlertid også forskelligt inden for forskellige traditioner, grundet forskellige forskydninger i forståelsen af *tekst* og det sammenhengsskabende delasppekt *kohæsion*.²²

Som et udgangspunkt for at kunne diskutere forskellige kohærensforståelser vil jeg derfor i de følgende afsnit lægge ud med at undersøge forskellige tekstbegreber og med afsæt heri placere dette projekt inden for det, jeg vil kalde et *tekstorienteret afsæt* i forståelsen af en tekst.

Undersøgelse af forskellige tekstbegreber og deres teoretiske afsæt

I min undersøgelse af forskellige tekstbegreber tager jeg afsæt i Enkvists (1985, s. 16-17) beskrivelser af fire tekstmodeller, som er kendetegnede ved at have forskellige afsæt i deres forståelse af, hvad en tekst er:

- 1) Den sætningsbaserede model (det lingvistiske)
- 2) Den indholds-baserede model (det semantiske)
- 3) Den interaktionistiske model (det kommunikative)
- 4) Den kognitivt baserede model (læseren)

Den første og den anden model lader jeg som Enkvist repræsentere af henholdsvis Halliday og Hasan (1976, 1989) og Gunnel Kållgren (1979), fordi jeg i denne afhandling netop læner mig ind i disse tekstlingvisters forståelser af tekst (jf. mit socialsemiotiske afsæt). Jeg holder deres tekstforståelser op imod tekstbegreber fra en dansk funktionel lingvistik (Borchmann, 2010, 2015; Togeby, 1993; Togeby, 2003; Ulbæk, 2005, 2012, 2013), som i varierende grad betoner pragmatikken og talehandlingsteorien (ligesom Widdowson, som jeg nævnte ovenfor), men som også trækker på en psykolingvistisk, kognitivt funderet tradition. Denne tradition repræsenterer i særlig grad Enkvists interaktionistiske model 3.

²¹ Bernt Fossetstøl (1983, s. 104) forstås fx kohæsion og kohærens som synonyme begreber.

²² Jeg har i dette kapitel et særligt fokus på delasppektet kohæsion, fordi kohæsion spiller en vigtig rolle i projektets forståelse af kohærens som sammenheng i tekster, og fordi kohæsion i forlængelse heraf indgår som en vigtig del af min analysemetode (se kapitel 5).

Jeg har specifikt valgt at inddrage Ole Tøgeby, Simon Borchmann og Ib Ulbæk, fordi de – som få – i en nyere dansk kontekst har beskæftiget sig indgående med tekstlingvistik og kohærens. Jeg inddrager også kort Brown og Yule (1983), som blev nævnt under de seks kohærensmodeller i forrige afsnit, fordi de repræsenterer en mere rendyrket kognitivt funderet tilgang til tekst og kohærens (Enkvists model 4) og dermed kan illustrere bredden i forskellige tilgange til selvsamme.

I undersøgelsen af de fire tekstbegreber vil jeg forsøge at afklare de af Vagle et al. (1993) beskrevne fire grundlæggende teksttræk: En tekst har en indre sammenhæng, den har en kommunikativ funktion, den handler om noget, og den er baseret på tekstnormer. *Den indre sammenhæng* vedrører, at ”ord- og setningkjder kan kobles sammen til større helheter, altså tekster”. Den *kommunikative funktion* – eller tekstens formål – samt at tekster *handler om noget*, er selvforklarende, mens Vagle et al. med *tekstnormer* understreger, at ”norm” forstås synonymt med ”konvensjon”: ”Tekstnormer er altså konvensjonaliserede forventninger til tekst-atferd og retningslinjer for hvordan slik atferd udføres” (Vagle et al., 1993, s. 19).

Alle disse fire tekst-træk går igen i større eller mindre grad i de forskellige tekstbegreber, som jeg vil undersøge i dette afsnit. Forskellen på begreberne ligger særligt i, hvilke af de fire træk tekstbegreberne tager afsæt i. Det er vigtigt at understrege, at hver tekstmodel/tekstbegreb udelukkende repræsenterer et *afsæt*, hvilket betyder, at tekstbegreber inden for fx den lingvistiske model sagtens også kan indeholde en kommunikativ grundforståelse, og omvendt (jf. at alle de fire tekst-træk hos Vagle et al., 1993, er med til at definere en tekst som en tekst). Man kan argumentere for at slå de to første modeller sammen, eftersom det lingvistiske og semantiske hos både Halliday og Hasan (model 1) og Källgren (model 2) forstås som uadskillelige. Jeg bibeholder dog Enkvists opdeling for at vise, at Källgren betoner *indholdet* mere eksplicit end Halliday og Hasan i hendes forståelse af tekstbegrebet.

Den lingvistiske model: Halliday og Hasan

I *Cohesion in English* skriver Halliday og Hasan, at en tekst er ”a unit of language in use”, og at ”a text is best regarded as a SEMANTIC unit: a unit not of form but of meaning” (Halliday & Hasan, 1976, s. 2). En tekst er altså ikke bare ”en semantisk enhed”, men en enhed til at skabe betydning med ”i brug”, det vil sige i en ”situationskontekst”, som det fremgår af deres senere udgivelse *Language, context, and text*:

”[A text is] language that is functional. By functional, we simply mean language that is doing some job in some context, as opposed to isolated words or sentences [...] So any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text.” (Halliday & Hasan, 1989, s. 10)

Som det fremgår af citatet, er fokus på det, *teksten gør* i situationskonteksten, og at den netop defineres gennem sin betydningsskabelse i en kontekst. I kapitel 3 pegede jeg på, at Hallidays forståelse af situationskonteksten (context of situation) er, at det er en tekstbunden kontekst, som afspejles lingvistisk i en tekst, samtidig med at teksten også bestemmer konteksten: ”If we treat both text and context as semiotic phenomena, as ‘modes of meaning’, so to speak, we can get from one to the other in a revealing way” (Halliday, 1989, s. 12). Med Halliday og Hasans henvisning til den teksthævede situationskontekst understreges det, at definitionen af en tekst i deres optik er, hvad jeg vil kalde *tekstorienteret*. Det vil sige, at teksten defineres af noget tekstbøende, fordi det tekstbøende eller sproget selv opfattes som funktionelt *i sig selv*, altså grundlæggende kommunikativt. Således vil en tekst derfor også altid afspejle en situationskontekst, hvori det kommunikative eller sociale, rettetheden mod nogen, altid indgår.

I forlængelse af ovenstående anskuer Halliday og Hasan en tekst som både et *produkt* – altså en lingvistisk-semantisk enhed, der kan undersøges som sådan – og som en kontinuerlig *proces* af valg, som løbende agerer kontekst for næste valg af sproglige ressourcer. Procesperspektivet understreger Halliday og Hasans forståelse af teksten som en kommunikativ, fortløbende betydningsudveksling i en kontekst: ”A text, then, is both an object in its own right [...] and an instance – an instance of social meaning in a particular context of situation” (Halliday, 1989, s. 11).

Halliday og Hasan betoner altså tekstens indre sammenhæng (jf. Vagles 1. træk) som en lingvistisk-semantisk enhed (jf. 3. træk), samtidig med at de betoner teksten som kommunikativ handlen (2. træk), men, som nævnt, med en forståelse af den kommunikative funktion som værende tæt forbundet til teksten selv.

Den semantiske model: Källgren

Som nævnt ovenfor er der mange ligheder mellem den svenske tekstlingvist Källgrens (1979) og Halliday og Hasans tekstbegreber, idet begge tager et lingvistisk-semantisk afsæt i definitionen af tekst. I indledningen til sin bog skriver hun, at hun ”betrakter alla koherenta språkliga manifestationer som texter” (s. 13), og senere, at ”det er innehållet som binder samman texter” (s. 43). Ligeledes skriver hun:

”Text, as a linguistic unit, is almost entirely a semantic unit. It is the content that makes a linguistic manifestation a text, it is feature of content that make us accept or reject a certain linguistic manifestation as a text.” (Källgren, 1979, s. 151)

For Källgren er tekster altså, som hos Halliday og Hasan, lingvistisk-semantiske enheder (jf. Vagles 1. træk). Källgren betoner dog mere eksplicit end Halliday og Hasan tekstindholdet (Vagles 3. træk) ved netop at pege på, at det er indholdet, der binder tekster sammen – gør dem kohærente. Det er for hende denne indre sammenhæng i *indhold*, som afgør, om en ’tekst’ accepteres eller afvises som en kohærent manifestation. Hun peger altså først og fremmest på teksten selv (og altså dens indhold), men betoner også læserens rolle ved at tale om, hvad der får os – det vil sige læserne – til at acceptere eller afvise noget som en tekst (jf. Vagles 2. træk).

Den kommunikative model: Togeby, Ulbæk og Borchmann

Den kommunikative tekstmodel repræsenteres her, som nævnt indledningsvis, af Togeby (1993, 2003), Ulbæk (2005, 2012, 2013) og Borchmann (2010, 2015). Alle tre anlægger et tekstbegreb med forskellige betoninger, men som overordnet set tager afsæt i, at tekster er kommunikative handlinger (jf. Vagles 2. træk).

I Togeby's doktordisputats PRAXT (1993) definerer han tekstbegrebet således:

”En tekst er en aktualiseret kommunikativ handling; den er på én gang 1) korrekt og forståelig brug af tegnsystemet (dvs. sammenkædning af tegn fra ét system af tegn som hver især har en udtryksside og en indholdsside), 2) ærligt udtryk for én intention fra en afsender, 3) sandt og kohærent udsagn om ét sagsforhold, 4) en sammenføjede meddelelse relevant i forhold til én interesse hos en modtager, og 5) rigtig, retfærdig og taktfuld fysisk kontakt gennem én kanal” (Togeby, 1993, s. 34).

Første sætning understreger, at afsættet i tekstbegrebet er, at tekster er kommunikative handlinger (træk 2). Herunder følger så en lang række ’krav’, som teksten – eller den kommunikative handling – skal leve op til, fx at den anvender ét tegnsystem, omhandler ét sagsforhold, bruger én kanal. Der-

udover er der også et fokus på korrekthed (jf. Vagles 4. træk). Dette idealiserede tekstbegreb står i kontrast til Halliday og Hasans og Källgrens tekstbegreber, som fokuserer på, at tekstens kendetegn er, at den hænger sammen som en semantisk enhed – som en kohærent manifestation – og hvis den gør det, er opfyldelsen af bestemte tekstkonventioner, som nævnt hos Togeby, mere underordnet.

Ulbæk anlægger også, som nævnt, en forståelse af tekster, som tager afsæt i, at de er ”kommunikative udsagn” (Ulbæk, 2005, s. 13), og opstiller i forlængelse heraf en liste med ti kendetegn for tekster:

- ”1. Tekster er ordnede med hensyn til præsentation af information.
2. Tekster er en helhed af dele.
3. Tekster er båret af skriftsprog.
4. Tekster er planlagte kommunikationshandlinger.
5. Tekster er monologiske.
6. Tekster er et mødested mellem afsenders og modtagers interesser i det skrevne.
7. Tekster er kohærente.
8. Tekster er informative: De handler om noget og har ny og relevant information
9. Tekster klassificeres i typer, som indgår i genrer.
10. Tekster skrives ind i en situation.” (Ulbæk, 2005, s. 17).

Ulbæks punkter kan grupperes under samtlige af Vagles mere overordnede fire teksttræk. Tekster er sammenhængende (pkt. 1, 2, 7), tekster er kommunikative (pkt. 4, 6, 10), tekster handler om noget (pkt. 8), tekster bygger på tekstnormer (pkt. 9). Ulbæk adskiller sig tydeligst fra de ovenfor nævnte tekstbegreber ved at snævre sin forståelse af tekst ind til udelukkende at være ”båret af skriftsprog” (pkt. 3). Tekst forstås altså her kun som skrevne tekster, hvor Halliday og Hasan også inkluderer tale og sporadisk nævner andre medier (1989, s. 10), mens Togeby har en endnu bredere forståelse, der inkluderer tegnsystemer (herunder fx visuelle udtryk).

Borchmanns (2010) tekstbegreb er, som nævnt, også først og fremmest kommunikativt (jf. Vagles 2. træk), om end det også knytter sig til det skrevne/talte sprog (jf. træk 1), idet han har fokus på teksten som ’en manifest sekvens af sætninger’. Hans kommunikative afsæt begrundes med, at han først og fremmest vægtlægger, om noget *opfattes* som tekst:

”Det at noget er en manifest sekvens af sætninger, er tilstrækkeligt til at dette noget opfattes og behandles som tekst: Det at sekvensen er manifest, er tilstrækkeligt til at antage at *nogen* har gjort sig den umage at producere den; det at der er tale om sætninger, dvs. noget der ud fra udtryksformen at dømme er manifestationer af den fælles bevidsthed sprogsystemet udgør, er tilstrækkeligt til at antage at de har gjort det med en *kommunikativ intention*; og det at der er tale om en sekvens, dvs. at sætningerne er anbragt i fysisk nærhed af hinanden, er tilstrækkeligt til at antage at de ligger til grund for en intentionel *helhed*.” (Borchmann, 2010, s. 26)

Borchmann betoner, at en tekst er en ”intentionel helhed”. Når teksten som en helhed forstås med afsæt i, at den er *intentionel* fra en afsenders side, og derfor også af en modtager vil blive mødt som intenderet, ligger det i forlængelse af Grices samarbejdsprincip (1975/2001), som blandt andet betoner, at modtageren som udgangspunkt er villig til at ’samarbejde’ med teksten for at skabe den nødvendige sammenhæng i den. Således bevæger Borchmann sig over i et mere kommunikativt, men også læserorienteret, afsæt i definitionen af en tekst.

Den kognitive model: Brown og Yule

Den sidste af Enkvists tekstmodeller er den kognitive model, som i forlængelse af særligt Borchmanns tekstbegreb betoner læserens afgørende rolle i bestemmelsen af en tekst. Den kognitive model repræsenteres her af Brown og Yule (1983):

”Within chunks of language which are conventionally presented as texts, the hearer/reader will make every effort to impose a coherent interpretation, i.e. to treat the language thus presented as constituting ‘text’. We do not see an advantage in trying to determine constitutive formal features which a text must possess to qualify as a ‘text’. Texts are what hearers and readers treat as texts.”
(Brown og Yule, 1983, s. 199)

Brown og Yules citat understreger, at en tekst i deres optik slet ikke defineres ud fra tekstimmanente træk, men udelukkende ud fra, hvad modtageren *opfatter* som en tekst (dvs. en udvidet forståelse af Vagles 2. træk). Med dette fokus på modtagerens opfattelse fremstår Brown og Yules tekstbegreb som klart læserafhængigt, i kontrast til det mere tekstorienterede tekstbegreb, som her især anlægges af Halliday og Hasan og Källgren.

Tekstorienterede og kommunikativt-læserorienterede afsæt i forståelsen af tekst

Som det fremgår af undersøgelsen af tekstbegreber, forholder de sig alle (undtaget Brown og Yule) til både teksten som en indre sammenhængende helhed og som en kommunikativ handlen. Mens Halliday og Hasan, og i særlig grad Källgren, betoner indholdet (Vagles 3. træk), inddrager Togeby og Ulbæk også tydelige tekstnormer (4. træk). Forskelle og forskydninger i de fire overordnede tekstmodeller kan føres tilbage til de forskellige traditioner, som de nævnte tekstanalytikere indskrives i. Togeby, Ulbæk og Borchmann indskrives i en pragmatisk definition af tekstbegrebet med afsæt i filosofisk pragmatik (Austin, 1962/1997; Grice, 1975/2001; Searle, 1975/2001) i deres vægtlægning af tekstens kommunikative funktion.²³ Halliday og Hasan betoner, som nævnt, også det sociale/kommunikative – altså også en pragmatisk grundforståelse, men hvor det sociale/kommunikative forstås som en integreret del af sproget, som noget definerede for sproget.²⁴ Som nævnt tidligere er Halliday og Hasans forståelse af situationskonteksten – som er bærende i deres tekstforståelse og lingvistiske system – snævrere og mere tekstbundet end kontekstforståelsen i pragmatikken, hvilket Halliday og Hasan også er blevet kritiseret for (jf. kapitel 3).

De små forskydninger i de ovenfor undersøgte tekstbegreber peger på, at deres afsæt i, hvordan de forstår en tekst, er enten *tekstorienteret* (Halliday og Hasan og Källgren, dvs. Enkvists model 1 og 2) eller *kommunikativt-læserorienteret* (Togeby, Ulbæk og Borchmann, hvorunder jeg også placerer Brown og Yule, dvs. Enkvists model 3 og 4). Tekstbegreberne tager kun deres *afsæt* i enten teksten eller den kommunikative handlen, idet teksten inden for det tekstorienterede afsæt netop også forstås som en kommunikativ handling, ligesom teksten selv også vægtes højt inden for det kommunikative-læserorienterede afsæt.

²³ Pragmatikkens analysegenstand er sproget i brug, hvorfor sprogdisciplinen er særligt optaget af konteksten – både den brede samfundsmæssige kontekst og den umiddelbare. Pragmatisk tekstanalyse kommer til Danmark i 1970'erne. Den trækker på amerikansk pragmatik, som har rødder i sprogpsykologi og sprogfilosofi (Henriksen, 2001, s. 8).

²⁴ Halliday og Hasans systemisk funktionelle lingvistik er grundlæggende en lingvistisk teori om sprog og betydningsdannelse, mens pragmatikken bl.a. bygger på en filosofisk tradition (jf. noten ovenfor). Begge traditioner er en reaktion mod strukturalismen og repræsenterer med udgangspunkt i henholdsvis lingvistik og filosofi en bevægelse mod at forstå sproget som grundlæggende kommunikativt (se fx Lundquist, 2012). Der er altså ligheder mellem de to traditioner og kun mindre forskelle i betoning.

Når jeg, som nævnt i afsnittets indledning, vælger at anlægge et *tekstorienteret afsæt* i min måde at undersøge empiriens elevtekster på (dvs. at jeg undersøger teksterne ved at undersøge *teksterne selv* og ikke fx, hvordan de forstås af en læser), betoner jeg især inspireret af Källgren (og helt i overensstemmelse med Halliday og Hasan), at tekster er indholdsenheder, og at mine tekstanalyser derfor fokuserer på at undersøge, hvordan teksterne hænger sammen *indholdsmæssigt*. Når jeg undersøger teksterne på denne måde, er det ud fra den forståelse, at tekstens indre sammenhæng (1. træk) ikke blot er defineret ved, at teksten hænger sammen lingvistisk, men også ved, at indholdet – det, teksten handler om (3. træk), og som realiseres lingvistisk – er det, der gør den til en sammenhængende – kohærent – tekst. Mit undersøgelsesfokus er altså på teksten som 'produkt', om end produktet samtidig forstås som en 'proces' og dermed som en social betydningsudveksling (jf. Halliday og Hasan, 1989). Med dette teoretiske valg placerer jeg mig således med fokus på Enkvists to første tekstmodeller og med lidt andre betoning af, hvad en tekst er, end i model 3 og 4.

Kohæsion og kohærens – er der en sammenhæng?

Ud fra ovenstående undersøgelse af tekstbegreber står det (jf. Vagle et al., 1993) klart, at alle tekstbegreberne forstår sammenhæng – eller her specifikt *kohærens* – som et væsentligt træk ved tekster (jf. 'lingvistisk-semantisk enhed', 'intentionel helhed'). Men fordi de tager forskellige afsæt i deres forståelse af tekster, anlægger de også forskellige perspektiver på kohærens: Hvor de tekstorienterede tekstbegreber (model 1 og 2) groft sagt betoner kohærens som noget *tekstboende*, forstår de kommunikativt-læserorienterede tekstbegreber (model 3 og 4) kohærens som noget, der skabes af *læseren* (Connor & Johns, 1990). En væsentlig forskel på disse to kohærensforståelser er, hvordan begrebet *kohæsion* opfattes: Hvad regnes overhovedet for kohæsion? Kan det forekomme både eksplicit og implicit i en tekst? Og er kohæsion semantiske relationer eller overfladestruktur? Disse forskellige opfattelser af kohæsion danner grundlag for det kernespørgsmål, som deler vandene mellem de forskere, som anlægger et tekstorienteret perspektiv, og de mere kommunikativt- og læserorienterede forskere, nemlig om kohæsion er en årsag til eller effekt af kohærens, og om kohæsion overhovedet spiller en rolle – og i så fald hvilken – i forhold til en teksts kohærens.

I de følgende afsnit vil jeg med afsæt i mit tekstorienterede tekstbegreb redegøre for, hvordan jeg forstår kohæsion, og diskutere det op imod mere kommunikativt-læserorienterede forståelser af det samt diskutere kohæsions rolle i forhold til kohærens.

Kohæsion: et tekstorienteret begreb

Der er inden for tekstlingvistikken – med både læser- og tekstorienterede afsæt – konsensus om, at kohæsion er et tekstorienteret begreb, der primært dækker over forskellige relationer realiseret i en tekst (se fx Fossetøl (1983); Halliday og Hasan (1976); Källgren (1979); Ulbæk (2005); Vagle et al. (1993)).

Halliday og Hasan (1976, s. 4) beskriver kohæsion således:

”The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it.”

I ovenstående definition understreges det, at kohæsion er en betydningsrelation mellem to elementer – eller konstituenten – i en tekst, som fx i eksemplet nedenfor, hvor *han* henviser til *min far*:

Eksempel: ”Min far dækkede bord, mens han holdt øje med bollerne i ovnen.”

I eksempelsætningen er der også kohæsion (af undertypen kollokation eller inferens, se kapitel 5) mellem konstituenterne ’dække bord’ og ’bollerne i ovnen’, idet tekstkonstituenterne opererer inden for samme semantiske felt. Derudover skaber konjunktionen ’mens’ kohæsion mellem de to sætningers betydningsindhold, idet ordet angiver, at de er relateret tidsligt.

I *Cohesion in English* skelner Halliday og Hasan mellem *endophoric* og *exophoric reference*, hvor eksemplet ovenfor med relationen ’min far – han’ er endoforisk, fordi relationen, også kaldet det kohæsive bånd, optræder *inden for* teksten. Exofori forekommer til gængæld i tilfælde, hvor en konstituent, fx ”dér” i sætningen ”Se dér”, kun kan forstås ved at orientere sig i tekstens specifikke kontekst, hvor der fx peges på et objekt. Ifølge Halliday og Hasan bidrager exofori til skabelsen af en tekst, men, siger de, ”only endophoric reference is cohesive” (s. 37). Således understreges det, at kohæsion hos Halliday og Hasan udelukkende opfattes som en tekstimmanent relation.

Kohæsion som eksplicite og implicitte relationer

Selvom kohæsion opfattes som tekstimmanent, kan der ifølge Halliday og Hasan (1976) godt være tale om kohæsion, uden at det er udtrykt eksplicit i teksten, eller uden at det indgår som et nødvendigt underforstået led i en sætning såsom ved ellipser.

Halliday og Hasan skriver, med henvisning til et eksempel, hvor to sætninger forbindes eksplicit med den temporale forbinder ’afterwards’, følgende:

”Although [...] the cohesion is achieved through the conjunctive expression *afterwards*, it is the underlying semantic relation of succession in time that actually has the cohesive power. This explains how it is that we are often prepared to recognize the presence of a relation of this kind even when it is not expressed overtly at all. We are prepared to supply it for ourselves, and thus to assume that there is cohesion even though it has not been explicitly demonstrated”
(Halliday og Hasan, 1976, s. 229).

I citatet beskrives det fænomen, at to sætninger kan hænge sammen og indeholde kohæsion, selvom relationen ikke er udtrykt eksplicit. Jeg forstår, i forlængelse af Halliday og Hasan, også sådanne implicitte relationer som kohæsion. Nedenfor ses et eksempel på en sådan forbindelse, hvor to sætninger er sammenstillede – og kohæsiivt relateret – uden at være forbundet eksplicit med en forbinder:

”Jeg tager ud og handler. Køleskabet er tomt.”

I eksemplet kunne der have stået en konjunktion, fx ’fordi’, til at vise relationen mellem de to sætninger. Det gør der imidlertid ikke, hvorfor relationen må infereres af læseren. Grunden til, at læseren kan – og normalt også gør – dette, kan forklares med Grices samarbejdsprincip (1975/2001), som grundlæggende drejer sig om, at vi som læsere forventer, at de tekster, vi læser, er kohærente. Når to sætninger er sammenstillede, vil vi derfor også forsøge at tolke dem i forhold til hinanden, selvom sammenhængen ikke er angivet eksplicit.

Når jeg taler for, at kohæsion også er til stede implicit i en tekst, bevæger jeg mig i retning af et mere læserorienteret blik på kohærens, hvor sammenbindingen ikke udelukkende findes i selve teksten, men skal *skabes* af læseren. Således vælger fx Ulbæk (2012) at tale om *lokal kohærens* (mellem sætninger) i stedet for om (implicit) kohæsion og skriver sig herved ind i en mere læserorienteret forståelse af kohærensbegrebet. Enkvist (1990), som også anlægger en kommunikativ-læserorienteret

tilgang til kohærens, beskriver også udelukkende kohæSION som eksplicitte forekomster i en tekst, da det, jeg her kalder implicit kohæSION, er inferensbaseret og derfor er placeret hos læseren (og således ikke kan være kohæSION, som er et tekstorienteret begreb).

Generelt i kohæSIONslitteraturen er der en overvægt af fremstillinger, som beskriver kohæSION som udelukkende eksplicitte forekomster i en tekst. Vagle et al. (1993) understreger fx, at kohæSION er ”en størrelse som er uttrykt på tekstens overflate” (Vagle et al., 1993, s. 144), om end de også behandler såkaldt implicitte sætningsforbindelser som i eksemplet ovenfor. Nyström (2001, s. 11) forstår i lighed med Vagle et al. også kohæSION som ”de lokale sambandsmekanismer som udtrykker samband på textytan”, selvom hun også skelner mellem *implicit (omarkerad)* og *explicit (markerad)* sætningskon-
nektion (Nyström, 2001, s. 100). Der er således konsensus om, at disse implicitte relationer forekommer, men oftest betegnes de ikke som *kohæSION*.

I lighed med Halliday og Hasan understreger Källgren (1979, s. 157) at ”no sharp boundaries can be made between relations signalled explicitly via surface markers and relations where this is not the case”. Hun inddrager i sin bog *Innehåll i text* fx tilfælde af implicitte kausal-sammenhænge mellem sætninger. Også Zhang og Liu (2021 s. 101) beskriver, at der findes kohæSIVE relationer ”with no formal marker”. Selvom både Halliday og Hasan, Källgren og Zhang og Liu anerkender, at visse implicitte relationer kan være *kohæSION*, beskæftiger de sig dog primært med de eksplicitte forekomster.

Ved at bruge et tekstorienteret begreb som kohæSION til at beskrive et fænomen, som ikke viser sig eksplicit i en tekst (altså implicit kohæSION), understreger jeg mit tekstorienterede ståsted. Mit afsæt er nemlig, at selvom en semantisk relation ikke er angivet eksplicit, lægger *teksten* stadig op til en bestemt tolkning, fx en kausalrelation i køleskabseksemplet ovenfor, og ikke en temporal, som vi tidligere så med eksemplet med *mens*. Det mener jeg, teksten gør, fordi der i teksten kan identificeres et semantisk felt omhandlende indkøb, som etableres på tværs af sætningerne gennem det at skulle ’handle’ og have et ’tomt køleskab’. Men det er klart: Uden læserens viden om, at et køleskab skal indeholde mad, og at man kan handle mad for at fylde det, når det er tomt, hænger sætningerne ikke sammen. Når jeg således i denne afhandling vælger at inddrage implicit kohæSION i min forståelse af kohæSION, inddrager og anerkender jeg samtidig læserens betydning i skabelsen af teksters kohæSIVE forbindelser.

Exofori som kohæSION

Til sidst har jeg valgt at udvide min forståelse af kohæSION, så den rækker ud over Halliday og Hasans forståelse af den som udelukkende tekstintern (Halliday og Hasan, 1976, s. 57), idet jeg inkluderer exoforiske koblinger som en særlig form for kohæSION. Det har jeg valgt at gøre, da jeg mener, at Halliday og Hasans (1976) betoning af, at ’cohesion is a semantic relation’, må gælde, uanset om relationen skabes inden for eller uden for teksten selv. Jeg er klar over, at kohæSIONsbegrebet således kan udvandes: Er så alt, der kan bidrage til at skabe sammenhæng (også i konteksten) pludselig kohæSION? I princippet ja, hvis der kan identificeres en semantisk relation mellem en konstituent i en tekst og den entitet i konteksten, som konstituenten peger på. Inklusionen af exofori i kohæSIONsbegrebet betyder således, at der inddrages et større kontekstperspektiv i *tekstanalysen*. Jeg mener, at exofori hører til netop i en kohæSIONsanalyse, idet kategorien har et større slægtskab med kohæSION end med kohærens. Det bygger jeg på, at jeg forstår kohæSION som den *lokale* sammenhæng mellem konstituer, sætninger og afsnit, mens kohærens-begrebet opererer på et mere overordnet semantisk niveau.

KohæSION: Semantisk relation eller overfladestruktur?

Halliday og Hasan (1976) beskriver overordnet kohæSION som *semantiske relationer*, også selvom de, som nævnt, primært beskæftiger sig med det, man kan se i teksten – altså den eksplicitte kohæSION.

Hasan (1984) skriver, at Wolfgang Dressler (1978) betegner kohæsion som "surface", altså et overfladefænomen. Hasan medgiver, at de forskellige kohæsionskategorier er en slags overfladefænomener, men tilføjer: "But in accepting this, I do not accept the implicit assumption that therefore they have little or nothing to do with "deep" phenomena, if by deep is meant semantic" (Hasan, 1984, s. 186). Hun understreger videre, at det i hendes optik ikke er muligt at anskue sprog som et system à la Saussure, hvor man kan skelne mellem form (dvs. overflade) og indhold (dvs. det semantiske). For i den socialsemiotiske optik kan form og indhold ikke skilles ad. Källgren (1979) har samme pointe som Hasan, idet hun peger på, at kohæsion typisk er blevet beskrevet som "medel att ge texten form" (Källgren, 1979, s. 67):

"Min uppfattning är att relationerna i texten först och främst är innehållsrelationer som både binder ihop det innehåll som finns på ord- och satsnivå och dessutom i allmänhet inte kan uttryckas på något annat sätt än genom dessa relationer."

Overfladeforståelsen findes ofte hos forskere med et mere kommunikativt-læserorienteret afsæt, såsom Enkvist (1990, s. 12) og Carrell (1982). Ib Ulbæk (2012) anlægger også et sådant perspektiv:

"For mig er kohæsion lige præcis et "overfladefænomen", dvs. et fænomen knyttet til den sproglige realisering af et tekstligt budskab. De kohæsive elementer kan vælges til og fra afhængig af, hvordan man ønsker at gestalte sin tekst [...] Det er korrekt, at kohæsion knytter sig til den lokale sammenbinding af sætninger, men kohæsion gør netop det: knytter sig. Kohæsion skaber ikke den lokale sammenhæng mellem sætninger (forstået som bærere af udsagn/propositioner). Kohæsion signalerer den blot." (Ulbæk, 2012, s. 100)

For Ulbæk kan kohæsion kun signalere sammenhæng; den skaber det ikke, sådan som Källgren ellers så klart udtrykker det. Ifølge Ulbæk er det derfor også muligt at fjerne "kohæsive elementer" for at "gestalte sin tekst" anderledes. I forhold til denne afhandlings forståelse af kohæsion som *semantiske relationer* ville der i så fald være tale om en *anden* tekst – en *anden* semantisk enhed – idet kohæsion ud fra denne forståelse ikke blot binder indhold sammen på overfladen, men *er* indhold (Källgren, 1979, s. 67).

Kohæsion: (U)nødvendigt for, årsag til eller effekt af kohærens?

Som konsekvens af mit tekstorienterede afsæt er det umuligt at tale om en tekst, uden at den indeholder en eller anden form for kohæsion. Enhver tekst vil – uanset hvor kort den er – indeholde et eller flere elementer, som peger på et andet element enten *i* teksten (endoforisk) eller *uden for* teksten (exoforisk). En tekst er således altid *kohæsiv* i en eller anden grad. Denne forståelse deles også af Källgren (1979, s. 86-87), som skriver: "Det jag kallat referensbinding²⁵ och de strukturer som byggs upp genom den är enligt mitt förmenande den i särklass viktigaste textbildande faktorn, den som ingen text klarar sig utan."

Især i den mere læserorienterede tradition findes der kritik af denne antagelse om, at kohæsion altid i en vis grad vil være til stede i en tekst. Det skyldes til dels forskelligheder i forhold til, hvor bredt kohæsionsbegrebet opfattes, fx i hvor høj grad inferentielle eller implicite relationer tolkes som kohæsion, eller om sammenhængen snarere skabes gennem en læsergenereret, mental model.

Ulbæk anerkender, at kohæsion spiller en ikke uvæsentlig rolle inden for tekstlingvistikken, men

²⁵ Referencebinding er et begreb, der dækker over alle de kohæsive bånd, hvor konstituenten refererer til hinanden ved enten at være identiske eller ligne hinanden. Hos Källgren (1979) og Vagle et al. (1993) er referencekoblinger den ene af tre overordnede kohæsionskategorier, mens de to andre er henholdsvis sætningskoblinger og blandede koblinger. Se yderligere redegørelse herfor i kapitel 5.

understreger samtidig, at kohæsion ikke er så afgørende, som Halliday gør det til, idet det ifølge Ulbæk (2012, s. 101) er muligt at skabe ”lokal kohærens” uden kohæsion, jf. køleskabs-eksemplet. Forskelle i bredden af kohæsionsbegrebet får således betydning for, hvorvidt en tekst betegnes som kohæsiv eller snarere ”lokalt kohærent”, som Ulbæk betegner det.

Borchmann (2010) fremfører en lignende, dog mere radikal, kritik af Hallidays kohæsionsbegreb og forståelse af sammenhængen mellem kohæsion og kohærens. Kritikken fremføres blandt andet gennem et konstrueret teksteksempel, som han mener kun kan opfattes som kohærent pga. tekstens kontekst, idet teksten, ifølge hans forståelse, ikke indeholder kohæsion. Teksteksemplet har Borchmann fra Harder (1979): ”Du kommer til at købe ind i dag. Frederik har forstuvet ankelen og er på skadestuen. Jeg skal have en ny tandbørste. Købmanden lukker først klokken 7.” (Borchmann, 2010, s.14). Ifølge Borchmann er teksten kohærent, uden at den indeholder kohæsion. Jeg er enig i, at teksten er kohærent, men uenig i, at den ikke skulle være kohæsiv. For eksempel mener jeg, at der er tydelig inferensbaseret kohæsion mellem *købe ind* og *købmanden*, idet begge konstituenten kan indskrive sig i det semantiske felt *indkøb*, som således danner en forståelsesramme for hele teksten.²⁶ Borchmann afviser i en note en sådan kohæsiv sammenhæng og understreger, at ”hvis man hævder at der er leksikalsk kohæsion, forudsætter man et leksikon der omfatter al situationel viden i verden” (Borchmann 2010, s. 36). Min analyse af teksteksemplet inkluderer desuden, at der optræder implicit kohæsion mellem sætningerne, hvilket indikerer en kausal relation mellem dem, selvom der ikke eksplicit står fx ’fordi’ eller ’derfor’. Disse implicitte relationer begrunder blandt andet det indkøb, som teksten lægger op til, at modtageren skal foretage. Igen er det således tydeligt, at der er forskel på, hvad jeg – med mit afsæt i Halliday, Hasan og Källgren – forstår som kohæsion i forhold til fx Ulbæks, men i særdeleshed Borchmanns, forståelse heraf.

En tidligere kritik af Hallidays kohæsionsbegreb og hans forståelse af sammenhængen mellem kohæsion og kohærens findes i artiklen *Cohesion is not coherence* fra 1982 skrevet af Patricia Carrell. Hun argumenterer ud fra en kognitiv og skemateoretisk position og henviser blandt andet til Morgan og Sellners (1980) kritik af Halliday og Hasan (1976), som grundlæggende drejer sig om, at de mener, Halliday og Hasan misforstår kohæsions rolle i forhold til kohærens. I bedste fald er kohæsion ud fra Morgan og Sellners – og også Carrells – synspunkt en *effekt* af kohærens og ikke en årsag til det. Dette begrunder de blandt andet gennem Halliday og Hasans eget eksempel fra *Cohesion in English*: ”Wash and core six cooking apples. Put them into a fireproof dish” (1976, s. 2). Halliday og Hasan vil med dette eksempel vise, at der er kohæsion mellem de to sætninger, ved at *them* refererer til *six cooking apples*. Morgan og Sellner påpeger imidlertid, ifølge Carrell (1982), at det ikke er kohæsionen mellem *them* og *six cooking apples*, som binder teksten sammen, men at det er tekstens kohærens, som opstår på baggrund af læserens skemaviden om madlavning, der medfører, at læseren forstår *them* som refererende til *six cooking apples* og ikke fx til en gruppe børn eller siderne i en kogebog.

Borchmann (2010, s. 16) præsenterer en lignende kritik ved at henvise til følgende eksempel hos Brown og Yule (1983, s. 202): ”Kill an active, plump chicken. Prepare it for the oven, cut it into four pieces and roast it with thyme 1 hour.” Borchmann skriver, at den, der mener at kunne erstatte ’it’ i fjerde sætning med ’an active, plump chicken’, har misforstået teksten. Det vil sige, at Borchmann (og altså Brown og Yule) ikke forstår *de fire dele*, som kyllingen er blevet delt i, synonymt med den aktive, velnærede kylling. Det gør nok de færreste, selvom det er min påstand, at der ikke desto mindre er at gøre med en kohæsiv kæde med meronymiske relationer (dvs. hel-delhedsrelationer med konstituenterne ’active, plump chicken’ og de tre efterfølgende forekomster af ’it’) og således kohæsion, som på lokalt niveau binder de fire sætninger sammen. Borchmann går så langt som til at sige, at eksemplet viser, at der er alvorlige problemer ved selve ideen om kohæsion: ”Sekvenser af sætninger

²⁶ *Købe ind* og *købmanden* har desuden samme rodform, hvilket yderligere understreger den kohæsive sammenhæng.

beskrives som en i sig selv hvilende sproglig struktur hvor sprogligt materiale i en sætning indgår i relationer med sprogligt materiale i en anden sætning *uafhængigt* af en medierende læserpsykologi” (Borchmann 2010, s. 16-17). Kritikken ovenfor, fremført af både Borchmann og Carrell, viser med al tydelighed en uenighed om, hvorvidt (en del af) kohærens ligger i det sproglige materiale, eller om den skabes af læseren. Jeg er enig med Borchmann – og også de andre kritikere – i, at læseren og læsekonteksten spiller en vigtig rolle i forhold til forståelsen af tekster generelt, og også i eksemplet med at forstå forskellen på ’active, plump chicken’ og det fjerde ’it’. Samtidig er jeg dog også – i lighed med Halliday og Hasan – af den opfattelse, at der findes noget tekstboende, som i udgangspunktet gør en tekst mere eller mindre kohærent for en læser.

Tekstkohærens og læserkohærens

De forskellige kohæensionsopfattelser, som jeg har diskuteret ovenfor, bunder som nævnt i forskellige afsæt i forståelsen af tekstbegrebet som tekstorienteret eller mere kommunikativt-læserorienteret. For at kunne tydeliggøre, hvordan jeg forstår og undersøger kohærens, har jeg brug for at definere kohærens-begrebet ved at opdele det i to aspekter, som jeg kalder henholdsvis *tekstkohærens* og *læserkohærens*.²⁷

Tekstkohærens dækker helt specifikt over den tekstuelle sammenhæng, som kan fremanalyses i en tekst gennem en lingvistisk-semantisk analyse af hele tekstens indre sammenhæng i indhold. Det er altså ikke blot en kohæensionsanalyse, men en analyse af, hvordan, om og på hvilken måde tekstens (kohæsive) dele interagerer og globalt set fremstiller teksten som et semantisk sammenhængende hele. Tekstkohærens er således et udtryk for, at der i teksten findes noget – et udgangspunkt for læseren – som grundlæggende gør teksten mere eller mindre kohærent.

Læserkohærens dækker over den antagelse, at det er læseren, der skaber kohærens i en tekst. Ulbæk (2001, s. 248) skriver således: ”En tekst er kohærent, hvis en modtager er i stand til at integrere alle dens dele i ét samlet hele.” Ulbæk skriver videre, at enhver tekst både har et ”inkohærent aspekt” og et ”kohærent aspekt”, som er bestemmende for, hvor stort et ”integrativt arbejde” læseren skal foretage i forsøget på at skabe kohærens i en tekst. Hermed peger Ulbæk med afsæt i sin *læserkohærens-forståelse* på *tekstkohærens* og en forståelse af, at der er noget i teksten, som i udgangspunktet gør kohærensarbejdet mere eller mindre besværligt for en given læser. Under *læserkohærens* ligger også den forståelse, at selvom to læsere læser samme tekst, kan kohærensskabelsen variere på baggrund af kontekstuelle omstændigheder, fx den kontekst teksten læses i (sidder jeg fx med den boremaskine i hånden, hvorom jeg læser en brugsinstruktion), læserens baggrundsviden (om fx boremaskiner), læserengagement (gider jeg egentlig finde ud af det her, eller skal jeg få en anden til at håndtere maskinen?) osv. Jeg forstår her tekst- og læserkohærens som forskellige aspekter eller betoning af, med hvilket afsæt kohærens forstås og undersøges.

Tekstur er ikke kohærens

Vigtigheden af at skelne mellem de to kohærensaspekter bliver tydelig i forhold til den kritik af Halliday og Hasans kohæensionsteori (1976), som de er blevet mødt med. Når Halliday og Hasan fx er blevet kritiseret for at mene, at kohæension er direkte konstituerende for kohærens, tager kritikken typisk afsæt i en forståelse af, at deres teksturbegreb (’texture’) er et synonym for kohærens (fx Carrell, 1982; Davis, 2023), og samtidig bygger kritikken på præmisser, som tilhører en læserkohærenslogik. Jeg vil her argumentere for, at Halliday og Hasans teksturbegreb hverken kan forstås som lig med læserko-

²⁷ Det er en kendt skelnen, som jeg foretager, når jeg skelner mellem tekst- og læserorienterede tilgange (jf. Connor & Johns, 1990). Begrebet ’tekstkohærens’ eller ’text coherence’ optræder hyppigt i litteraturen, men det er sjældent, at forskellene på de to tilgange ekspliciteres, og jeg er heller ikke stødt på begrebet ’læserkohærens’ eller en begrebsudvikling, hvor tekstkohærens og læserkohærens stilles op over for hinanden, som jeg gør i nærværende afhandling.

hærens eller tekstkohærens, herunder at denne afhandlings forståelse af tekstkohærens er bredere end teksturbegrebet.

Ifølge Halliday og Hasan (1976, 1989), og denne afhandling, er kohæsion helt afgørende i forhold til at kunne kalde noget for en tekst (jf. det tekstorienterede tekstbegreb). I *Cohesion in English* skriver de, at kohæsion i en tekst er det, der giver teksten tekstur: "cohesion within a text – texture ..." (Halliday & Hasan, 1976, s. 7).²⁸ Tekstur er således et *tekstinternt begreb*.

Når Halliday og Hasan i *Cohesion in English* (1976) taler om sammenhæng i en tekst, bruger de konsekvent teksturbegrebet. Kun ganske få steder bruger de ordet kohærens, og da kun som verbum, 'texts cohere' (fx s. 7), eller som adjektiv, 'coherent' (fx s. 23). I nedenstående citat fra deres bog peger de netop på, at en undersøgelse af kohæsiviteten i en tekst (dvs. kohæsion) gør det muligt at give en fremstilling af tekstens mønstre af tekstur (og altså hverken tekst- eller læserkohærens): "The concept of a tie makes it possible to analyse a text in terms of its *cohesive* properties, and give a systematic account of its *patterns of texture*" (Halliday og Hasan, 1976, s. 4, mine kursivering).

Når teksturbegrebet derfor hos blandt andre Carrell (1982) tolkes som synonymt med læserkohærens, opstår den fejlagtige konklusion, at Halliday og Hasan skulle mene, at kohæsion fører til kohærens i en læserorienteret forståelse af begrebet. Det, Halliday og Hasan egentlig siger, er dog (jf. citatet ovenfor), at kohæsion eller kohæsivitet fører til tekstur. Ligeledes er det misforstået, når Lindeberg (1985) efterprøver og kritiserer Halliday og Hasans kohæsionsanalyse (1976) for ikke at fremstille et billede af tekstens kohærens. Det gør den ikke, men det er netop heller ikke intentionen.

I senere udgivelser, særligt fra Hasans hånd, er det tydeligt, at hun foretager en klar skelnen mellem tekstur og kohærens. Hun siger blandt andet, at: "the property of texture is related to the listener's perception of coherence." (1989, s. 72). Dette citat viser to ting, nemlig at kohærens i hendes optik er tæt knyttet til teksturen – herunder forekomsten af kohæsion – men at kohærens også er påvirket af modtagerens perception. Hun anerkender altså kohærens som indeholdende et læserkohærens-aspekt, om end hendes analytiske blik er lingvistisk, dvs. med et afsæt i tekstkohærens-aspektet. Hun præsenterer derfor også i selvsamme kapitel en metode til at analysere tekstkohærens i en tekst, altså det grundlag, som modtageren perciperer på. Denne metode, som hun kalder *Cohesive harmony*, består af andet og mere end en analyse af blot tekstens kohæsion og/eller tekstur, om end den præsenterer en rent tekstorienteret forståelse af det tekstorienterede kohærensbegreb: tekstkohærens.

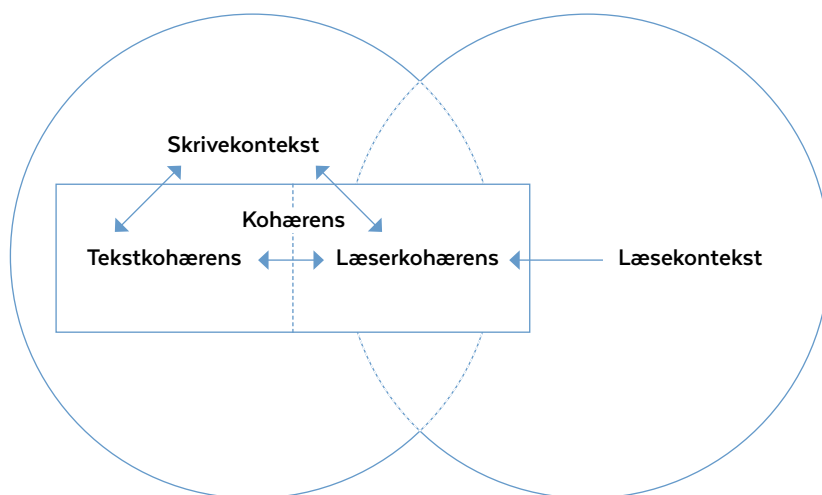
Carrell har i sin kritik fra 1982 naturligvis ikke haft mulighed for at forholde sig til Hasans senere udgivelse fra 1989, hvor forskellen på tekstur og kohærens træder tydeligere frem end i *Cohesion in English*. Men selvsamme kritik fastholdes fx også hos Borchmann (2010), når han – uden inddragelse af andre udgivelser og med afsæt i 1976-udgivelsen – kritiserer Halliday og Hasans kohæsionsanalyse for at være irrelevant i forhold til kohærensbegrebet i hans mere kommunikativt-læserorienterede optik. Kritikerne har ret i, at Halliday og Hasan har et aldeles tekstfokuseret blik på kohærens, og at det er utilstrækkeligt i en undersøgelse af læserkohærens – men de har ikke ret i, at Halliday og Hasan skulle mene, at kohæsion alene fører til kohærens. Kohæsion fører til tekstur. Kohæsion spiller en vigtig rolle i en kohærent tekst ud fra et lingvistisk tekstkohærens-perspektiv: "An important contribution to coherence comes from cohesion" (Halliday & Hasan, 1989, s. 48). Det er dog vigtigt at understrege, at selvom enhver tekst ud fra denne forståelse er kohæsiv, betyder det ikke nødvendigvis,

²⁸ Halliday og Hasan understreger dog andre steder i *Cohesion in English*, at tekstur er andet og mere end blot kohæsion, nemlig også den strukturelle sammenhæng, som vises gennem tema-remaforbindelser, og tekstens makrostruktur i form af teksttypen, altså fx en fortælling, en samtale etc. (Halliday og Hasan, 1976, s. 324).

at kohæsion automatisk fører til hverken tekst- eller læserkohærens. Til gengæld er tekster, som har tekstkohærens, altid kohæsive i en eller anden form.

Kohærensaspekter og deres forskellige kontekstindlejring

I dette afsnit vil jeg med afsæt i ovenstående afklaring og diskussion af forskellige kohærensaspekter præsentere en kohærensmodel, som visualiserer relationen mellem tekst- og læserkohærens, samt hvordan disse kohærensaspekter hver især er indlejrede i forskellige typer kontekster.



Figur 1: Model over kohærensaspekter og deres forskellige kontekstindlejring.

Rektanglet i modellens midte indeholder overskriften *kohærens*. I samme rektangel optræder de to delaspekter *tekstkohærens* og *læserkohærens*, som er adskilt af stiplede linjer og forbundet af pile, der går i begge retninger. Visualiseringen viser, at kohærensbegreberne repræsenterer forskellige aspekter af kohærens, men at de er gensidigt afhængige, og at de i en specifik kommunikationskontekst, hvor en læser læser en tekst, er uadskillelige.

Rektanglet med kohærensbegreber er desuden indlejret i to forskellige kontekster: en *skrivekontekst* og en *læsekontekst*. Skrivekonteksten udgør (i dette projekt) den mangefacetterede empiriske skrivekontekst, som jeg beskrev i kapitel 3. Det vil sige de omstændigheder ved skrivesituationen/undervisningen og elevskriveren selv, som har betydning for, hvordan en konkret tekst manifesteres (her med fokus på tekstkohærens). Skrivekonteksten er særlig relevant at undersøge i et projekt, der undersøger elevtekster, som, i modsætning til professionelle tekster, typisk har flere typer af modtagere (jf. det dobbelte modtagerforhold, fx Berge, 1996), og som også har – eller kan have – andre formål, rammer, krav og vellykkethedskriterier end professionelle tekster. Mens formålet med en elevtekst kan være, at eleverne øver sig i at bruge forskellige skriftsproglige ressourcer, afhænger den professionelle teksts vellykkethed typisk af, om afsenderen lykkes med at kommunikere det intendede. For at tydeliggøre den særlige betydning, som den skolske skrivekontekst har for elevens tekst – og dennes tekstkohærens – vises tekstkohærens i modellen som indlejret i denne skrivekontekst. De dobbelte pile mellem tekstkohærens og skrivekontekst viser, at også teksten/tekstkohærens har betydning for skrivekonteksten. Det ses for eksempel i tilfælde, hvor læreren ændrer på kravene til en skriveopgave i mødet med elevens tekst, fx accept af, at en elev har løst skriveopgaven anderledes end planlagt. Det kan være, at læreren justerer sin støtte til eleven i den givne skrivekontekst med afsæt i den konkrete tekst, eleven er i gang med at skrive.

Læsekonteksten i modellen er den kontekst, som vedrører den specifikke kontekst eller situation, hvori en læser/modtager læser en specifik tekst. Læsekonteksten inkluderer således konkrete kontekstspeci-

fikke omstændigheder ved læsesituationen og læserens specifikke forudsætninger (fx baggrundviden) for at læse og forstå teksten – og dermed skabe læserkohærens i den. I mange autentiske kommunikationssituationer vil læsekonteksten være adskilt fra skrivekonteksten. Men i en skolekontekst er de to kontekster ofte overlappende og/eller sammenfiltrede. Det gælder fx i en undervisningssituation, hvor læreren (eller fx andre elever) læser elevernes tekster undervejs i deres skrivning. I modellen vises dette overlap af kontekster gennem de stiplede linjer mellem skrivekontekst-cirklen og læsekontekst-cirklen. Den dobbelte pil mellem skrivekontekst og læserkohærens viser, at disse også påvirker hinanden, fx i en specifik undervisningssituation, hvor der veksles mellem skrivning og læsning af samme tekst.

Modellen bidrager til at vise og udpege forskellige kohærensaspekter, og hvordan de hænger sammen og er indlejret i forskellige, men overlappende kontekster, hvilket giver mig mulighed for at pege præcist på, hvilke delelementer jeg undersøger og ikke undersøger. Samtidig kan jeg med modellen understrege, at når jeg undersøger *tekstkohærens* og *skrivekontekst*, så er det et analytisk valg, idet alle modellens relationer i praksis er uadskillelige. For selvom jeg ikke direkte undersøger læserkohærens eller læsekontekst, ligger der i min undersøgelse af tekstkohærens og skrivekontekst også et implicit læserkohærensperspektiv og dermed en læsekontekst, fordi jeg som forsker og tekstanalytiker indtager en læserrolle, når jeg analyserer elevernes tekster. I afhandlingens metodologiske kapitel 6 reflekterer jeg yderligere over den rolle, jeg indtager som læser og fortolker af min empiri.

5. Analysemetode til undersøgelse af tekstkohærens

Afhandlingens primære analysemetode til at undersøge tekstkohærens i elevtekster er en semantisk kædeanalyse²⁹ inspireret af Hasans metode *Cohesive harmony* (1984, 1989). Mit valg af metode skyldes et ønske om ikke blot at undersøge, hvilke kæder der er i elevernes tekster, men også som Hasan at undersøge, hvordan de interagerer og danner et samlet semantisk hele gennem en tekst.

Jeg har fravalgt at undersøge tema-remasammenhængsskabende ressource, fordi en analyse af tema-remasammenhæng eller informationsstruktur³⁰ har visse overlap med analyser af kohæsive relationer (Halliday og Hasan, 1976, s. 27; Nyström, 2001, s. 85). Eksempelvis er der i tekster med såkaldt temaprogression typisk en kohæsiv forbindelse mellem remaet i én sætning og temaet i den næste, mens der i andre tekster kan være kohæsion mellem sætningers temaer eller remaer på tværs af forskellige sætninger. Som en del af min kædeanalyse undersøger jeg også, hvordan indholdet i elevteksterne udbygges og er organiseret, hvori der også er overlap med tema-tema. Dog er min analyse semantisk funderet, mens tema-remasammenhæng, i hvert fald i Hallidays version, er bestemt ud fra en strukturel analyse. Selvom jeg ikke laver tema-remasammenhængsanalyser, anerkender jeg, at denne strukturelle organisering også er nødvendig for sammenhængen i en tekst, om end den, som Hasan skriver, er utilstrækkelig (Hasan, 1984, s. 183).³¹

I dette kapitel vil jeg foretage en detaljeret redegørelse for og diskussion af afhandlingens metode til kædeanalyse. Jeg indleder kapitlet med en introduktion til de overordnede kohæsionskategorier, som jeg opererer med, idet en analyse af kohæsive bånd – specifikt referencekoblinger – er en forudsætning for at kunne lave en semantisk kædeanalyse. Herefter præsenterer jeg kædeanalysens to trin, herunder centrale analyseenheder og begreber. Til sidst i kapitlet vil jeg argumentere for at supplere kædeanalysen med en analyse af kohæsionskategorien sætningskoblinger samt en undersøgelse af teksternes overordnede opbygning.

²⁹ Hasan (1984, 1989) taler om 'cohesive chains', men understreger samtidig, at kohæsive kæder er *semantiske* relationer. Jeg vælger betegnelsen 'semantiske kæder' for at understrege kæden som *indhold* og i mindre grad selve relationen.

³⁰ Hele feltet omkring informationsstrukturanalyse og tema-remasammenhæng er stort, og det bliver beskrevet forskelligt inden for forskellige traditioner. Særligt definitionen af 'tema', og hvordan det bestemmes, er bredt diskuteret (Hundal, 2017). Se Hundal (2017, s. 63-83) for en redegørelse over forskellige forståelser af tema-remasammenhæng, emne-kommentar og temaprogression.

³¹ Jeg har desuden fravalgt van Dijk's makrostrukturanalyse (fx 1980), som også undersøger semantisk sammenhæng i tekster, men ud fra et mere kognitivt funderet grundlag. Jeg finder denne metode mindre velegnet til at undersøge elevtekster, eftersom den bedst fungerer på velformede kohærente tekster, som indeholder en tydelig makrostruktur (Ulbæk, 2013), hvilket ikke altid er tilfældet i elevtekster.

Kohæsion og kohæsive bånd

Som beskrevet i kapitel 4 forstår jeg kohæsion som *semantiske relationer* i en tekst, som kan optræde mellem konstituenten eller mellem sætninger.

Jeg opdeler kohæsion i to overordnede kategorier:

- Referencekoblinger
- Sætningskoblinger

Opdelingen bygger på Källgren (1979), Enkvist (1974) Vagle et al. (1993) og Nyström (2001), som har næsten identiske kategorier.³² De opererer dog alle, undtagen Nyström, også med en tredje kategori, som kaldes *blandet kobling*. Den blandede kobling har jeg fravalgt som selvstændig kategori, fordi den tilføjer meget lidt semantisk indhold til en tekst, men snarere bidrager til struktureringen af den (Källgren, 1979, s. 92). Jeg behandler i stedet forekomsten af blandede kobling under referencekobling, idet de to forskellige typer koblinger minder meget om hinanden (se bilag 1). Min kategorisering i to overordnede kategorier fremhæver, at koblinger overordnet kan ske mellem enten to konstituenten³³ (referencekoblinger) eller mellem sætningens betydningsindhold (sætningskoblinger). Derudover kan koblingerne også gå på tværs mellem konstituent og sætning/større afsnit og vice versa. Denne type kobling ligger egentlig under den blandede kobling, men behandles altså her under referencekoblingen.

Min todelte kategorisering er anderledes end de fem hovedkategorier, som Halliday og Hasan (1976) opstiller i *Cohesion in English*, nemlig referencer, substitution, ellipse, leksikalsk kohæsion og konjunktioner. Jeg finder, at den her valgte opdeling og terminologi giver bedre mening end Halliday og Hasans, eftersom både referencer, substitution, ellipse og leksikalsk kohæsion er kohæsion mellem konstituenten (dvs. referencekoblinger). I litteraturen kaldes det, jeg forstår ved konstituenten, ofte *referenter*. Det kan derfor skabe forvirring, når Halliday og Hasans kategori 'reference' kun betegner en del af de referentielle referencer eller koblinger, der er i en tekst. Ligeledes finder jeg, at Halliday og Hasans kategori 'konjunktion' er misvisende, eftersom den ikke kun indeholder konjunktioner, men også subjunktioner og adverbialer, som skaber en kohæsiv forbindelse mellem sætninger.³⁴ Jeg finder det derfor mere retvisende at bruge betegnelsen sætningskoblinger, idet koblingerne netop forbinder sætningens betydningsindhold.

I en kohæsionsanalyse af både referencekoblinger og sætningskoblinger er det vigtigt at være opmærksom på, at "det finns inte alltid skarpa gränser mellan olika typer av bindning och det finns definitivt inte några skarpa gränser mellan bindning og icke-bindning" (Källgren, 1979, s. 67). En kohæsionsanalyse vil derfor ofte være et spørgsmål om fortolkning af, hvordan de forskellige koblinger kan kategoriseres. I det næste afsnit vil jeg redegøre nærmere for referencekoblinger og de forskellige kategorier af referencekoblinger, jeg opererer med i mine analyser.

Referencekoblinger

Referencekoblinger er som nævnt en samlebetegnelse for alle koblinger mellem konstituenten, både dem, der realiseres grammatisk (fx pigen – hun) og leksikalsk (fx pigen – barnet). Fokuspunktet i denne fremstilling er dog ikke forskellen på den grammatiske og den leksikalske realisering, hvilket er en

³² Källgren (1979) og Nyström (2001) bruger begreberne 'binding' og 'konnektion', mens Enkvist (1974) og Vagle et al. (1993) bruger betegnelsen 'koppling/kopling'. Jeg forstår begreberne som synonymer og anvender her den danske betegnelse 'kobling'.

³³ Konstituenten er de forskellige sproglige enheder i en tekst (dvs. ord eller fraser), som repræsenterer eller refererer til forskellige indholdsstørrelser i teksten. På s. 69 begrundes jeg valget af begrebet *konstituent* frem for fx *referent*, og jeg diskuterer, begrundes og afgrænser konstituentbegrebet som analyseenhed.

³⁴ Sætningskoblinger kan i visse tilfælde også udgøres af andre ordklasser.

opdeling, som findes hos Halliday og Hasan (1976), og som overtages af Vagle et al. (1993).³⁵ I stedet fokuserer jeg på de forskellige måder, forbindelserne mellem konstituenterne optræder på semantisk set. Jeg anvender derfor Hasans (1989) skelnen mellem *koreference*, *koklassifikation* og *koekstension*.

Koreference optræder, når konstituenten henviser til 'det samme', dvs. når der, med et andet udtryk, er referentiel identitet. For eksempel kan både 'pigen – hun' og 'pigen – barnet' i en specifik kontekst være koreferente. Koklassifikation optræder, når konstituenten tilhører samme klasse, men tilhører "a distinct member of this class" (Hasan, 1989, s. 74), fx "pigen cykler, det gør jeg også". Her er relationen, at både 'pigen' og 'jeg' *cykler*, dvs. udfører lignende handlinger. Men da der netop er tale om forskellige handlinger, er der altså ikke tale om koreference. Koekstension optræder, når to konstituenten henviser til samme betydningsfelt, uden at der er koreference eller koklassifikation. Hasan bruger eksemplet "silver and gold" (Hasan, 1989, s. 74) og skriver, at selvom begge konstituenten er et metal, er relationen her ikke primært klassen 'metal' (som i eksemplet med 'cykler'), men snarere en mere generel lighed. Disse tre måder at skabe referencekobling på kan yderligere deles ind i en række underkategorier, som mere specifikt beskriver, hvordan relationen istandsættes inden for de tre hovedkategorier. I tabellen nedenfor har jeg indplaceret en række underkategorier under de tre hovedkategorier.

Referencekoblinger		
Koreference	Koklassifikation	Koekstension
Pronominalisering	Repetition	Hyponymi
Repetition (+ bestemt form)		Antonymi
Synonymi		Meronymi
Ellipse		Inferens
Exofori		

Tabel 1: Oversigt over hovedkategorier og underkategorier af referencekoblinger.

Det vil typisk være sådan, at bestemte underkategorier danner koreference, fx pronominalisering (igen fx 'pigen – hun'). Hasan (1989) understreger dog, at der kan være tilfælde, hvor det ikke er sådan. Som det fremgår af tabellen, optræder 'repetition' under to forskellige hovedkategorier. Repetition kan både være en koreference til en tidligere nævnt konstituent og en relation mellem forskellige ting/personer/objekter/handlinger m.m. inden for samme klasse, som blot bruger samme ord.

Jeg indplacerer nogle af underkategorierne anderledes end Hasan. Eksempelvis placerer hun synonymi under enten koklassifikation eller koekstension med den begrundelse, at synonymi opstår mellem to konstituenten, som tilhører enten samme klasse eller en 'generel field of meaning' uden at være identiske, fx 'kvinde – dame'. Selvom ordene giver forskellige betydningsmæssige associationer, forstår jeg relationen mellem 'kvinde' og 'dame' som koreferent, hvis ordene i den tekstuelle kontekst vel at mærke bruges synonymt til at referere til den samme person. I mine analyser vil jeg derfor som udgangspunkt placere synonymiske relationer under kategorien koreferencer.

Nyström (2001, s. 38-39) foretager en tredelt opdeling mellem 'Identitetsbindingar', 'Bindningar byggda på semantiskt släktskap' og 'Inferensbindingar'. Nyströms 'identitetsbindingar' er identisk med den måde, jeg forstår 'koreference' på, og hendes kategori 'identitetsbindingar' indeholder også, i lig-

³⁵ Källgren (1979) og Lindeberg (1985) kritiserer Halliday og Hasan (1976) for at fokusere for meget på grammatisk kohætion, som "syns tydeligt på ytan" frem for leksikalisk kohætion, som kan være vanskeligere at vurdere (Källgren, 1979, s. 42-43). Hasan (1984) kritiserer også selv *Cohesion in English* for dens opdeling i grammatisk og leksikalisk kohætion i forhold til at lave kædeanalyser, idet kæder opstår på tværs af grammatiske og leksikalske forbindelser.

hed med min argumentation ovenfor, synonymrelationer. Nyströms 'bindningar byggda på semantisk slægtskab' modsvarer Hasans koekstensions-kategori.

Selvom min forståelse af kategorierne lægger sig tæt op ad Nyström, bibeholder jeg Hasans begreber, idet koklassifikationsforbindelserne hverken kan betegnes som 'identitetsbindingar' eller 'bindningar byggda på semantisk slægtskab'. Nyströms tredje kategori, 'inferensbindingar', som kun indeholder inferenskobling (se senere beskrivelse), placerer jeg under koekstension. Det gør jeg, fordi inferens netop istandsættes gennem et semantisk slægtskab mellem konstituenten, om end forbindelsen typisk bygger på en større læserfortolkning end de øvrige koekstensionskategorier.

Til sidst skal det nævnes, at referencekoblinger kan optræde både mellem konstituenten i ko-teksten og henviser til konstituenten i kon-teksten/uden for teksten.³⁶ Dette kaldes henholdsvis *endofori* (i teksten), fx 'pigen – hun', og *exofori* (uden for teksten), fx "se dér". Jeg har indsat 'exofori' nederst i skemaet under koreference, idet exofori blot er "pointing with words" (Halliday & Hasan, 1976, s. 57), og således må relationen mellem ordet og kon-teksten være, at den henviser til 'det samme'.³⁷

Der findes i kohæsiionslitteraturen andre og flere underkategorier end dem, jeg har medtaget, og nogle er også beskrevet og defineret anderledes. Grundlæggende er det dog de samme relationer, der beskrives mere eller mindre udbygget i mange eller få underkategorier. Jeg har her udvalgt de hyppigste kategorier, som optræder i de fleste fremstillinger, hvilket er tilstrækkeligt til at kunne beskrive kohæsive bånd i min empiri. Jeg har fx fravalgt 'komparativer', idet jeg sjældent finder denne relation i min empiri. Derudover kan komparation ofte analyseres under andre kategorier, fx som antonymi eller som et nærsynonym, fx i tilfældet med konstituentparret 'kort' og 'kortere'.³⁸ Jeg udelader også 'substitution', idet denne type kohæsion også forekommer sjældent i min empiri, hvilket også ses i andre analyser af børns tekster (Hoey, 1991; Yde & Spoelders, 1985).

Den brugte terminologi til underbegreberne trækker primært på Halliday og Hasan (1976, 1989) og Vagle et al. (1993), mens en enkelt kategori, inferenskobling, trækker på Källgren (1979) og Nyström (2000b, 2001). For en oversigt over forskellige kohæsiionskategorier, og hvad de kaldes i litteraturen, henvises til Hundal (2017) og Iversen og Otnes (2011).

Nedenfor vil jeg redegøre nærmere for en enkelt koblingstype – inferenskoblingen – fordi den har en særstilling i afhandlingens tekstanalyser. Eksempler på, hvordan jeg har analyseret resten af underkategorierne i min empiri, findes i bilag 1.

Inferenskoblinger

Underkategorien inferenskobling optræder hos blandt andre Källgren (1979), Nyström (2001) og Vagle et al. (1993) og modsvarer overordnet Halliday og Hasans underkategori *collocation* (1976), som beskriver forbindelsen mellem semantisk beslægtede konstituenten i en specifik tekstuel kontekst (fx badering – pool – drink – solcreme). Det vil sige, at der kan være inferens mellem to konstituenten i én tekst, mens de samme to konstituenten ikke nødvendigvis danner inferens i en anden tekst, der handler om noget andet.³⁹ Ifølge Källgren (1979, s. 79) trækker inferenskoblingen, ligesom exofori-

³⁶ Her henvises ikke til den tidligere omtalte mangefacetterede kontekst, men til den tekstnære kontekst (jf. Hallidays situations-kontekst, se kap. 3).

³⁷ Som nævnt i kapitel 4 regnes exofori hos Halliday og Hasan (1976, s. 57) ikke som en decideret kohæsiv relation, idet man kan diskutere, hvorvidt der reelt er tale om to konstituenten, eller om der blot er en enkelt, som blot udpeger 'sig selv' (jf. citatet om 'pointing'). Jeg lader dog, som Källgren (1979), exofori indgå i min oversigt over kohæsion, selvom exofori netop er "en litet avvikande bindingstyp, eftersom den inte binder inom texten utan til företeelser utanför texten" (Källgren, 1979, s. 79).

³⁸ Det er vigtigt at notere, at komparation beskrives forskelligt i litteraturen. Halliday og Hasan (1976) har en meget omfattende gennemgang med mange forskellige typer af komparation, mens Vagle et al. (1993), Nyström (2001) og Källgren (1979) kun opererer med en enkelt form for komparativ i form af sammenlignende adjektiver, fx 'bedre'.

³⁹ *Collocation* kan også forekomme, når bestemte ord, som ofte optræder sammen, er sammenstillede i en sætning, fx 'spille' og 'musik' i sætningen "jeg spiller musik". I denne afhandlings analyser vil sådanne kollokative forbindelser dog blive analyseret som én konstituent, dvs. 'spille musik'.

ske koblinger, på noget uden for teksten til at skabe relationer *inden for* teksten. Nyström (2001, s. 47) skriver i lighed hermed:

”Sådana bindingar [inferenskoblinger] bygger till stor del på läsarens förmåga att själv bygga in sammanhang i texten. Bindingstypen inferens är därför den som är svårast att förklara; det handlar om ett ospecifikt men tydligt släktskap mellan två begrepp.”

Selvom slægtskabet – eller koblingen – er uspecifik, skal den være *tydelig i* tekstens indholdsmæssige sammenhæng for at være en inferenskobling. Man kan naturligvis forestille sig tilfælde, hvor relationen ikke fremtræder tydelig for alle læsere, fordi denne kobling, formentlig i endnu højere grad end de øvrige koblinger, er afhængig af læserens kendskab til tekstens emne og kontekst, som det også understreges i Nyströms citat. Jeg vælger dog med mit tekstorienterede afsæt i forståelsen af kohærens at holde fast i, at selv inferenskoblinger er knyttet til en sammenhæng *i* teksten, om end jeg samtidig forstår den som afhængig af læserens inferensdannelse (jf. læserkohærens, kap. 4). Selvom inferenskoblingen således typisk kræver en højere grad af fortolkning fra tekstanalytikeren/læserens side end flere af de andre koblingstyper, inddrager jeg den, fordi den, som Källgren (1979, s. 77) pointerer, har ”avgörande betydelse för texters sammanhang”. Det har den, fordi inferenskoblinger kan forbinde *forskellige*, men beslægtede konstituenten i en tekst (igen fx ’badering – pool – drink – solcreme’), og således har den potentiale til at forbinde mere indhold end koreference-relationer som fx repetition eller pronominalisering. Inferenskoblingen er desuden også den koblingstype, som (i hvert fald primært) forbinder forskellige kæder og deres indhold med hinanden inden for den bredere kohærenskonstituerende kædetype, som jeg kalder *tværgående inferenskæde*, og som vil blive introduceret senere i kapitlet.

Semantisk kædeanalyse af tekstkohærens

Afhandlingens semantiske kædeanalyse er, som nævnt, inspireret af Hasans metode *Cohesive harmony* (1984, 1989), som kan siges at bevæge sig i to overordnede trin, som jeg også følger i denne afhandlings analyse: 1) En analyse af teksternes referencekoblinger, kæder og konstituenten, og 2) en analyse af kædeinteraktion mellem kæderne og på baggrund heraf en opgørelse af det, Hasan betegner som *kohæsiv harmoni*, og som jeg forstår synonymt med tekstkohærens.

Derudover undersøger jeg også, *hvordan* teksterne er kohærente, ved at undersøge indholdsudbygning gennem en undersøgelse af kædernes længde.

Modsat Hasans metode, som er kvantificerende og opgør tekstkohærens statistisk, ønsker jeg at beskrive tekstkohærens kvalitativt. Jeg har derfor foretaget en række justeringer af metoden. I det følgende vil jeg gennemgå og diskutere afhandlingens kædeanalysemetode med udgangspunkt i de to nævnte trin, og undervejs vil jeg diskutere metoden op imod *Cohesive harmony*.

Trin 1: Analyse af kohæsive bånd, kæder og konstituenten

Første trin i mine tekstanalyser er en analyse af referencekoblinger og semantiske kæder. Analyserne er foregået ved, at jeg i en iterativ proces har analyseret en teksts referencekoblinger og markeret, om koblingerne dannede koreference, koklassifikation eller koekstension, samt hvilke specifikke kohæsive bånd koblingen er sket gennem, fx synonymi, pronominalisering osv. Jeg har foretaget analysen af referencekoblinger, *samtidig med* at jeg har undersøgt, hvilke kæder der kan dannes på baggrund af disse koblinger. Som udgangspunkt har jeg etableret de tydeligste kæder først. Det vil sige kæder, som kan dannes gennem koreference (og koklassifikation), som ifølge Källgrens hierarki over koblingers styrker er den/de relationer, som er stærkest (Källgren, 1979, s. 81). Hernæst har jeg defineret kohæsive bånd og kæder, som kan etableres gennem koekstension. Inden for koekstension har jeg først dannet kæder ud fra underkategorierne hyponymi, antonymi og meronymi, og først til sidst i analysen

har jeg undersøgt, om jeg kunne etablere kæder gennem inferens, da denne kobling, ifølge Källgrens hierarki, er den svageste koblingstype.

Nedenfor har jeg indsat et eksempel på et udsnit af et analyseskema. Af skemaet fremgår det, at jeg har identificeret kæder, kædetyper, kohæsive bånd og konstituenten i kæderne. Sådanne skemaer er udarbejdet til alle tekstanalyserne i afhandlingen, da de er fundamentet for den videre kædeanalyse. Skemaerne fremgår dog ikke af analyserne i kapitel 7, men ligger tilgængelige som bilag (8, 9, 10, 12).

Oversigt over kæder, referentkoblinger (kohæsive bånd) og konstituenten i kæderne			
Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde (del af vi-1-kæden)	Jeg	Koreference: (repetition + synonymi)	Jeg (1), min (1), jeg (8), jeg (9), min (15), mig (15), min (15), min (15) jeg (18), min (21)
Central kæde	Vi-1	Koreference: (pronominalisering + repetition + ellipse)	Jeg-kæde + min mor far lillesøster onkel min onkels kæreste og deres barn på halvandet (1), vi (3), vi (5), vi (11), Ø (12), [vi (13)]
(del af vi-1-kæde)	De voksne	Koreference: (synonymi)	Mor, far, onkel og onkels kæreste (1), De voksne (7)
Temakæde	Rejseform	Koekstension: (antonymi)	Landede (3), fløj (5)
Temakæde	Pool	Koreference: (pronominalisering)	Pool (6), som ... (7)
Temakæde	Badering	Koreference: (pronominalisering)	Badering (8), som ... (9)
Central kæde	Vi-2	Koreference: (pronominalisering + ellipse)	Jeg-kæde + min mor, mig og min lillesøster (15), vi (16), Ø (17)
Temakæde	Frokost	Koekstension: (hyponymi)	Pizza (16), frokost (16)
Temakæde	Is	Koekstension: (hyponymi)	Is (17), vaniljeis (18), hindbær (18), det dråbede en hel del (19)
Baggrundskæde, tid	Tid	Koekstension: (meronymi) + Koklassifikation: (repetition)	Den første uge i sommerferien (1), lørdag (2), lørdag (4), aften (10), en uge (14)

Tabel 2: Eksempel på analyseskema over analysens trin 1. Her vises kun et udsnit af skemaet.

Som det fremgår af skemaet, har jeg under 'kohæsive bånd' angivet den overordnede kategori, fx koreference, og i parentes angivet det/de specifikke kohæsive bånd, som optræder i den pågældende kæde. Det er ikke angivet, præcis mellem hvilke specifikke konstituenten de forskellige bånd optræder. Dette er udeladt for overskuelighedens skyld, og fordi mit primære fokus i analysen er kæderne og ikke de enkelte typer af kohæsive bånd.

For at kunne udføre analyserne under trin 1 er det, ud over de allerede beskrevne referencekoblingskategorier, nødvendigt at præcisere, hvordan jeg definerer og afgrænser analyseenhederne 'kæder' og 'konstituenten'. Det vil jeg gøre i de følgende afsnit.

Kæder

I denne afhandling forstår jeg en semantisk kæde som en *betydningsenhed*, der kan etableres mellem to eller flere konstituenten i en tekst. Kæden adskiller sig fra det kohæsive bånd på den måde, at det kohæsive bånd betegner måden, hvorpå to konstituenten er forbundet (fx gennem pronominalisering), mens kæden som betydningsenhed henviser til en person/ting/handling/idé eller til forskellige personer/ting/handlinger/ideer, hvor der er et semantisk slægtskab, der kan danne en samlet enhed af betydning. Denne skelnen mellem kæder og kohæsive bånd betyder, at en relation mellem to konstituenten, fx 'mor – hun', både kan analyseres som en kæde, der henviser til en mor, og som et kohæsivt bånd skabt gennem pronominalisering. Kæden og båndet betegner således to forskellige analyseniveauer.

Der findes andre fremstillinger, hvor forskellen mellem kæder og kohæsive bånd afhænger af antallet af konstituenten. For eksempel udgøres en kæde hos Zhang og Liu (2021, s. 132) af minimum tre konstituenten, mens relationer mellem kun to konstituenten betegnes som et kohæsivt bånd. En lignende skelnen bruger Hasan (1984), idet hun først etablerer kæder ved en forekomst på tre konstituenten. I Hasan (1989) optræder der dog flere eksempler på, at hun opretter kæder mellem blot to konstituenten, og i denne tekst omtaler hun da også kæder som semantiske relationer mellem "a set of items" (s. 84) uden at præcisere et bestemt antal konstituenten.

Selvom kæder og kohæsive bånd i denne afhandling opererer på forskellige analytiske niveauer, kræver begge analyseenheder, at der er en relation, dvs. mindst to konstituenten, som er forbundet. En enkelt konstituent, som ikke står i relation til andre konstituenten eller kæder, kaldes i denne afhandling en *enkelt-konstituent*, hvilket vil blive uddybet yderligere nedenfor.⁴⁰

Konstituentbegrebet

En konstituent er, som nævnt kort under redegørelsen over de overordnede kohæsiionskategorier, et analytisk begreb, jeg bruger i stedet for det hyppigt brugte begreb *referent* og andre lignende udtryk.⁴¹ Jeg forstår *konstituenten* som de forskellige delelementer i en tekst, dvs. ord og fraser, som enten repræsenterer eller refererer til den betydningsenhed, som etableres med oprettelsen af en kæde. Min brug af konstituentbegrebet er synonymt med Enkvists (1974) begreb *sambandsled*, som netop betegner de enheder eller såkaldte 'led', som indgår i Enkvists *ledfamilier*, dvs. kæder.

Konstituenten er altså forskellige indholdsstørrelser, men på et andet analytisk niveau end den betydningsenhed, som etableres med en kæde (også selvom en mor-kæde fx godt bare kan bestå af repetitioner af konstituenten 'mor'). Det er vigtigt at skelne mellem de to typer indhold – konstituenten og kæder – både fordi kæderne specifikt kan sige noget om tekstens kohærens, men også fordi kæden som betydningsenhed ikke altid er identisk med dens konstituenten. En kæde kan, som nævnt i forrige afsnit, sagtens bestå af flere *forskellige* handlinger eller genstande, som er forbundet gennem en form for semantisk slægtskab.

Det giver særligt god mening at bruge begrebet *konstituent* i nærværende afhandlings analyse frem for fx *referent*, eftersom jeg ikke kun undersøger konstituenten, som indgår i kohæsive bånd og kæder, og som dermed *refererer* til andre konstituenten. Jeg inddrager i forlængelse af Hasans kohæsivharmoni-analyse også konstituenten i min analyse, som ikke umiddelbart kan forbindes til andre

⁴⁰ Zwicky (1984, s. 93) opretter en ny kæde, hver gang hun støder på en konstituent/led, som ikke passer ind i de allerede etablerede kæder. Hvis en konstituent – en indholdsstørrelse – ikke tages op igen af andre konstituenten i teksten, kalder Zwicky det for *ettledsskæder* og peger på, at de også kan kaldes *løse tråde*. Ettledsskæder eller løse tråde er således identisk med mit begreb *enkeltkonstituenten*. Jeg mener dog ikke, det giver mening at bruge betegnelsen ettledsskæder, som Zwicky gør, eftersom der jo netop ikke er tale om en *kæde*, men om en indholdsstørrelse, som står uden for kæder.

⁴¹ Hasan (1989) bruger forskellige termer til at beskrive de konstituenten, der indgår i en kæde, fx *items*, *referents*, *members*, *devices*, *components*, *elements*, *tokens*. I litteraturen ses desuden udtryk som *tekstreferent*, *diskursreferent*, *entitet*, *forekomst*, *enhed*, *udtryk* og lignende betegnelser.

konstituenten eller kæder. Sådanne konstituenten betegner jeg som nævnt *enkeltkonstituenten*, og jeg forstår disse som synonyme med Hasans analyseenhed *peripheral tokens* (perifere forekomster) (1989, s. 93), altså indholdsstørrelser i teksten, som ikke indgår i kæder. Det skal her kort nævnes, at enkeltkonstituenten under de rette omstændigheder godt kan optages i den overordnede kædetype, som jeg kalder *tværgående inferenskæder*, og som beskrives under analysens trin 2.

Afgrænsning af konstituenten som analyseenhed

Der kan ikke opstilles ufravigelige regler for, hvornår noget analyseres som en konstituent, idet analysen er kontekstafhængig. Nogle gange vil konstituenten bestå af lange nominalfraser, mens de andre gange kan bestå af et enkelt verbum eller adjektiv. Variationen skyldes, at bestemmelsen af en konstituent altid bygger på en fortolkning af, hvilke specifikke sproglige dele i en bestemt tekst der er forbundet kohæsitivt med andre dele i teksten.

Nedenfor vil jeg gennem eksempler fra empirien redegøre for og begrunde, hvordan jeg typisk har analyseret konstituenten. Som udgangspunkt vil mange konstituenten udgøres af:

- nominalgrupper⁴², fx 'den første uge i sommerferien', 'en lørdag', 'vi'
- verbalgrupper, som har et betydningsbærende indhold i teksten, typisk verber, der betegner handlinger, processer eller tilstande (Hansen, 2004, s. 39), fx 'fløj' 'landede', 'dansede'
- adverbialgrupper og/eller præpositionalfraser, fx 'om morgenen', 'om aftenen', 'på skolen'.

Der vil dog også være mange tilfælde, hvor konstituenten ikke kan afgrænses inden for de ovenfor nævnte grupper/fraser. Inden for nominalgrupper analyseres konstruktioner med genitiv og possessive pronomener med inspiration fra Zwicky (1984, s. 98) dels som særskilte konstituenten, men også ofte som en del af den gruppe, de eventuelt indgår i – fx nominalgruppen 'Min farfars sommerhus' (fra Roses sommerferieberetning). Fra gruppen indgår 'min' i tekstens 'jeg'-kæde, mens 'min farfars' indgår i en 'farfar'-kæde. 'Farfars' indgår dog også som attribut i enkeltkonstituenten 'farfars sommerhus'. Jeg analyserer ofte også idiomere eller kollokative udtryk som én konstituent. I elev A's tekst 1, som jeg bruger som eksempeltekst i dette kapitel, analyserer jeg fx 'spiste is' som en konstituent, fordi det i teksten optræder som én handling, der i teksten kan sidestilles med fx handlingen 'danske'. Hvis der i teksten havde været grundlag for, at 'spiste' og 'is' havde kunnet danne længere selvstændige kæder hver for sig, havde jeg analyseret dem som to adskilte konstituenten.

Selvom jeg med afsæt i Hasan (1984, 1989) som udgangspunkt analyserer alle konstituenten i kæder og uden for kæder, er der alligevel en række tilfælde, hvor jeg har valgt at udelade konstituenten fra min analyse. Det forekommer i tilfælde, hvor konstituenten i sig selv vurderes at have en lille eller ingen betydningsbærende funktion. Det drejer sig særligt om formelle subjekter som 'det' eller 'der' i sætninger som "det blev aften" (også kaldet tetisk sætningskonstruktion, jf. Heltoft et al., 2020), eftersom sådanne syntaktiske subjekter er indholdstomme. De konjunktioner, subjunktioner og adverbialer, som danner sætningskoblinger, analyseres heller ikke som konstituenten, men falder ind under min analyse af sætningskoblinger (se sidst i kapitlet).

Prædikativer som særlig konstituenttype

Zwicky (1984, s. 97) fremhæver, at prædikativer kan udgøre særlige udfordringer i en semantisk kædeanalyse. Jeg er stødt på samme udfordring og vil derfor i det følgende beskrive og begrunde, hvordan jeg har valgt at analysere prædikativer.

⁴² Jeg inddeler de forskellige grupper med afsæt i Eva Maagerø's opdeling i bogen *Språket som mening* (2005, s. 94-95).

Zwicky argumenterer for, at et prædikativ analyseres som en del af den kæde, det karakteriserer. For eksempel analyserer hun 'opplæring' og 'viktig' i eksempelsætningen "opplæring er vigtig" som én konstituent, angivet således: 'opplæring/viktig'. Hun begrundes analysen med henvisning til Fossetøl (1983, s. 144), som skriver, at prædikativer ikke har "koherensfunktion"⁴³, fordi "prædikativet refererer ikke til en person, men det karakteriserer personen." Jeg er uenig i Fossetøls udlægning, idet jeg netop mener, at der er en meget tydelig semantisk relation (jf. min forståelse af kohæsion) mellem et prædikat og det subjekt eller objekt, det karakteriserer. Relationen er så tæt, at Zwickys forståelse af subjekt/prædikativ som én konstituent giver god mening. Alligevel vælger jeg at analysere prædikativer som selvstændige konstituent. Det skyldes, at prædikativets karakterisering af den kædekonstituent/kæde, det lægger sig op ad, bidrager med at udbygge tekstens indhold, hvilket er et fokusområde, som jeg inddrager i denne afhandling for også at undersøge, *hvordan* teksternes indhold hænger sammen (se yderligere i slutningen af kapitlet). Selvom attributive adjektiver, som fx i 'lækker mad', også udbygger tekstindholdet, inddrager jeg som hovedregel ikke attributive adjektiver som selvstændige konstituent i mine analyser. De analyseres, som jeg nævnte tidligere, i udgangspunktet som en del af den nominalgruppe, de indgår i. Når jeg vælger at analysere prædikativer som selvstændige konstituent, skyldes det flere ting: For det første optræder prædikativer som et selvstændigt led (N-pladsen) i Didrichsens sætningsskema over dansk sprogs syntaks (Hansen, 2004, s. 51), hvor attributiver kun indgår som adled i en nominalgruppe/nominalhypotagma på n/N-pladsen i sætningsskemaet.

Derudover er prædikativer placeret på den næstsidste ledplads i sætningsskemaet (medmindre de er placeret i forfæltet) og vil således ifølge en simpel tema-remanalyse udpeges som indeholdende et særlig vigtigt indhold – eller i hvert fald ny information (se fx Maagerø, 2005, s. 162).

Nedenfor vil jeg gennem to konstruerede eksempler vise, hvordan jeg ved at inddrage prædikativer som konstituent kan udsige mere om tekstens indholdsudbygning, end det er muligt med Zwickys (1984) analyse:

Eksempel: "Drengen er venlig, og han er også altid smilende."

Med Zwickys analyse ville ovenstående eksempel indeholde kæden 'dreng' bestående af følgende to konstituent: 1)'Drengen/venlig' og 2)'han/smilende'.

Et andet eksempel kunne lyde: "Drengen danser, og han laver seje moves."

Her ville der i modsætning til det første eksempel optræde to kæder, 'dreng' og 'dans', med to konstituent i hver kæde. Min pointe er, at de to eksempler ligner hinanden på den måde, at der i begge eksempler udsiges *to* ting om 'drengen'. Dette kan imidlertid ikke vises i første eksempel med Zwickys analysetilgang, fordi prædikativerne her indgår i selve kæden 'dreng'.

Med denne afhandlings tilgang vil analysen af første eksempel munde ud i to kæder ligesom i andet eksempel: en kæde kaldet 'dreng' og en kæde kaldet 'venlig/smilende'. Sidstnævnte kan danne en kæde, altså identificere en betydningsenhed i teksten, fordi der er et semantisk slægtskab mellem at være 'venlig' og 'smilende'.

Der findes også tilfælde, hvilket hyppigt ses i min empiri, hvor prædikativer eller prædikativlignende konstituent, som lægger sig op ad samme kæde (fx 'dreng'), ikke kan danne kæde sammen. I sådanne tilfælde optræder prædikativerne som enkeltkonstituent, selvom det kan virke modsætningsfyldt, når prædikativet netop er så tæt forbundet med den kæde, det karakteriserer. Dette ses fx i case-eleven Aksels tekst 3 (se hele analysen s. 121-122), hvor han indleder teksten med påstanden "jeg mener alle burde gå til sport". Herunder indfører han en række belæg herfor, hvoraf flere af belægg-

⁴³ Her skal det nævnes, at Fossetøl (1983, s. 104) forstår kohærens som synonymt med kohæsion: "Med kohærens (også kalt kohesjon) forstår jeg enhver forbindelse av syntaktisk eller semantisk art som kan knyttes mellem setninger i sekvens."

nes hovedindhold udgøres af et prædikativ (eller en prædikativlignende konstituent), fx ”fordi du for tålmodighed”, ”og bliver klogere”, ”kan få nye venner”. De tre understregede konstituenters analyseres i Aksels tekst alle som enkeltkonstituent, idet de udgør hver deres belæg og dermed forskelligt indhold, som ikke umiddelbart kan indgå i en kæde sammen, men som dog alle er relateret til den overordnede påstand i teksten.

Pointen ved at udskille sådanne prædikativer som enkeltkonstituent er ikke at vise, at de ikke hænger sammen med den kæde, de karakteriserer. Det gør de, men på et mere overordnet niveau via den kædetype, som jeg under analysens trin 2 vil betegne *tværgående inferenskæde*. Formålet med at analysere prædikativerne som enkeltkonstituent er at vise, at de hver især tilfører nyt indhold til teksten. Hvis prædikativerne i Aksels tekst var blevet analyseret som en del af tekstens ’du’-kæde (jf. Zwickys metode), som løber gennem hele teksten, havde det været umuligt at få øje på tekstens argumentation, idet der således blot ville være én lang ’du’-kæde i teksten. En sådan analyse ville give et billede af en tekst uden progression i indholdet, hvilket ville være fejlagtigt, idet de mange prædikativer netop bidrager til stor progression – og bredde – i tekstindholdet.

Det er vigtigt at understrege, at det kan være aldeles vanskeligt at vurdere, hvornår et prædikativ optræder som enkeltkonstituent, og hvornår dets relation til omgivende konstituent er stærk nok til at danne en egentlig kæde (fx gennem inferens). Det vil som i resten af analysen bero på en vurdering af konstituentens betydning og funktion i den enkelte tekst.

Nedenfor ses et eksempel fra min empiri, hvor der optræder en *kæde af prædikativer* eller prædikativlignende udtryk:

”en pige [...] **spildte rigtig meget kakao ud over sig**.
men **det var koldt**
så **det gjorde ikke ondt**” (Elev A’s tekst 4, bilag 2)

Prædikativ-kæden består af konstituenterne ’var koldt’ og ’gjorde ikke ondt’ (markeret med blå farve), som er tydeligt relateret gennem årsagsforbinderen ’så’. Der bliver altså ikke sagt to vidt forskellige ting om kakao-spilderiet, men to ting, hvor den anden følger som en konsekvens af den første. Samtidig optræder ’kakao’-kæden (markeret med rød farve) og dens prædikativkæde kun i en kort passage i teksten og udgør således i højere grad en samlet betydningsenhed (dvs. kæde), der er internt forbundet, end det er tilfældet i Aksels tekst, hvor hele teksten er bygget op af prædikativlignende udtryk, som mestendels er relateret til tekstens overordnede emne.

Kædetyper: centrale kæder, tematiske kæder og baggrundskæder

I mine analyser undersøger jeg ikke blot, hvilke kæder der optræder, men også hvilke *typer* kæder teksterne indeholder. Hasan (1989, 1998) opererer med to typer af kæder: identitetskæder og lighedskæder⁴⁴. Identitetskæder betegner kæder med ’identitet’ mellem kædens konstituent, hvilket typisk sker gennem koreference. Lighedskæder optræder derimod, når der kun er ’lighed’ mellem kædens konstituent, hvilket typisk sker gennem koklassifikation og koekstension. Jeg finder denne opdeling i kædetyper overflødig, idet den blot understreger den kohæsive relation mellem kædens konstituent, fx koreference (altså identitet), som beskrevet tidligere. Jeg har derfor valgt at identificere en række andre kædetyper, som i højere grad end identitets- og lighedskæder understreger kæderne som *betydningsenheder* og peger på deres semantiske funktion i teksten.

⁴⁴ Hun bruger betegnelserne *identity chains* og *similarity chains*, men her oversat til dansk med inspiration fra den norske oversættelse af Hasans tekst (1998).

Jeg opererer med kædetyperne *centrale kæder*, *tematiske kæder* og *baggrundskæder*, som er udviklet og beskrevet af Nyström (2001).⁴⁵

Centrale kæder er lange (og indeholder dermed mange konstituentter) og er gennemgående i hele teksten. I berettende tekster henviser centrale kæder typisk til den eller de personer, som teksten omhandler (Nyström, 2001, s. 63). Hasan (1989) beskriver også fænomenet centrale kæder (*focal chains*). Ifølge Hasan er et kendetegn ved centrale kæder, at de *interagerer* med mange andre kæder, hvilket netop gør dem *centrale* i forhold til tekstkohærens. Mange af de centrale kæder i min empiri, som henviser til personer, består af forskellige konstituentter (og evt. små person-kæder, fx en mor-kæde og en jeg-kæde), som kan samles under pronominer såsom 'vi' eller 'de'.⁴⁶ I mine analyser vil alle dele af en central kæde angives med én samlet farve (fx en grøn vi-kæde), mens de kortere person-kæder, som eventuelt indgår i 'vi'-kæden, ligeledes er indtegnet, men med farvede streger mellem kædens konstituentter⁴⁷. Som Nyström (2001) påpeger, kan det være vanskeligere at definere, hvilke kæder der er centrale i argumenterende tekster, idet sådanne tekster ikke altid indeholder én gennemgående kæde med mange konstituentter. Her kan overskriften og andre "fokuseringssignaler" inddrages for at afgøre, hvad der kan forstås som centralt (Nyström, 2001, s. 82). Af såkaldte fokuseringssignaler indtager jeg i denne afhandling særligt tekstens argumenterende opbygning (se sidst i kapitlet).

Tematiske kæder indfører handling eller indhold i teksterne, fx hvad hovedpersonerne i en beretning laver, dvs. hvilke forskellige 'temaer' de centrale kæder er beskæftiget med (Nyström, 2001, s. 70). De kan være både korte og lange (dvs. indeholde få eller mange konstituentter). Temakæderne er dog som udgangspunkt kortere end de centrale kæder, idet de sjældent optræder i hele teksten, men repræsenterer deltemaerne til det overordnede emne eller den/de centrale kæder. Baggrundskæder er typisk gennemgående i teksten, men med færre konstituentter end de centrale kæder. Kædens konstituentter optræder således med større mellemrum i teksten, og den kan dermed forstås som mere 'underliggende' i teksten end de centrale og tematiske kæder (Nyström, 2001, s. 73). Jeg har valgt at specificere baggrundskæderne og kalde dem henholdsvis *baggrundskæde*, (*tid/sted/retorik/struktur*) afhængig af deres specifikke funktion i teksten. Et typisk eksempel på baggrundskæder (tid) er kæder med tidsangivelser i beretninger, fx indeholdende konstituentter som 'om morgenen', 'senere på dagen' og 'om aftenen'. I de berettende tekster ses også hyppigt baggrundskæder (sted). Begge de to nævnte typer baggrundskæder indtager en position som baggrund eller omstændighed for både de centrale og tematiske kæder. I særligt de argumenterende elevtekster i min empiri optræder der også ofte baggrundskæder (retorik). Disse kæder har en særlig retorisk funktion i teksten, fx kæder af modalverber såsom 'kan/må jeg ...' eller modalpartikler som 'jo'. I empiriens argumenterende tekster ses også baggrundskæder (struktur), som typisk er kæder med 'jeg-synes/mener'-konstituentter eller 'kære/kærlig hilsen', som både har en retorisk og en strukturerende funktion i teksten. En generisk 'vi'-kæde kan også udgøre en baggrundskæde, typisk i argumenterende tekster, fordi et sådant 'vi' ikke på samme måde er centralt i forhold til tekstens indhold som et 'vi', der danner en central kæde i en beretning.

Trin 2: Kædeinteraktion og tekstkohærens

Under trin 2 i kædeanalysen undersøger jeg, hvordan eller om en teksts kæder interagerer med hinanden. Det vil sige, om der er *chain interaction* (Hasan, 1984, 1989) eller *kædeinteraktion*. Ifølge Hasan er kædeinteraktion afgørende i forhold til at undersøge og give en fremstilling af tekstkohærens. I dette afsnit vil jeg først give en kort fremstilling af Hasans kvantificerende metode, hvorefter jeg vil

⁴⁵ Nyström (2001) og Källgren (1979) bruger med inspiration fra Enkvist (1974) begrebet *ledfamilier* til at betegne det, jeg med Hasans udtryk kalder kohæsive/semantiske kæder. Et led i en ledfamilie svarer til en konstituent i en kæde. Når Nyström derfor taler om forskellige typer af ledfamilier, fx *centrale ledfamilier*, bruger jeg i stedet betegnelsen *centrale kæder*.

⁴⁶ Nyström (2001, s. 64-69) peger i sin eksempelanalyse af en teksts kæder også på, at nogle kæder indgår i en større kæde, i Nyströms eksempel en familie-kæde bestående af kæder, der refererer til forskellige medlemmer af en familie. Det vil være en vurderingssag, om der er at gøre med én stor familiekæde eller flere små, selvstændige kæder.

⁴⁷ Se et eksempel herpå i figur 3 i dette kapitel, hvor kæden 'de voksne' er indtegnet med streger og samtidig markeret med grøn, fordi den er en del af tekstens 'vi-1'-kæde.

præsentere og udfolde denne afhandlings forsøg på kvalitativt at beskrive kædeinteraktion og tekstkohærens gennem udviklingen af den overordnede og tværgående kædetype, som jeg kalder *tværgående inferenskæde*.

Kohæsiv harmoni – en kvantificerende tilnærmelse

Ifølge Hasan foregår kædeinteraktion, når mindst to konstituenten fra én kæde indgår i den samme relation med mindst to konstituenten fra en anden kæde (Hasan, 1989, s. 91). Et eksempel på en sådan kædeinteraktion er fx interaktionen mellem kæden 'vi' og transport-kæden 'landede-fløj' i nedenstående eksempel fra min empiri (se elev A's tekst 1, bilag 2):



Figur 2: Eksempel på kædeinteraktion.

Konstituenten i 'vi'-kæden optræder som aktør i begge tilfælde, mens transport-kæde-konstituenten udgør handlingen i begge tilfælde. Kædeinteraktionen ses mellem konstituenten i de angivne cirkler, mens stregerne visualiserer de kohæsive bånd mellem konstituenten i de respektive kæder.

Ifølge Hasan er det essentielt for tekstkohærens, at der er flere interaktioner mellem to kæder – mindst to – snarere end blot én enkelt interaktion: "The rationale for this is simple to find: in a coherent text one says similar kinds of things about similar phenomena" (Hasan, 1989, s. 92). En enkelt interaktion ville således være utilstrækkelig, da det, ifølge Hasan, ville svare til at antage, at en interaktion mellem en enkelt sætnings led, såsom subjekt og verbum, kan sikre tekstens kohærens. Hun illustrerer i forlængelse af citatet ovenfor sin pointe ved at henvise til en kohærent elevtekst, hvori en pige beskrives gennem gentagne kædeinteraktioner: "[she] does not simply go home, she also gets home; she does not simply fall asleep, she also wakes up, and so on."

Opgørelsen af kædeinteraktioner foregår ved, at man angiver, hvor mange konstituenten fra hver interagerende kæde der indgår direkte i en kædeinteraktion. Disse eksplícit interagerende konstituenten betegner Hasan som *central tokens*, dvs. centrale forekomster. Resten af konstituenten i den interagerende kæde betegnes *non-central tokens*, ikke-centrale forekomster. Samlet set betegner Hasan centrale og ikke-centrale forekomster som *relevante forekomster*, i modsætning til *perifere forekomster*. Sidstnævnte er, som tidligere nævnt, det jeg i min analyse kalder *enkeltkonstituenten*, altså når konstituenten står helt uden for kæder.

Med afsæt i en sådan kædeinteraktionsanalyse fremhæver Hasan følgende træk ved en tekst, som bidragende til tekstkohærens (frit oversat/parafraseret efter Hasan, 1989, s. 93-94):

1. Jo færre enkeltkonstituenten i forhold til andelen af relevante konstituenten, desto større er sandsynligheden for, at teksten er kohærent.
2. Jo flere centrale konstituenten i forhold til ikke-centrale, desto større er sandsynligheden for, at teksten er kohærent.
3. Jo færre brud, der er i kædeinteraktionerne, desto mere kohærent er teksten. Et brud er fx, hvis en eller flere kæder slet ikke interagerer med andre kæder eller kun interagerer med hinanden. Det vil sige, at hvis alle de interagerende kæder er relateret til hinanden som en samlet enhed, er teksten med stor sandsynlighed kohærent.

Første træk drejer sig i bund og grund om, at der gennem etableringen af forskellige kæder fremtræder forskellige betydningsenheder, og at der, hvis teksten er kohærent, kun er en lille forekomst af enkeltkonstituenten, der står helt uden for kæderne. Dette træk er nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt for, at teksten er kohærent. Det andet træk understreger, at kædernes indhold bør være forbundet på tværs af kæder mere end kun et enkelt sted. En kohærent tekst forbliver nemlig, ifølge Hasan, "[...] with the same and similar things long enough to show how similar the states of affairs are in which these same and similar things are implicated" (Hasan, 1989, s. 94).

Det tredje træk understreger nødvendigheden af, at de interagerende kæder er relateret til hinanden som et samlet semantisk hele uden 'brud' eller manglende sammenhæng mellem de interagerende kæder. Et brud er fx, hvis en tekst rummer to dele af interagerende kæder, som ikke interagerer på tværs af de to dele. Hasan beskriver summen af de tre træk som *kohæsiv harmoni* og definerer med afsæt heri forekomsten af tekstkohærens som følger: "Variation in coherence is the function of variation in cohesive harmony of a text" (Hasan, 1989, s. 94).

Tværgående inferenskæder – en kvalitativ tilnærmelse

Jeg har forsøgt at transformere Hasans metode til en kvalitativ måde at undersøge tekstkohærens på gennem udviklingen af kædetypen *tværgående inferenskæde*.

En tværgående inferenskæde er en meget bred og overordnet kæde. Den er derfor lang og gennemgående i en tekst eller et tekstafsnit og går på tværs – og på langs – af flere andre kæder i en tekst (typisk centrale og tematiske kæder). Derudover kan den også optage enkeltkonstituenten uden for almindelige kæder. En tværgående inferenskæde kan etableres, når kæder og evt. enkeltkonstituenten i en tekst kan kobles til hinanden indholdsmæssigt (dvs. at de *interagerer*), fordi de sammen kan danne et *sammenhængende semantisk felt*, som indkapsler tekstens overordnede emne/handling. I en tekst, hvor en enkelt tværgående inferenskæde kan optage alle eller størstedelen af de kæder og enkeltkonstituenten, der optræder i teksten, har teksten således med stor sandsynlighed en højere kohærens end i en tekst, hvor der kun er få kæder og/eller enkeltkonstituenten, som kan optages i den tværgående inferenskæde. I helt inkohærente tekster vil det være umuligt eller meget vanskeligt at danne en tværgående inferenskæde.⁴⁸

Etableringen af tværgående inferenskæder foregår jævnfør navnet ved, at der optræder *inferens* mellem tekstens kæder og eventuelle enkeltkonstituenten. Det er vigtigt at understrege, at der er forskel på *inferenskoblinger* og *tværgående inferenskæder*. Som nævnt tidligere opererer koblingen på kohæsionsniveau, mens kæden etablerer en betydningsenhed på et mere overordnet semantisk niveau i teksten. I mine tekstanalyser findes der flere eksempler på kortere kæder, hvis konstituenten alle er koblet (på kohæsionsniveau) via inferens. Disse inferentielle koblinger minder om de koblinger, der findes i den tværgående inferenskæde, fordi de netop er inferentielle. Forskellen er dog, at koblingerne i den tværgående inferenskæde er på et mere globalt indholdsplan i teksten, relateret til tekstens overordnede sammenhæng (dvs. det overordnede emne eller påstand), mens de kortere kæder indeholdende inferenskoblinger udpeger en mindre betydningsenhed i teksten, som typisk kun optræder i en mindre del af teksten. Sådanne kæder er typisk temakæder (eller evt. baggrundskæder), der udsiger noget om den/de centrale kæder i teksten, og de indkapsler dermed ikke tekstens overordnede emne/handling eller påstand, som de tværgående inferenskæder gør.

Hasan (1984, 1989) udelader *collocation* (Halliday og Hasan, 1976), dvs. inferenskoblinger, i sin kohæsiv harmoni-analyse, hvorfor der heller ikke optræder tværgående inferenskæder i hendes analyser.

⁴⁸ Nyström (2000b, 2001) berører også det fænomen, at flere kæder kan optræde under en større og bredere kæde (ledfamilie), fx giver hun et eksempel på en række kæder, som alle er relateret til en bestemt ulykke, som omtales i en af hendes undersøgelsestekster (2000b, s. 32). Hun opstiller også et skema over en kæde, som hun kalder *konstnärsliv*, og som fx indeholder en inspirations-kæde og en kæde, der relaterer sig til materialer m.m. (Nyström, 2001, s. 72). Nyström konceptualiserer dog ikke denne forekomst af flere kæder inden for et overordnet emne, og hun fremskriver heller ikke en særlig forbindelse i forhold til tekstkohærens, som jeg gør med mit begreb tværgående inferenskæde (se også eksemplet i Nyström, 2000b, s. 36-37).

Hun gør det for at sikre konsistens i sine analyser. Udeladelsen giver mening ud fra Hasans kvantitative, statistiske formål, idet konstituenten forbundet via inferens, samtidig også kan være forbundet med andre konstituenten på andre måder i andre kæder. I sådanne tilfælde ville det betyde, at konstituenterne ville blive opgjort flere gange, hvilket ville kunne være problematisk i en statistisk fremstilling. Derudover mener Hasan (1984), at inferenskoblingen er problematisk i forskning, fordi forbindelsen ofte bygger på individuelle forestillinger: "If someone felt that there is a collocational tie between *dive* [...] and *sea* [...], on what ground could such a statement be either rejected or accepted?" (Hasan, 1984, s. 195). Jeg er enig med Hasan i, at inferens kan svække konsistensen i en kvantitativ undersøgelse, og også at det til en vis grad er problematisk, at inferenskoblinger og dermed også de tværgående inferenskæder til en vis grad er bundet til læserens fortolkning. Men i en afhandling som denne, hvor tilgangen er kvalitativ, giver det ikke mening at udelade en analyse af tværgående inferenskæder, idet koblinger, der bygger på inferens, spiller en afgørende rolle i forhold til tekstkohærens. Det skyldes, som påpeget tidligere, at inferens netop er den kobling, som forbinder mest indhold i en tekst (Källgren, 1979, s. 77).

Tværgående inferenskæder kan sammenlignes med det læserorienterede begreb *frame* (fx van Dijk, 1977), som bruges inden for kognitiv teori, og som betegner den såkaldte 'ramme', som elementer af en tekst skal tolkes inden for for at fremstå kohærent. Der er dog en væsentlig forskel på frames og tværgående inferenskæder, hvorfor jeg ikke blot overtager begrebet *frame*. Nedenfor vil jeg begrunde det ved at give et kort eksempel på, hvordan frames kan forstås i forhold til kohærens.

Lautamatti (1990) henviser til van Dijks klassiske eksempel "We shall have guests. Calderon is a great spanish writer", som oprindeligt skulle fungere som et eksempel på en inkohærent tekst, men som Widdowson (1979) argumenter for er kohærent i en specifik kontekst, hvor et par har væddet med et andet par om, hvorvidt Calderon er en stor spansk forfatter. Med afsæt i Widdowsons *pointe* understreger Lautamatti, at "coherence is created by juxtaposing two separate frames, one of a special kind of lunch and the other of a list of great writers" (1990, s. 36). Det vil sige, at hvis læseren er i stand til at kombinere de to forskellige frames, som optræder i eksemplet, kan læseren skabe kohærens.

Som jeg allerede har understreget, er forståelsen af frames et læserorienteret begreb. Frames vedrører således det, jeg i kapitel 4 kalder *læserkohærens*. Begrebet tværgående inferenskæde trækker – qua begrebet inferens, som per definition er læserorienteret – på en forståelse af, at der i en tekst eksisterer sammenhænge, som kun kan forstås, fordi afsender og læser deler visse forståelser af verden omkring sig. Når jeg i analyseeksemplet i næste afsnit fx lader kæder, som omhandler 'pool' og 'badering', indgå i en tværgående inferenskæde, der overordnet handler om 'ferie på Mallorca', bygger det på en antagelse om, at både afsender og læser ved, at Mallorca er et hyppigt ferierejsemål, hvor badning ved pool (og med badering!) er en typisk aktivitet. Så langt inkluderer den tværgående inferenskæde en læserkohærensforståelse. Forskellen i forhold til *frame* er, at tværgående inferenskæder i min forståelse er tekstimmanente: Forbindelsen ligger i teksten og ikke (kun) i læserens kontekst, om end den kun kan afkodes, hvis afsender og læser deler bestemte verdensbilleder. I Calderon-eksemplet ovenfor er det ud fra min forståelse muligt at skabe *læserkohærens* ved at samtænke to forskellige frames, men der kan ikke skabes *tekstkohærens*, idet det er umuligt at skabe en tekstbøende, tværgående inferenskæde i eksemplet.⁴⁹

Et analyseeksempel med en berettende elevtekst

På næste side er indsat et analyseskema, som viser en kædeanalyse af en elevtekst (elev A, tekst 1, bilag 2) fra min empiri.⁵⁰ Alle afhandlingens analyserede elevtekster indeholder et sådant skema og en efterfølgende analysetekst samt et bilag over kædetyper, kohæsive bånd og konstituenten.

⁴⁹ Det er vigtigt at understrege, at det kognitive begreb *inferens*, som typisk bruges inden for forskning i læsning og læseforståelse, ikke er det samme som mit tekstorienterede begreb *tværgående inferenskæde*, om end der er visse fællestræk.

⁵⁰ Teksten og eleven, der har skrevet den, indgår ikke i de fire elevcases, som præsenteres i afhandlingens analysekapitel. Her tjener teksten derfor blot som et eksempel på, hvordan jeg i denne afhandling undersøger tekstkohærens.

Yderst til venstre optræder sætningsnummerering, og herefter er angivet eventuelle sætningskoblinger. I midten af skemaet står elevens tekst opdelt i sætninger. På venstre side af teksten har jeg angivet *korte kæder*, typisk med en farvet streg gennem teksten. *Enkeltkonstituent*er har jeg angivet med en cirkel. Til højre for elevens tekst har jeg indtegnet tekstens *lange kæder*, typisk med en farvemarkering af kædekonstituent, men i nogle tilfælde også med farvede streger, hvis det har været nødvendigt for at kunne vise alle relationer. I højre side har jeg også markeret tekstens overordnede opbygning. Ud fra analyseskemaet kan det være vanskeligt at afkode præcist, hvad der er inkluderet i de enkelte kædekonstituent. Dette fremgår af bilag 8, 9, 10 og 12 over kohæsive bånd i alle de analyserede tekster.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Sofias sommerferieberetning)	Lange kæder
1		Tidskæde De voksne — Mallorca — Sted1 —	den første uge i sommerferien var jeg på mallorca med min mor far lillesøster onkel min onkels kæreste og deres barn på halvandet.	Sommerferie på Mallorca-kæde (tværgående inf.) Jeg-kæde — Vi-1-kæde (jeg + vi)
2			Det var en lørdag	Indledning
3		Rejseform —	vi landede	
4	Add		og en lørdag	
5			vi fløj.	
6		Pool —	der var en pool	
7			som de voksne kun lige kunne bunde i.	
8		Badering —	Jeg fik en pink glimmer badering	
9			som jeg sad i med en cola i hånden.	
10	Add + temp (tale-kob)		Og så da det blev aften	Midte
11		Enkeltkonstituent	dansede vi	
12	Add	Enkeltkonstituent	Og (Ø) spiste is.	
13	Temp	Kom hjem —	Så da vi kom hjem	
14			gik der måske en uge	
15	Add + Temp	Sted 2 —	og så skulle min mor mig og min lillesøster ud til min oldemor i københavn	Vi-2-kæde (jeg + vi)
16		Frokost —	vi fik pizza til frokost	Mad under besøg hos oldemor-kæde (tværgående inf.)
17	Add Temp	Is-kæde —	Og (Ø) is bagefter	Afslutning? (eller ny indledning, midte, afslutning?)
18			jeg fik vaniljeis og hindberg	
19			og det dråbede en hel del.	
20	Add + temp (tale-kob)		Og da vi kom hjem	
21		Enkeltkonstituent	havde min far lavet lækker aftensmad	

Figur 3: Analyseskema over eksempeltekst (elev A, tekst 1, bilag 2).

Ud fra skemaet fremgår det, at der i første halvdel af teksten er en tværgående inferenskæde, som danner et samlet semantisk felt: 'sommerferie på Mallorca' (blå kæde). Af skemaet ses det, at kæden

har optaget temakæderne 'Mallorca', 'rejseform', 'pool', 'badering' og enkeltkonstituenterne 'dansede' og 'spiste is'. De centrale kæder (her 'vi' og 'jeg') indtegnes typisk ikke i de tværgående inferenskæder, om end de tydeligt *interagerer* med temakæderne og enkeltkonstituenterne i den tværgående inferenskæde. I tilfælde (fx i case-eleven Aksels tekst 1), hvor en lang række korte deltager-kæder tematiseres i teksten (altså er en del af selve det, teksten udsiger noget om), indtegnes deltager-kæderne dog i den tværgående inferenskæde.

I eksempelteksten tematiseres deltagerne 'vi-1' og 'jeg' ikke, men optræder som sagt som centrale kæder. De centrale kæder i mine analyser af berettende elevtekster markeres *ikke* visuelt som en del af den/de tværgående inferenskæder, selvom disse kæder stort set altid interagerer med en lang række af de temakæder og enkeltkonstituent, som optræder i den tværgående inferenskæde. Af samme grund opgøres de også som en del af den/de tværgående inferenskæder. Udeladelsen af de centrale kæder i *visualiseringen* af de tværgående inferenskæder skyldes to ting: De lange centrale kæder i berettende tekster er allerede farvelagt (typisk med grøn) og kan således ikke også farvelægges som en del af den tværgående inferenskædes blå farve. Derudover optræder de centrale kæder i bettende tekster, typisk 'jeg'- eller 'vi'-kæder, ikke på samme måde som centrale kæder i argumenterende tekster, hvor de centrale kæder typisk indeholder et centralt emne, fx mobning (i case-eleven Mollys tekst 3). Dermed er centrale kæder i argumenterende tekster ofte en mere *central* bestanddel af det semantiske felt, som den tværgående inferenskæde i en given tekst udgør. I argumenterende tekster vil sådanne centrale kæder derfor altid være indtegnet og inkluderet i de tværgående inferenskæder.

I eksempelteksten interagerer også baggrundskæden, tid (gul kæde) tydeligt med tekstens andre kæder (i skemaet ses det, hvordan de forskellige kædefarver står ved siden af hinanden i sætninger og gentages i flere relationer, jf. Hasans definition på kædeinteraktion). Baggrundskæden er dog ikke direkte en del af det semantiske felt i denne tekst og er derfor heller ikke indtegnet i den tværgående inferenskæde, selvom tidskæden tydeligvis interagerer med en stor del af tekstens kæder. Den tværgående inferenskæde indfanger således ikke alle kædeinteraktioner, men udpeger det semantiske felt, der etableres. Både i de berettende og i de argumenterende tekster er baggrundskæderne typisk ikke indtegnet i de tværgående inferenskæder, fordi de så at sige har en anden rolle i teksten: De er *baggrund*. I nogle tilfælde kan et bestemt sted dog være en vigtig del af det semantiske felt, og i sådanne tilfælde indgår baggrundskæden i den tværgående inferenskæde.

I eksempeltekstens analyseskema ses det, at den blå tværgående inferenskæde kun optræder i første halvdel af teksten. Til gengæld er der en anden og mindre tværgående inferenskæde i anden halvdel af teksten. Dette skyldes, at eleven skifter emne, og det vil sige, at der sker et lille brud i teksten (jf. Hasans tredje træk), hvor kæderne i hver del af teksten interagerer med hinanden uden at interagere (særlig meget) på tværs af hele teksten. En fuld analyse af kohæsiv harmoni i eksempelteksten (og de andre elevtekster), med optællinger af de forskellige kædekonstituenters interaktion (eller mangel på samme) og antallet af enkeltkonstituent, vil formentlig kunne vise den samme grad af kohærens, som min analyse af tværgående inferenskæder kan vise. For selvom jeg ikke opgør kvantitativt, hvilke kæder og konstituent fra kæderne der interagerer, er det tydeligt at se i mine visualiseringer af analyserne, at der i kohærente tekster er kædeinteraktion, ikke blot som jeg undersøger det gennem tværgående inferenskæder, men også sådan som Hasan definerer det. I eksempelteksten ses det således, hvordan de samme kæder optræder ved siden af hinanden i flere på hinanden følgende sætninger og står i gentagne relationer til hinanden, fx som aktør vs. handling.

Min analyse af tværgående inferenskæder muliggør nuancer i tekstanalysen, som ikke kan vises gennem en analyse af kohæsiv harmoni. For eksempel kan enkeltkonstituent uden for kæder godt optages i en tværgående inferenskæde, som i eksemplet med den tværgående inferenskæde 'ferie på Mallorca', hvis enkeltkonstituenternes indhold kan integreres i det overordnede semantiske felt, som

denne tværgående inferenskæde repræsenterer. I de tilfælde, hvor det sker, optræder enkeltkonstituenten ikke som irrelevante i min analyse, hvilket de i højere grad ville gøre i Hasans analyse, hvor de netop kaldes 'perifere forekomster'. Den kohæsive harmoni og dermed tekstkohærens svækkes desuden i Hasans metode proportionalt med antallet af enkeltkonstituenten (jf. Hasans første træk). Dette er ikke tilfældet i mine analyser, hvilket min case-elev Aksels tekst 1 er et godt eksempel på. Hans tekst indeholder 11 enkeltkonstituenten, som alle kan optages i en meget bred, tværgående inferenskæde. Teksten er således kohærent ud fra min kvalitative analyse, men den er kohærent på en *anden måde* end eksempelteksten.

Korte og lange kæder: bredde eller dybde i tekstkohærens?

I min kædeanalyse vil jeg ud over undersøgelsen af tekstkohærens gennem etableringen af tværgående inferenskæder også undersøge *længden* af de almindelige kædetyper, dvs. centrale kæder, tema-kæder og baggrundskæder. Jeg inddrager her også enkeltkonstituenten, som således er den 'korteste' indholdstørrelse, der kan identificeres i en tekst. Jeg har valgt at undersøge kædelængden, fordi en sådan analyse kan udbygge analysen af tværgående inferenskæder ved at sige noget om, *hvordan* tekstens indhold udbygges og dermed også hænger sammen.

Winburne (1964) er, ifølge Källgren (1979, s. 86), den første, der skelner mellem lange og korte kæder. Lange kæder er kendetegnet ved, at deres konstituenten optræder hyppigt, mens korte kæders konstituenten optræder mindre hyppigt. Källgren fremhæver et citat fra Winburne (1964, s. 1096), som understreger, at de lange kæder, som typisk introduceres tidligt i teksten, indeholder tekstens væsentligste betydning, mens de korte kæder sørger for progressionen i tekstens indhold. Således er der et vist sammenfald mellem lange kæder og centrale kæder på den ene side og mellem tematiske kæder og kortere kæder på den anden side. Dog kan tematiske kæder godt være lange eller i hvert fald længere.

I definitionen af, hvornår en kæde er henholdsvis kort eller lang, udregner Winburne (1964, s. 1096) en *faktor* for hver kæde, som han bruger som sammenligningsgrundlag til at bestemme kæden som kort eller lang. Faktoren udregnes ved at gange antallet af forekomster af konstituenten pr. kæde med det antal sætninger, som konstituenten fra hver kæde optræder i. En høj faktor definerer en lang kæde, mens en lav faktor definerer en kort kæde. Winburne (1964, s. 1096) giver et eksempel på en tekst, hvori de lange kæder har en faktor på mellem 84 og 150, mens de korte kæder har en faktor på 2 til 55. Det er vigtigt at påpege, at definitionen af korte og lange kæder fremkommer ved at sammenligne faktorerne i den enkelte tekst, og at der ikke er et magisk tal, som kan afgøre, om en kæde er lang eller kort. I denne afhandling vil jeg ikke udregne en specifik faktor til at sammenligne kæderne med, eller som Zwicky (1984, s. 105) fastsætter et bestemt antal konstituenten, som skiller korte kæder fra lange kæder. Jeg vil med inspiration fra Winburne sammenligne kædelængden (altså forekomsten af konstituenten i hver kæde) med hinanden og derudfra vurdere fra tekst til tekst, om en kæde kan betragtes som lang eller kort. I denne vurdering vil også indgå, om kæden er gennemgående eller mere afgrænset til dele af teksten.

Jeg bruger Theo Van Leeuwens (2005, s. 222) begrebspar *extention* og *elaboration*, oversat til *bredde* og *dybde*, til at beskrive funktionen af kædernes længde i de analyserede elevtekster. Leeuwens begreber, som er udviklet til analyse af multimodale tekster, stammer fra Hallidays (2014) tre lignende begreber (elaborating, extending og enhancing), som bruges i analysen af, hvordan sætningers indhold udbygges og udvikles i forhold til hinanden (også kaldet ekspansionsanalyse). Forskellen på min brug af begreberne og Leeuwens og Hallidays brug er, at jeg bruger begrebsparret til at sige noget om, hvordan

indholdet organiseres og udbygges på et vertikalt plan⁵¹ i teksternes kæder, frem for (kun) på det horisontale eller linerære plan (dvs. mellem sætninger).

I kapitel 2 nævnte jeg en række studier, som har undersøgt betydningen af forskellige kæders længde. Linnarud (1978) viser fx, at tekster med mange lange kæder typisk har et indhold, der er mere udbygget i *dybden*, end hvis der kun optræder en enkelt lang kæde (fx en 'jeg'-kæde). Mange korte kæder er til gengæld et tegn på, at teksten primært er udbygget i *bredden* (Zwicky, 1984). Jeg kan her tilføje, at tekster med mange enkeltkonstituenters således i særlig høj grad udbygger indhold i bredden. I såvel Linnaruds som Zwickys undersøgelser forbindes *dybde* med kvalitet, mens *bredde* forbindes med mindre kvalitet. Källgren (1979) peger dog på, at mange lange kæder ikke altid er entydigt forbundet med tekstkvalitet, da de også kan blive for frekvente på bekostning af de korte kæder.

”En sådan text [med for mange lange kæder] upplevs som tjugig och innehållslös, eftersom kedjorna av typ B [korte kæder] är de som inför mest nytt och varierat innehåll. En bra text skal alltså bestå av långa og korta kedjor i lämplig blanding och med varierande sambandsled inom de olika kedjorna” (Källgren, s. 86).

Analyserne i denne afhandling har ikke til formål at vurdere, om elevernes tekster er gode eller dårlige, men *om* og *hvordan* indholdet hænger sammen. Når Källgren fremhæver vigtigheden af variation i kæde-konstituenters, er det interessant i denne afhandling, fordi denne variation eller mangel på samme også kan have betydning for, om indholdet udbygges i bredden eller i dybden. I en kæde med mange ekstensionskoblinger (fx hyponymi, meronymi og inferens), men også synonymi, som jeg har placeret under koreference, udbygges indholdet *inden for* kæden. Det vil sige, at hvis en kæde er lang og har mange af denne type relationer, bidrager det typisk til udbygning af indhold i dybden. Hvis kohæsionen mellem konstituenterne i en lang kæde derimod kun etableres gennem pronominalisering eller repetition, udbygges indholdet ikke *inden for* selve kæden, selvom den er lang. Dette kan i stedet ske gennem de temakæder, som typisk beskriver og interagerer med den lange kæde. Et typisk eksempel er en central person-kæde, som udbygges gennem interaktion med kæder/enkeltkonstituenters i forhold til, hvad personen oplever/laver etc. Så selvom det er kæderne og ikke de kohæsive bånd, som er i centrum i mine tekstanalyser, inkluderer jeg også et blik herpå, når jeg vurderer, om kæderne udbygger indholdet i bredden eller i dybden.

Sætningskoblinger og opbygning som supplement til kædeanalysen

Som jeg viste under afsnittet om prædikativer som konstituenttype, kan det være aldeles vanskeligt at vurdere, om et prædikativ indgår i en prædikativ-kæde (og formentlig udbygger indholdet i dybden) eller snarere skal analyseres som en enkeltkonstituent (og således udbygger indholdet i bredden). I sådanne og andre tvivlstilfælde kan en analyse af tekstens sætningskoblinger supplere og underbygge de tolkninger, jeg foretager med kædeanalysen, idet nogle koblinger typisk bidrager til, at indholdet udbygges i bredden, mens andre bidrager til udbygning i dybden: Lægges der fx noget til, eller forklares, begrundes eller specificeres der?

Hasan (1984, 1989) inddrager ikke selv sætningskoblinger i sine kædeanalyser, men understreger, at det ville styrke metoden, hvis blandt andet sætningskoblinger kunne integreres heri.

Ligeledes vil teksternes opbygning i (større) tekstdele kunne hjælpe analysen på vej i forhold til, hvordan de forskellige konstituenters er forbundet (fx inden for en bestemt tekstdel), og om de danner kæder med hinanden eller ej. Denne kombination af analyser af kæder og teksters opbygning ses også hos fx Folkeryd (2016).

⁵¹ Beskrivelsen af en kædeanalyse som *vertikal* har jeg fra Zwicky (1984).

I de sidste afsnit af dette kapitel vil jeg redegøre for, hvordan jeg supplerer min kædeanalyse med en analyse af netop sætningskoblinger og teksternes opbygning.

Sætningskoblinger

Som nævnt indledningsvis i kapitlet forbinder sætningskoblinger sætningers betydningsindhold med hinanden. Forbindelsen realiseres gennem en såkaldt 'forbinder', det vil sige konjunktioner, subjunktioner, adverbialer eller præpositionalforbindelser. Jeg undersøger kun sådanne eksplicite sætningskoblinger, om end der ofte også optræder implicite forbindelser mellem sætninger (Vagle et al., 1993). Mit valg skyldes, at en analyse af implicite forbindelser (jf. implicit kohæsion, kapitel 4) er for omstændelig i denne supplerende del af tekstanalysen.

Min forståelse af sætningskoblinger som kohæsionskategori er bredere end den, der præsenteres som 'conjunction' hos Halliday og Hasan (1976), idet 'conjunction' som kohæsionskategori kun dækker over koblinger på tværs af sætninger og sætningskomplekser⁵²/og eller større afsnit – det vil sige hører under det, Halliday kalder den tekstuelle metafunktion. Koblinger inden for sætningen eller sætningskomplekset, placeres hos Halliday og Matthiessen (2014) under den ideationel-logiske metafunktion⁵³, om end koblinger inden for både den tekstuelle og ideationel-logiske metafunktion typisk realiseres gennem de samme sproglige ressourcer/forbinderord.

Da jeg i denne afhandling ikke skelner mellem Hallidays metafunktioner, skelner jeg heller ikke mellem, om koblinger foretages inden for eller på tværs af sætninger og sætningskomplekser. I flere skandinaviske fremstillinger af tekstsammenhæng ser jeg heller ikke en skelnen herimellem, og det på trods af, at flere af dem trækker på Halliday og hans systemisk funktionelle lingvistik (fx Hellspong et al., 1997; Maagerø, 2005; Vagle et al., 1993). I Enkvist (1974, s. 191) berøres det eksplicit, at der i en tekst kan skabes sammenhæng mellem både "meningar" og "satser inom en mening", men uanset om sammenhængen skabes mellem 'satser' eller indenfor/på tværs af 'meningar', betegner Enkvist alle disse forbindelser som 'satskoppling'. Da det i mange fremstillinger ikke adresseres direkte, om sætningskoblinger er koblinger inden for og/eller på tværs af sætninger/sætningskomplekser, fremstår det ofte uklart, hvor bred eller smal forståelsen af sætningskoblinger er i de forskellige fremstillinger.

I denne afhandling betegner sætningskoblinger *alle* koblinger mellem sætninger – i den bredest mulige forståelse. Det vil sige både koblinger inden for sætningen og sætningskomplekset, dvs. mellem hel- led-, ufuldstændige sætninger (sætningsemner) og imperativsætninger, men også koblinger på tværs af sætninger, sætningskomplekser og større afsnit. Der er *ikke* tale om en sætningskobling, hvis en forbinder (fx 'og', 'eller') optræder mellem to nominalfraser.

⁵² Et sætningskompleks (clause complex) er en betegnelse inden for SFL og defineres overordnet af Thomas Hestbæk Andersen (2015, s. 269) som kendetegnet ved, at "to eller flere sætninger forbindes med hinanden, uden at den ene fungerer som en del af den andens sætningsstruktur". Det vil altså sige, at indlejrede sætninger, som fungerer som konstituent i sætninger, fx som subjekt, ikke opfattes som en del af et sætningskompleks. Komplekset handler netop om, hvordan sætningerne i komplekset *forbindes*. Halliday og Matthiessen (2014, s. 436) skriver, at sætningskomplekset er "realized graphologically as a sentence" (dvs. "beginning with a capital letter and ending with a major punctuation mark" (s. 6)). Jeg forstår 'sentence' som sammenfaldende med det, Heltoft et al. (2020, s. 43) kalder en helsætning, dvs. "en hovedsætning + de ledsætninger der indgår i den". En 'periode' (Hansen, 2004, s. 82), dvs. "helsætninger med et stort antal eller relativt stort antal ledsætninger" kan således også betegnes som sætningskomplekser i SFL-terminologi. Se Andersen og Holsting (2015) eller Halliday og Matthiessen (2014) for en nærmere uddybning af sætningskomplekset.

⁵³ Halliday og Hasan (1976, s. 26) skelner som tidligere beskrevet mellem tre metafunktioner, som er måder, hvorpå man kan udtrykke betydning gennem sproget. Den ideationelle metafunktion har en eksperientiel komponent og en logisk komponent, hvorfor jeg her bruger betegnelsen ideationel-logisk metafunktion.

Undertyper af sætningskoblinger

Sætningskoblinger er beskrevet bredt og varieret i litteraturen. Källgren (1979) præsenterer fx 14 forskellige underkategorier, mens Halliday og Hasan (1976) opererer med fire overordnede kategorier, som dog specificeres i en lang række meget omfattede underkategorier.

Jeg tager afsæt i Halliday og Hasans (1976) fire hovedkategorier: additiv, adversativ, kausal og temporal. Og så har jeg oprettet en ny kategori, som jeg betegner *talekobling*. Kategorien gælder koblinger, der afspejler talesprogets måde at forbinde indhold på, fx ved at sammenstille et additivt 'og' med et temporalt 'så': 'og så'. Nedenfor ses en oversigt over de fem kategorier af sætningskoblinger, som jeg analyserer:

Sætningskobling	Forkortelse i analyseskema
Additiv	Add
Adversativ	Adv
Kausal (herunder også betingelsesrelationer)	Kau
Temporal	Temp
Talekobling	Talekob

Tabel 3: Oversigt over kategorier af sætningskoblinger og deres forkortelser i analyseskemaerne.

Som det fremgår af tabellen, er mine kategorier af sætningskoblinger brede og kan således ikke vise alle nuanceforskelle inden for koblingerne. Dette valg er taget, idet empiriens elevtekster er så forholdsvis simple, at de ikke kræver fx 14 forskellige underkategorier.

Som blandt andre både Vagle et al. (1993) og Nyström (2001) understreger, medfører bestemte forbindere ikke altid bestemte typer sætningskoblinger, om end nogle forbindere er mere typiske for én kategori end andre. For eksempel er forbinderen 'og' typisk for den additive sætningskobling, men 'og' kan lige så vel realisere en kausal eller temporal relation, og i nogle tilfælde vil det være vanskeligt at bestemme, præcis hvilken relation der er at gøre med. I bilag 3 findes eksempler fra empirien på typiske realiseringer af de forskellige undertyper af sætningskoblinger, som indgår i skemaet ovenfor.

Afslutningsvis skal det nævnes, at analysen af sætningskoblinger til dels minder om analyser af funktionelle roller (Evensen, 2005; Hundal, 2017; Lindeberg, 1985, 1986), hvor tekster opdeles i funktionelle eller retoriske enheder, som så analyseres i forhold til, om de har fx en tilføjende rolle (assert) eller fx en kausal rolle (cause) samt en lang række andre roller. Ekspansionsanalysen gør noget lignende ved at undersøge, hvordan sætninger udvides på tre forskellige måder: *elaboration*, *extention* og *enhancement* (Folkeryd, 2014; Halliday & Matthiessen, 2014). Når jeg fravælger disse to typer analyser til fordel for analysen af sætningskoblinger, er det, fordi sidstnævnte kan vise nogle af de samme sætningsrelationer og udbygninger af indholdet som de to førstnævnte metoder, samtidig med at analysen af sætningskoblinger er meget mindre omstændelig. Selvom der går nuanceforskelle tabt i analysen af sætningskoblinger (ift. funktionelle roller og ekspansion), er analysen tilstrækkelig i den sammenhæng, fordi den kun inddrages som et supplement til kædeanalysen.

Teksternes overordnede opbygning

Som et yderligere supplement til kædeanalysen foretager jeg, som nævnt, også en simpel analyse af elevteksternes globale opbygning: Det vil sige, hvordan teksternes større dele eller afsnit er organiseret i forhold til hinanden og udgør bestemte overordnede semantiske enheder (fx 'indledning' eller 'påstand'), hvilke dog også kan udgøres af enkelte sætninger.⁵⁴

Når jeg analyserer elevernes berettende tekster, undersøger jeg, om teksterne indeholder en tredeling i *indledning*, *midte* og *afslutning*, som også er den opbygning, begge lærere lægger op til i deres instruktioner af de berettende tekster, eleverne skriver, mens jeg er i klasserne (se kapitel 6). Denne meget simple opdeling er inspireret af de typiske træk ved berettende tekster, som de er blevet defineret inden for genrepædagogikken (se fx Gibbons, 2016, s. 126). I nogle af elevteksterne optræder også en mere narrativ struktur, hvori der fx optræder en konflikt eller et problem (jf. Labov & Waletzky, 1967). I mine analyser indgår sådanne dele typisk som en del af tekstens midte.

Når jeg analyserer de argumenterende tekster, undersøger jeg, hvordan teksternes argumentation kan analyseres som henholdsvis *påstand* og *belæg* med afsæt i en meget forsimplet udgave af Toulmins argumentationsmodel (Jørgensen & Onsberg, 2023; Toulmin, 2003). Mens påstanden er det indhold, som eleven i sin tekst ønsker modtagerens tilslutning til, er belæggene begrundelserne for påstanden/påstandene. Jeg analyserer i de fleste tilfælde ikke argumentationens *hjemmel*, da denne ofte ligger implicit i belægget (Jørgensen & Onsberg, 2023) og derfor blot vil blive analyseret sammen med det belæg, som hjemlen støtter op om. Jeg analyserer heller ikke fx *gendrivelse* eller *rygdækning*, da formålet ikke er at foretage en udtømmende retorisk analyse af argumentationen. Formålet er blot at undersøge overordnede indholdssammenhænge mellem større tekstdele/afsnit (dog også, som nævnt, sætninger, hvis en sætning fx udgør et enkelt element, som fx en 'afslutning'). Disse overordnede sammenhænge bruges ikke til at vurdere, om eleverne følger en bestemt struktur i en bestemt type tekst, men til at underbygge og kvalificere den kohærensanalyse, som foretages gennem kædeanalysen. Mine supplerende analyser af teksternes opbygninger og sætningskoblinger bidrager således til en form for tekstanalytisk metodetriangulering.

⁵⁴ Halliday og Hasan (1976, s. 324) peger på, at en teksts 'makrostruktur', dvs. hvordan dens forskellige indholdselementer er struktureret, er med til at give en tekst *tekstur* (jf. kapitel 4). Således kan en analyse af tekstens overordnede opbygning være med til at pege på sammenhænge mellem større indholdselementer i en tekst, som har betydning for, hvordan teksten hænger sammen.

6. Metodologi og metode

I dette kapitel vil jeg reflektere over de metodologiske konsekvenser, som min undersøgelse af *elevers tekster i mangefacetterede skrivekontekster* implicerer. Jeg vil først præsentere den overordnede forskningsstrategi og studiets heraf følgende forståelse af den viden, det producerer. Hernæst vil jeg redegøre for, hvordan jeg inddrager etnografiske metoder i studiet, samt vise og argumentere for, hvordan jeg med afsæt i Ericksons (1977, 1986) fortolkende tilgang til etnografisk empiri udvælger og analyserer de nedslag fra de empiriske skrivekontekster, som bruges til at uddybe forståelsen af elevernes tekster. Jeg vil i forlængelse heraf diskutere studiets kvalitetskriterier og udsigelseskraft. Sidst i kapitlet vil jeg redegøre for studiets empiriindsamling og de konkrete empiriske metoder hertil, samt redegøre for de etiske overvejelser, der knytter sig til studiet.

En aktiveret kvalitativ tekstanalyse med fire cases

Studier, som kombinerer tekst- og kontekstanalyser, er inden for nordisk skoleforskning kendt under fx *antropologisk tekstvitenskap* (Berge, 2012), *sociosemiotisk etnografi* (Björkvall, 2012) eller *tekstorienteret etnografi* (Krogh & Jakobsen, 2019; Troelsen, 2020). Tilgangene dækker over forskellige betoning af tekst (eller andre semiotiske ressourcer) og kontekst og relationen imellem de to størrelser. I modsætning til særligt Krogh et al.s tekstorienterede etnografi (2019) er dette studie med sit fokus på teksten snarere et *etnografisk orienteret tekststudie*, dvs. med afsæt i teksten frem for i den kontekst, som kan analyseres gennem metoder hentet fra etnografien.

For at betone, at studiet først og fremmest er et tekststudie, vælger jeg med Holmbergs begreb 'aktiveret' (2012), som jeg omtalte i kapitel 1 og 3, at betegne mit studie som et *aktiveret kvalitativt tekststudie* frem for fx at kalde det et etnografisk tekststudie.

Jeg forstår og tolker dette aktiverede kvalitative tekststudie inden for en casestudielogik,⁵⁵ hvor studiets tilsammen 16 tekst- og kontekstanalyser tolkes som små individuelle cases, der igen samles og tolkes i fire forskellige elev-cases (med fire tekst- og kontekstanalyse-cases i hver).

Denne tilgang er valgt, fordi studiet ikke kun er et teoretisk og analysemetodisk bidrag til, hvordan kohærens kan forstås og undersøges på 4. klassetrin. Med studiet ønsker jeg også at pege på genkendelige træk ved elevernes måder at skabe tekstkohærens på, som kan række ud over de enkelte undersøgte cases. Jeg trækker derfor på de logikker for overførbarhed, som findes inden for casestudiet (se fx Small, 2009), hvilket jeg vil diskutere nærmere i afsnittet om overførbarhed senere i kapitlet.

Fortolkende konstruktioner af viden

Studiets forskellige teorirammer, som tager afsæt i henholdsvis teksten og den mangefacetterede skrivekontekst, har forskellige ontologiske, epistemologiske og metodologiske udgangspunkter, som har betydning for, hvilken viden studiet producerer.

Med tekstanalysernes afsæt i socialesemiotikkens forståelse af sprogbrug som betydningskabelse

⁵⁵ Small (2009) skelner med henvisning til Yin (2002) mellem casestudielogikker og samplingslogikker. Sidstnævnte er måder at drage slutninger på, som typisk er dominerende inden for kvantitative undersøgelser, og 'logikken' er, at studiets 'sampling' udvælges således, at den er repræsentativ i en statistisk forståelse.

i sociale kontekster impliceres en socialkonstruktivistisk ontologi, der forstår 'virkeligheden', og dermed den viden, studiet producerer om elevernes tekster, som socialt konstrueret (Halliday, 1978, s. 191). Denne viden er dels konstrueret af eleverne selv gennem deres tekstuelle betydningsdannelser, men også gennem den videnskonsstruktion, jeg foretager, når jeg som forsker analyserer og fortolker elevernes tekster. Min position som fortolkende forsker vil jeg uddybe til sidst i afsnittet.

På trods af denne konstruktivistiske grundantagelse i socialsemiotikken betones der med sprogteoriens primære fokus på sproglige realiseringer (jf. kapitel 3, 4 og 5), et vidensbegreb, der forudsætter, at viden, dvs. her om elevers sprogbrug/tekster, kan observeres og undersøges direkte som de tekstmanifestationer, de er. Når Hasan (1984, 1989) med sin kvantificerende metode *Cohesive harmony* opgør kohærens statistisk, forstår jeg det som en overvejende epic-inspireret tilgang⁵⁶ til viden. Det vil sige med et grundlæggende fokus på *form* ud fra den forståelse, at det er muligt at opnå viden om tekster ved netop at tælle og opgøre bestemte formrealiseringer – også selvom 'formen' i socialsemiotikken netop samtidig forstås som realisering af *funktion*.

Når jeg i dette studie vælger at tage afsæt i en sådan epic-orienteret metode som *Cohesive Harmony*, er det, fordi jeg også er af den opfattelse, at verden *er*, og at dele af den, fx sproglige realiseringer, kan undersøges som form/funktion. Som det fremgår af kapitel 4, forstår jeg netop, som Hasan, *tekstkohærens*, som noget, der kan undersøges *i* en tekst. Jeg er dog ikke interesseret i at undersøge kohærens ud fra et epic-perspektiv, hvor der kan sættes en procentsats på sandsynligheden for, at en tekst er kohærent. Gennem mine kvalitative analyser søger jeg at forene det, jeg forstår som tekstanalysens grundlæggende epic-perspektiv, med et emic-perspektiv, der søger en dybere forståelse for netop tekstkohærens, og hvad den er påvirket af. Mit emic-perspektiv betones dels af den kvalitative analyse med dens afsæt i en funktionel sprogteori og med en særlig betoning af tekstindholdet, men i særlig grad også gennem mine analyser af den mangefacetterede kontekst, hvor fokus er at undersøge *funktion* i en bredere forstand end socialsemiotikkens. Ontologisk set forstår jeg således den mangefacetterede kontekst anderledes end teksten, idet konteksten – eller *kulturen* – ikke er direkte observerbar: "Society and culture do exist, but not in a reified state" (Erickson, 1986, s. 35). Kulturen eller konteksten *eksisterer* i denne forståelse ontologisk set, men den er mindre håndgribelig end teksten, idet den er dynamisk og konstant konstrueres af de deltagende individer. Det er således ikke muligt at lave en udtømmende analyse af den. I mine kontekstanalyser vil *fortolkning* derfor udgøre en epistemologisk grundantagelse, hvor udvalgte dele af konteksten tillægges bestemte betydninger i forhold til at beskrive og forstå den.

Fortolkning er ikke udelukkende knyttet til studiets kontekstanalyser, men er også et vilkår i udarbejdelsen af tekstanalyserne (jf. kapitel 5). Det skyldes, at selvom jeg ontologisk set forstår teksten som observerbar, så kræver en kvalitativ analyse med dette studies emic-fokus fortolkninger af netop de semantiske betydninger i teksterne, som uvægerligt også afhænger af mig som fortolker af teksterne. Min position som fortolker, både i forhold til analysen af tekster og kontekster, er afhængig af det menneske, jeg nu engang er med min specifikke viden og erfaringer, min teoretiske forskerviden om skrivning og lingvistik, min viden om skolen og danskundervisningen qua min baggrund som læreruddannet i faget dansk, min viden om, hvad der er foregået i de konkrete skrivesituationer, hvor jeg har været til stede under empiriindsamlingen, samt de mere generelle forforståelser, jeg læser elevernes tekster med, fordi jeg tilhører og er formet af bestemte kulturelle måder at læse og forstå tekster på i en dansk (skole)kontekst. Som fortolker bringer jeg således viden med mig, som påvirker den måde, jeg fortolker og *kan* fortolke elevernes tekster på. Så selvom studiet overordnet udspringer af to ontologisk set forskellige traditioner (epic og emic), forstås den viden, som studiet genererer, grund-

⁵⁶ Erickson (1977, s. 60) skelner mellem *epic* og *emic* ved at pege på, at epic henviser til undersøgelser inden for et kvantitativt paradigme, hvor man er optaget af at undersøge form gennem fx optællinger. Modsat henviser emic til undersøgelser, som har fokus på at beskrive og forstå funktion, det vil sige, hvordan noget fungerer i en specifik kontekst. Emic er kontekstafhængigt og søger typisk at nærme sig et insider-perspektiv, mens epic-undersøgelser foretages ud fra et outsider-perspektiv.

læggende som *fortolkende konstruktioner* af den virkelighed eller det udsnit af verden – tekstkohærens i specifikke skrivekontekster i 4. klasse – som undersøges.

I det næste afsnit vil jeg redegøre for, hvordan jeg inddrager etnografien i mit studie, og hvorledes jeg foretager og bruger de fortolkninger, som denne del af studiet medfører. Jeg har derfor i dette afsnit særligt fokus på analysen af den mangefacetterede skrivekontekst.

Etnografi som metode

Inden for skriveforskning bruges etnografi ifølge Lillis (2008) på tre forskellige måder, afhængig af hvordan konteksten betones: 'etnografi som metode', 'etnografi som metodologi' og 'etnografi som dyb teoretiseringen'.⁵⁷ Med dette studies primære fokus på teksten inddrages kun *etnografien som metode*. Lillis (2008) kritiserer en sådan brug af etnografien for at have et overfladisk engagement i konteksten i forhold til den sociokulturelle position inden for skriveforskning, hvor hun selv placerer sig, og hvor man er mere optaget af skrivepraksisser.

Jeg er enig i, at betoningen af konteksten gennem de tre forskellige måder at bruge etnografien på har betydning for, hvor overfladisk eller dyb en viden der kan konstrueres om konteksten. Når jeg bruger etnografien som metode til at belyse teksten, er det derfor velvidende, at jeg med denne tilgang kun kan undersøge og producere fortolkende konstruktioner af viden om udvalgte kontekstuelle omstændigheders betydning for teksten. Lillis (2008) påpeger, at studier som nærværende, hvor elever interviewes om deres tekster (hun kalder det "talk around text"), har en tendens til at foretage meget forsimplede analyser af konteksten:

"In contrast with written academic texts – which are treated analytically as complex configurations of relationships between wordings, meanings, and intentions drawing on a range of analytical tools from, for example linguistics, rhetoric, discourse studies – the talk around texts tends to be treated as straightforwardly transparent, a simple reflection of a writer's perspective" (Lillis, 2008, s. 361).

I dette studie underlægges elevernes tekster netop sådanne analytisk grundige tekstanalyser, som Lillis beskriver (jf. kapitel 4 og 5). For at undgå at mine kontekstanalyser bliver "treated as straightforwardly transparent, a simple reflection of a writer's perspective" eller som "thin description" (Geertz, 1973, s. 7), inddrages ikke blot én datakilde (som i talk around text), men flere forskellige datakilder (elevtekster, interviews med elever om deres tekster, feltnoter, lydoptagelser, fotos og andre dokumenter) til at belyse og sandsynliggøre de tolkninger af konteksten, jeg foretager. På den måde tilsigter jeg en vis form for "thick description" (Geertz, 1973), på trods af at studiet ikke er etnografisk i forståelsen "deep theorizing" (Lillis, 2008) eller "doing ethnography" (Green & Bloome, 1997). I næste afsnit vil jeg udfolde, hvordan jeg udvælger og analyserer omstændigheder i konteksten, som kan bruges til at foretage sådanne 'tykke' eller mættede beskrivelser.

Nøgleomstændigheder og thick description

Til at udvælge omstændigheder til analyse af den mangefacetterede empiriske skrivekontekst trækker jeg på Ericksons (1977) begreb *key incident*. Jeg oversætter begrebet til *nøgle-omstændighed* frem for fx *nøgle-hændelse* eller *-episode*. Det gør jeg for at betone, at jeg ikke kun er optaget af hændelser, der udspilles nu og her i konteksten (det vil sige de konkrete undervisnings- og skrivesituationer i klasserne), men også af omstændigheder vedrørende den enkelte elev, såsom elevens skriftsproglige reper-

⁵⁷ De tre måder minder om Green og Blooms (1997, s. 4) opdeling i "using ethnographic tools", "ethnographic perspective" og "doing ethnography".

toire eller en særlig optagethed af ikke at ”lave fejl”, som tolkes som formet af andre kontekster, eleven har interageret i og er rundet af.

Mit overordnede kriterie for at udvælge nøgleomstændigheder har, som beskrevet i kapitel 3, været, at omstændighederne ud fra min tolkning har haft betydning for elevens tekst på en eller anden måde. En sådan betydning kan være direkte observerbar i teksten gennem dens sproglige realiseringer, men langt fra altid. For eksempel er det en væsentlig kontekstuel omstændighed, der påvirker teksten, når en elev, fx grundet uro i klassen, eller koncentrationsvanskeligheder eller besvær med at finde på noget at skrive om, ender med at skrive en tekst på kun tre linjer.⁵⁸ I et sådant tilfælde belyser omstændigheder ved konteksten fraværet af realiseret tekst. Et andet eksempel på en væsentlig kontekstuel omstændighed er fx, når omstændigheden kan belyse umiddelbart uforklarlige – måske endda inkohærente – sproglige realiseringer. Mens tekstanalysen kun kan vise, hvordan eleven skaber sammenhæng i en specifik tekst, kan analysen af de kontekstuelle omstændigheder, som fx lærerens rammesætning, elevens tolkning af lærerens forventninger til teksten eller elevens til rådighed stående skriftsproglige repertoire til betydningsskabelse i situationen, være med til at forklare specifikke sproglige valg, som er svære eller umulige at forklare gennem en ren tekstanalyse.

Konkret har jeg udvalgt nøgleomstændigheder på baggrund af gentagende læsninger af hele det etnografiske materiale, som knytter sig til hver enkelt tekst, jeg har analyseret. Det vil sige feltnoter, feltfortælling, lydoptagelser, fotos og andre dokumenter, såsom skriverammer og opgavebeskrivelser fra den konkrete skrivesituation, samt det interview, som jeg har foretaget med en given elev om den givne tekst og dennes kontekst (se tabel 4). I nogle tilfælde har jeg også inddraget observationer – eller omstændigheder – fra andre skrivekontekster/situationer end den, der analyseres, hvis disse har kunnet belyse eller understøtte mine analyser.

Jeg inddrager i nogle tilfælde omstændigheder i mine analyser, som kun optræder i en enkelt datakilde, hvis jeg vurderer, at den har haft en væsentlig betydning for den givne tekst. Men som hovedregel er hver omstændighed udvalgt på baggrund af, at den optræder på tværs af flere datakilder, for at sikre en så ’tyk’ beskrivelse af omstændighedens betydning for den analyserede elevtekst som muligt:

”If an assertion is warranted not only by many instances of items of data from the field notes, but by items from interviews and from site documents, one can be more confident of that assertion than one would be of an assertion that was warranted by only one data source or kind, regardless of how many instances of that kind of data one could link together analytically.” (Erickson, 1986, s. 148).

Ud over at søge efter den *samme* omstændighed på tværs af datakilder, har jeg også søgt efter omstændigheder, som enten kunne understøtte eller modsige den konkrete omstændighed. I casen Molly analyserer jeg det fx som en nøgleomstændighed, at hun har vanskeligheder ved at finde på indhold at skrive om.⁵⁹ Omstændigheden finder jeg i kontekstanalyserne til alle Mollys fire tekster, og den optræder både i mine feltnoter, i interviews med Molly og som spor i hendes tekster. I en enkelt af hendes tekster spejles omstændigheden dog anderledes end i de tre andre tekster, hvilket kan kaldes ”the discrepant case” (Erickson, 1986, s. 146).

Den afvigende case viser ud fra min tolkning, at Molly på grund af en række andre og anderledes omstændigheder ved den konkrete teksts skrivekontekst har færre udfordringer med at finde på ind-

⁵⁸ Kontekstens påvirkning af teksten kan også gå den anden vej, jf. modellen over kohærensforståelser/aspekter (figur 1, kapitel 4).

⁵⁹ Denne pointe nuanceres i analysen og peger på, at hun muligvis er særligt udfordret i forhold til, *hvilket indhold* hun skal udvælge, og *hvordan* hun skal skrive det.

hold at skrive om. Det afvigende ved casen ændrer ikke den overordnede tolkning af Mollys vanskeligheder, men understreger netop betydningen af denne nøgleomstændighed for Mollys skrivning.

Gennem en analyse af nøgleomstændigheder kan den kvalitative forsker udvælge og beskrive ”a concrete instance of the workings of abstract principles of social organization” (Erickson, 1977, s. 61). Ifølge Erickson er det den kvalitative forskers vigtigste opgave at trække nøgleomstændigheder frem fra sin empiri, idet de konkrete omstændigheder kan pege på noget mere universelt ved den kontekst, der undersøges:

”The qualitative researcher’s ability to pull out from field notes a key incident, link it to other incidents, phenomena, and theoretical constructs, and write it up so that others can see the generic in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole (or at least between part and some level of context) may be the most important thing he does.” (Erickson, 1977, s. 61)

De nøgleomstændigheder, jeg analyserer i denne afhandling, er derfor på én gang konkrete, partikulære omstændigheder ved de enkelte teksters kontekster (fx at eleven har svært ved at finde på, hvad han/hun skal skrive om i en bestemt tekst, eller at læreren støtter eleven på en bestemt måde). Men samtidig forsøger jeg med afsæt i disse konkrete omstændigheder i hver tekst og hos hver elev at skrive frem – ”write it up” – hvordan disse omstændigheder på et mere overordnet niveau (fx betydning af lærerstøtte) peger på mere generelle træk, som går på tværs af de forskellige elevers skrivning i de to 4.-klasser.

Kvalitetskriterier

Troværdighed, pålidelighed og bekræftelighed

Da studiet er et kvalitativt studie, vælger jeg at vurdere dets kvalitet med afsæt i Lincoln og Gubas (1985) fire kriterier for *trustworthiness*: *credibility* (intern validitet), *transferability* (ekstern validitet), *dependability* (reliabilitet) og *confirmability* (objektivitet). Kriterierne modsvarer, som det fremgår af parenteserne, de traditionelle kvantitative kriterier *validitet* og *reliabilitet*, men ud fra kvalitative studiers egne præmisser. Det vil sige, at når jeg fx vurderer studiets *dependability* – det vil sige *pålidelighed* – vurderes denne ikke ud fra reliabilitetslogikker om, at der skal kunne foretages en til en-replikation af studiets fund, men ud fra et fokus på blandt andet transparens i forhold til studiets gennemførelse og formidling. I praksis er de fire kriterier vanskelige at skille ad. For som Guba og Lincoln (1985, s. 316) påpeger, kan man ikke tale om pålidelighed i et studie, uden at det også har *credibility* – altså *troværdighed*. Mens troværdigheden vedrører min tillid som forsker til, at jeg i studiet rent faktisk undersøger det, jeg intenderer at undersøge, vedrører pålideligheden særligt den måde, det undersøges på. I mine refleksioner over kvalitetskriterier nedenfor vil jeg derfor behandle kriterierne troværdighed og pålidelighed samlet og også inddrage overvejelser over kriteriet *confirmability* – det vil sige *bekræftelighed* – i forhold til min rolle som forsker, og hvordan denne influerer på studiets resultater. *Transferability* – altså *overførbarehed* – vil jeg behandle særskilt i det efterfølgende afsnit.

For at sikre både troværdighed og pålidelighed har jeg lagt vægt på en høj grad af transparens. Dette ses bl.a. gennem de udførlige beskrivelser i kapitel 5 af, hvordan jeg analyserer studiets elevtekster. Jeg synliggør også alle mine tekstanalyser i kapitel 7 (og i bilag), så de kan efterprøves.

Ligeledes er det i det foregående afsnit lagt frem, hvordan jeg helt konkret udvælger og analyserer nøgleomstændigheder fra de empiriske skrivekontekster. I alle mine tekst- og kontekstanalyser lægger jeg desuden løbende overvejelser, tvivlstilfælde og alternative tolkninger frem, og de kontekstuelle analyser understøttes også af direkte citater fra feltnoterne (ofte skrevet frem som små vignetter), interviews med eleverne eller med henvisning til andre datakilder, fx billeder fra tavlen eller skriveram-

mer udleveret i undervisningen. Senere i dette kapitel redegør jeg desuden for selve empiriindsamlingen, herunder konkrete metoder hertil, ændring af projektdesign og valg af klasser, elever og tekster. Gennem denne transparens i afhandlingen tilstræber jeg, at det er tydeligt, hvordan jeg er kommet frem til de analyser og tolkninger, jeg foretager i studiet.

Fordi studiet grundlæggende forstår viden som fortolkende konstruktioner, afspejler undersøgelsens analyser, tolkninger og resultater naturligvis dette. Det vil sige, at de er påvirket af mig som analytiker og fortolker. Men grundet transparensen i mine beskrivelser af min fremgangsmåde er det sandsynligt, at en anden forsker med de samme metoder ville foretage lignende analyser, tolkninger og fund, dog med de forskydninger, som uundgåeligt vil forekomme, når man foretager kvalitative og fortolkende analyser. For eksempel ville andre forskere med sandsynlighed placere nogle konstituer i andre semantiske kæder, end jeg har gjort, eller fremhæve andre nøgleomstændigheder ved skrivekonteksterne. Men på trods af forskydninger i tekstanalysernes kædedannelser ville en forsker med en lignende baggrund sandsynligvis danne kæder, der minder om dem, jeg har dannet, hvis den samme metode anvendes. Derfor er det også min overbevisning, at selvom de konkrete tekst- og kontekstanalyser ville tage sig forskelligt ud hos forskellige forskere, ville de overordnede fund gå igen – dog muligvis med en anden konceptualisering af måder at skabe tekstkohærens på. Dette studie viser således én troværdig og pålidelig måde at vise og forstå tekstkohærens i elevtekster fra 4. klasse på, som også kunne være vist på andre troværdige og pålidelige måder.

Studiets troværdighed og pålidelighed understøttes desuden gennem triangulering – både teoretisk, metodisk og empirisk. Den teoretiske triangulering sker, ved at jeg har forenet en lingvistisk teori om tekstkohærens med en socialkontekstuel etnografisk inspireret tilgang til at forstå kohærens i en bredere empirisk kontekst. I forlængelse heraf har jeg indsamlet meget forskelligartet empiri (se tabel 4), og jeg tilgår desuden mine undersøgelser ud fra forskellige metodiske tilgange (tekstanalysen og thick description). Ved at triangulere på disse tre niveauer kan jeg anlægge ”a strategy to provide richer and more complex pictures of the social phenomena under study” (Hetmar, 2007b, s. 85), hvilket styrker både troværdigheden og pålideligheden i de fund, studiet præsenterer.

Overførbarhed af studiets resultater

Som nævnt under afsnittet om nøgleomstændigheder påpeger Erickson (1986), at undersøgelsen af det specifikke tilfælde – enkeltcasen – er helt afgørende for at kunne få øje på noget mere generelt ved det, man undersøger. Han understreger dette gennem et eksempel på, at det kun er muligt at undersøge menneskelige sprog gennem undersøgelser af *specifikke* sprog:

”One can not study the topic of human language in general. One finds in nature only specific human languages. Only by detailed understanding of the workings of a specific language, followed by a comparative analysis of each language considered as a system in its own right, can one distinguish what is universal from what is specific to a given language [...] Interpretive social research on teaching presumes that the same obtains for teachers and classrooms. Each instance of a classroom is seen as its own unique system, which nonetheless displays universal properties of teaching” (Erickson, 1986, s. 130).

Selvom Ericksons grundlæggende interesse er antropologisk, kan hans betoning af det konkrete tilfælde også bruges i et tekststudie som det nærværende: Detaljeringsgraden i mine analyser af de enkelte tekster og deres kontekster inden for hver elev-case giver mig mulighed for at sammenligne de forskellige tekster/kontekster med hinanden. Jeg kan dermed ret præcist skelne mellem, hvilke træk der er specifikke for den enkelte tekst/kontekst, og hvilke der går på tværs, og som dermed kan pege på noget mere generelt ved hver elev-case.

Når jeg inden for denne casestudielogik også drager slutninger på tværs af elev-cases og de to klasse-cases og peger på træk, som er genkendelige for skrivning i dansk i 4. klasse, skyldes det, at jeg med socialesemiotikken forstår elevernes tekster (jf. kapitel 3) som udtryk for en bestemt kultur og bestemte måder at skabe betydning på. Teksterne kan netop forstås sådan, fordi de er skrevet og indlejret i den kulturelt genkendelige kontekst, som skrivning i 4. klasse er, fordi den, ud over en lang række unikke træk ved den enkelte klassekontekst, også er bestemt og styret af en lang række omstændigheder, som gør sig gældende for andre danske 4.-klasser, der arbejder med skrivning i dansk, fx styredokumenter, faglige rammesætninger, lærernes uddannelse, undervisningsmaterialer m.m. På den måde giver studiets fund både indsigt i noget mere generelt – uden det er repræsentativt i en statistisk forståelse – om elevers skrivning, samtidig med at studiet *også* giver indsigt i forskellige unikke måder, som hver enkelt elev skaber sammenhæng på – et udsnit af de uendeligt mange forskellige måder, som skrivning kan tage sig ud på, på dette klassetrin.

Empiriindsamling

I de følgende afsnit vil jeg redegøre for studiets empiriindsamling.⁶⁰ Først vil jeg give et kort overblik over, hvordan empirien blev indsamlet, hvad den indeholder, og hvilke dele af den der bruges i studiets analyser. Dernæst vil jeg uddybe og begrunde valg af skoler/klasser, fokuselever og tekster.

Indsamlingsfasen

Projektets empiriindsamling er gennemført i to 4.-klasser og strakte sig fra anden uge efter sommerferien 2021, og til eleverne gik på juleferie i slutningen af december 2021 – dvs. hen over et halvt skoleår. Jeg indsamlede i denne periode alle elevernes afleveringstekster⁶¹, herunder en række tekster genereret af mig som forsker (se næste afsnit). Alle elevtekster er fastholdt gennem enten fotokopier af de originale fysiske håndskrevne tekster eller – og for størstedelen af teksternes vedkommende – elektronisk, ved at lærerne sendte teksterne til mig.

Indsamlingen af empiri om teksternes empiriske skrivekontekster foregik i to faser: Første fase foregik over tre uger med 12 dansklektioner i hver klasse, mens anden fase foregik over otte uger med 20 dansklektioner i hver klasse. Empirien blev produceret og fastholdt gennem feltnoter, lydoptagelser, enkelte fotos og indsamling af eventuelle dokumenter, som lærerne delte ud eller brugte i undervisningen (enten fysisk eller digitalt). Derudover består empirien af en række interviews med otte udvalgte elever i hver klasse om deres tekster og de dertilhørende skrivekontekster.

Ændring i projektdesign

Empiriindsamlingens opdeling i to faser afspejler, at studiet oprindeligt var designet som et interventionsstudie, hvor jeg ønskede at undersøge, hvilken betydning en intervention med fokus på tekstsammenhæng havde for elevernes tekster. Første fase var derfor tænkt som en indledende, eksplorativ fase, hvor jeg indsamlede empiri om, hvordan der blev arbejdet med skrivning i de to klasser, med henblik på at planlægge en intervention. I starten af denne indledende fase bad jeg lærerne om at instruere eleverne i at skrive to forskellige tekster, henholdsvis en berettende og en argumenterende tekst. Disse tekster var påtænkt at skulle fungere som prætekster. I anden fase af empiriindsamlingen gennemførte lærerne en intervention på 16 lektioner i hver klasse med særligt fokus på tekstsammenhæng. Interventionen havde jeg udviklet på baggrund af de indledende observationer og foreløbige

⁶⁰ Studiets primære empiri, elevteksterne, er *indsamlet*, mens min empiri om skrivekonteksten snarere forstås som *produceret* af mig som forsker. For nemheds skyld omtaler jeg det samlet som empiriindsamling.

⁶¹ Hermed menes alle de tekster, som eleverne afleverede til læreren eller på anden måde skrev færdigt, fx produktion af dyrebøger, som blev skrevet og præsenteret under en emneuge.

analyser af elevernes prætekster i overensstemmelse med den danske læreplan for faget dansk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). I denne anden fase bad jeg afslutningsvis igen de to lærere om at instruere eleverne i at skrive en berettende og en argumenterende tekst hver. Disse tekster var påtænkt at skulle fungere som posttekster. Som en del af det oprindelige design er de interviews, jeg gennemførte med de udvalgte elever, derfor også foretaget med afsæt i de fire forskergenererede tekster (præ- og postteksterne).

Jeg valgte undervejs i empiriindsamlingen at konvertere projektet til et aktiveret kvalitativt tekststudie med et primært fokus på elevernes måder at skabe tekstsammenhæng på. Denne forskydning i projektet skyldtes et ønske om først og fremmest at bidrage med viden om, *hvordan* elever skaber sammenhæng på dette klassetrin i faget dansk (jf. kapitel 2, som viser, at dette felt er underbelyst). Derudover blev det også tydeligt undervejs i empiriindsamlingen, at det var vanskeligt at undersøge en udvikling i elevteksternes kohærens på baggrund af en så kort intervention⁶², også fordi skriveudvikling ud fra dette projekts forståelse netop kan vise sig på flere og andre måder end lingvistisk. Jeg vurderede, at jeg med den empiri, som jeg har indsamlet og produceret med dette undersøgelsesdesign, ville kunne foretage mere interessante undersøgelser og fund ved at tilgå empirien med et mere deskriptivt sigte end oprindelig tænkt. Når jeg derfor i det aktiverede kvalitative tekststudie, som studiet blev konverteret til, inkluderer analyser af teksternes empiriske skrivekontekster, er det ikke afgørende for undersøgelsens fund, om denne kontekst er en del af en forskergenereret intervention eller ej. Pointen er blot, at konteksten spiller en rolle, uanset om den er en del af en intervention eller en hvilken som helst anden undervisning. I projektets nuværende form indgår interventionen således ikke i studiet med et ønske om at forandre praksis eller elevernes tekster, men for at sikre, at eleverne rent faktisk skrev en række tekster, jeg kunne analysere. Derudover var det et mål, at eleverne på tværs af de to klasser og på tværs af eleverne i hver klasse skrev tekster, som var fremkommet på baggrund af enslydende skriveopgaver, for således at sikre en vis form for sammenlignelighed, velvidende at der er forskelle på de konkrete klassekontekster, som teksterne er skrevet og instrueret i.

Nedenfor ses en skematisk oversigt over min samlede empiri, samt over hvilke dele jeg har udvalgt til analyse.

⁶² Grundet designets brug af præ- og posttekster kan det diskuteres, om det oprindelige design i højere grad var et *kvasi-eksperimentelt feltstudie* end et egentligt interventionsstudie (Thisted, 2019, s. 114).

Oversigt over empiri

Samlet empiri, indsamlet i to 4.-klasser med i alt 47 deltagende elever og to dansklærere	Empiri, som analyseres i studiet
Elevtekster	
Ca. 10 tekster pr. elev indsamlet over et halvt skoleår	4 tekster (tekst 1, 2, 3, 4) fra 4 udvalgte fokuselever (2 elever fra hver klasse)
I alt 470 elevtekster	I alt 16 elevtekster
Elev-interviews	
2-3 interviews med 16 fokuselever (8 i hver klasse)	2-3 interviews med hver af de 4 udvalgte fokuselever (a 15-50 minutters varighed)
I alt 42 interviews	I alt 10 interviews
Observationer	
Fase 1: Indledende observationer af undervisningen (lyd, feltnoter, fotos og andre dokumenter) 12 lektioner (a 45 min.) i hver klasse	Skrivesituation 1 (skriveopgave 1 instrueres – tekst 1 skrives), 2 lektioner (a 45 min.) Skrivesituation 2 (skriveopgave 2 instrueres – tekst 2 skrives), 2 lektioner (a 45 min.)
Fase 2: Observationer under intervention/undervisning (lyd, feltnoter, fotos og andre dokumenter) 16 lektioner (a 45 min.) i hver klasse	Skrivesituation 3 (skriveopgave 3 instrueres – tekst 3 skrives), 2 lektioner (a 45 min.)
Afsluttende observationer af undervisningen (lyd, feltnoter, fotos og andre dokumenter) 4 lektioner (a 45 min.) i hver klasse	Skrivesituation 4 (skriveopgave 4 instrueres – tekst 4 skrives), 2 lektioner (a 45 min.)
Observationer i alt i de to klasser: 64 lektioner (a 45 min.)	I alt 8 lektioner i hver klasse, dvs. i alt 16 lektioner (a 45 min.)

Tabel 4: Oversigt over samlet empiri og analyseret empiri. Under mine fremstillinger af hver enkelt skrivesituation (kap. 7) vises også billeder og andre dokumenter fra de skrivesituationer, som er udvalgt til analyse.

Valg af empiriskoler og -klasser

De to empiriklasser kommer fra to forskellige folkeskoler i omegnskommuner til København, som jeg kalder henholdsvis Nordskolen og Sydskolen. De kan karakteriseres som gennemsnitlige, fordi de ligger i områder, hvor der er en forholdsvis jævn spredning i elevernes socioøkonomiske baggrund. I Børne- og Undervisningsministeriets nøgletal for skolerne ses det fx, at Nordskolen ligger lige under landsgennemsnittet, mens Sydskolen ligger på gennemsnittet i forhold til fx karaktergennemsnit og trivsel. Mit valg af umiddelbart 'gennemsnitlige' skoler skyldes ikke et ønske om repræsentativitet, men at der i de to klasser med sandsynlighed kan findes genkendelige træk på tværs af andre danske 4.-klasser.

Der er dog naturligvis en række forskelle på de to klasser: De to dansklærere på hhv. Nord- og Sydskolen er ret forskellige, derved at Nordskole-klassens lærer har 34 års erfaring og er uddannet læsevejleder, mens læreren fra Sydskolen er nyuddannet med et par års erfaring med undervisning i faget. Der ses også sociale og faglige forskelle i de to elevgrupper, idet empiriklassen på Nordskolen fremtræder mere ressourcestærk end empiriklassen på Sydskolen. De to elevgruppers forskellighed, som altså ikke er statistisk forankret, men udtryk for mine og de to læreres vurderinger, betyder, at jeg med disse to klasser har mulighed for at undersøge danskundervisningen i to sammenlignelige, men forskellige, 4.-klasser med et bredt udsnit af elever og forskellige lærerkompetencer og erfaringer med at undervise i faget. Der er desuden kun enkelte tosprogede elever i hver klasse.

Kontakten til den ene skole fik jeg gennem et Facebook-opslag, hvor jeg annoncerede efter en dansklærer med en kommende 4.-klasse, som havde lyst til at medvirke i et forskningsprojekt om skrivning. Kontakten til den anden skole blev etableret gennem en forespørgsel hos dansklærere til kommende 4.-klasser på den specifikke skole.

Valg af tekster

Jeg har udvalgt fire forskellige tekster til analyse for hver fokuselev. De fire tekster er skrevet i fire forskellige skrivesituationer (situation 1, 2, 3 og 4) hen over det halve skoleår, jeg var i klasserne. Teksterne er henholdsvis:

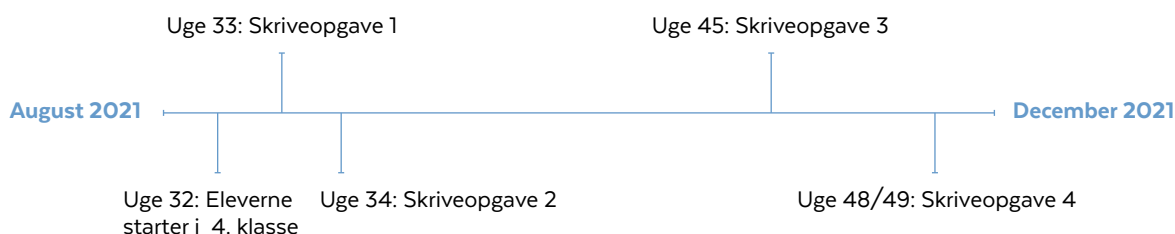
Tekst 1: Skriv om din sommerferie (berettende)

Tekst 2: Overbevis dine forældre om at få et kæledyr (argumenterende)

Tekst 3: Argumenter for en selvvalgt holdning (argumenterende)

Tekst 4: Skriv om en særlig oplevelse (berettende)

I tidslinjen nedenfor ses en visualisering over, hvornår i det halve skoleår teksterne er indsamlet:



Figur 4: Tidslinje over skriveopgaver.

Tekst 1 og 2 er skrevet i starten af empiriindsamlingen (de oprindelige prætekster), tekst 3 er skrevet midt i eller hen mod slutningen af det halve skoleår, jeg var i klasserne (under den oprindelige intervention), og tekst 4 er skrevet helt i slutningen af det halve skoleår (en af de oprindelige posttekster). De fire tekster er dels valgt, fordi de fordeler sig hen over det halve skoleår, jeg var i klasserne, men i særdeleshed fordi jeg har særlig meget empiri, der kan belyse og skabe gode betingelser for 'thick description' af netop de fire skrivekontekster, som disse tekster er skrevet i: Jeg har foretaget interviews med alle mine case-elever om teksterne 1, 2 og 4. Tekst 3 har jeg ikke lavet et fuldt interview med eleverne om, men jeg spørger i flere af de interviews, der omhandler tekst 4, også ind til tekst 3. Desuden er alle de valgte tekster forskergenererede, hvilket betyder, at eleverne på tværs af de to klasser har skrevet tekster ud fra enslydende skriveopgaver, om end instruktionen er foregået i forskellige klassekon-tekster.⁶³

⁶³ Opgaverne og opgaveoplægget beskrives nærmere i kapitel 7.

Endelig har jeg også udvalgt de fire tekster, fordi de repræsenterer forskellige teksttyper, som lægger op til to forskellige fremstillingsformer (argumenterende og berettende) både i forhold til selve tekstindholdet, men også i forhold til typen af sætningskoblinger, bestemte typer af semantiske kæder (se fx Nyström, 2001) samt i forhold til organiseringen af tekstens indhold (se fx Gibbons, 2016). Ifølge klassernes dansklærere havde eleverne i starten af 4. klasse desuden lidt eller ingen erfaring med at skrive argumenterende og større erfaring med at skrive berettende, hvilket ligger i forlængelse af de danske læreplaner for faget dansk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Hensigten med at vælge disse forskellige teksttyper var således også et ønske om at se større variation i elevernes måder at skabe sammenhæng på, samtidig med at jeg gerne ville sikre mig, at mine fund ikke kun var knyttet til én bestemt type tekst.

Valg af fokuselever

Jeg udvalgte indledningsvis 16 fokuselever – otte fra hver klasse – ud fra et ønske om at se variation i måder at skabe tekstkohærens på. Valget baserede jeg på dels lærernes udpegning af forskellige elevskrivere i spændet mellem selvstændige og uselvstændige skrivere og dels de indledende analyser, jeg foretog af elevernes første tekster skrevet kort før interviewene fandt sted. Derudover afhang valget også af, hvilke elever der havde lyst til at deltage i interviews, da enkelte elever sagde nej. Ud af de 16 fokuselever, hvis fire tekster, jeg alle har analyseret, udvalgte jeg til sidst fire fokuselever på tværs af de to klasser. De fire fokuselever og deres fire tekster og skrivekontekster udgør studiets fire elev-cases.

Den overførbarhed ved studiets resultater, som jeg argumenterer for tidligere i kapitlet, afhænger også af, hvordan studiets cases er udvalgt. Small (2009, s. 24-25) fremhæver i den forbindelse Yins (2002) betoning af, at casestudielogikken forløber sekventielt, således at man gennem analysen af hver case opnår en større og større forståelse for det, man undersøger. Det betyder også, at man ikke på forhånd kan vide, hvor mange cases man har brug for, før man finder ”very little new or surprising information”, dvs. *mætning*.

Studiets endelige antal elev-cases er bestemt ud fra et ønske om at opnå mætning med hensyn til at kunne forstå og beskrive de overordnede måder, som eleverne på tværs af de to klasser skaber tekstkohærens på, når de skriver. De resterende 12 fokuselev-cases, som ikke indgår i afhandlingen, er ikke identiske med de fire, jeg har inkluderet. Alle elev-casene er unikke tilfælde af elevskrivning, men de indeholder de samme overordnede måder at skabe tekstkohærens på, som jeg finder i de fire udvalgte elev-cases. Hver af de fire case-elever har en eller flere måder, som de typisk skaber tekstkohærens på, og de er derfor skrevet frem som eksempler på netop disse forskellige måder. Ved at de fire elev-cases er udvalgt fra to forskellige 4.-klasser på to forskellige skoler, undgår jeg ”enkeltcasetyranniet” (Erickson, 1986) og sikrer mig herved, at det ikke blot er den specifikke kontekst i en enkelt klasse, som bestemmer de måder at skabe tekstkohærens på, som jeg finder.

Semistrukturerede elev-interviews

Studiets elev-interviews blev gennemført som individuelle semistrukturerede interviews med hver udvalgt elev (Kvale & Brinkmann, 2009) typisk en til to dage, efter at eleverne havde skrevet den tekst, som interviewet tog udgangspunkt i. Med nogle af eleverne foretog jeg et længere interview (ca. 40-50 min.), hvor jeg først interviewede dem om tekst 1 og dernæst tekst 2. Med andre elever lavede jeg to korte interviews (ca. 15-20 min.). Dette afhang af, hvad der var muligt i situationen.

Hvert interview blev gennemført med afsæt i den samme interviewguide udarbejdet på baggrund af mine forskningsspørgsmåls interesse i teksten og den empiriske skrivekontekst. Guiden var således organiseret med et primært fokus på teksten selv og tekstlige nedslag, dernæst skrivesituationen i klassen og eleven selv. Indledningsvis bad jeg blandt andet eleven om at genfortælle teksten, reflektere

over modtagerforhold, samt hvilken oplevelse eleven gerne ville give modtageren af teksten. Hernæst spurgte jeg ind i forhold til specifikke nedslag i teksten, fx refleksioner over overskriften, forbinderord, opbygningen samt det specifikke indhold, eleven havde valgt at skrive om. Afslutningsvis stillede jeg en række spørgsmål til, hvordan eleven oplevede den specifikke skrivesituation, fx spørgsmål om, hvorvidt opgaven gav mening for eleven, om elevens engagement og om elevens forståelse af skriveopgaven, samt om lærerens støtte undervejs.

I mit første interview med hver elev stillede jeg desuden en række baggrundsspørgsmål til deres erfaringer med og lyst til at skrive. I de efterfølgende interviews bad jeg desuden eleverne om at sammenligne de tekster, de havde skrevet.

Hver enkelt interviewguide blev rettet til med afsæt i min foreløbige analyse af den tekst, interviewet tog udgangspunkt i, og på baggrund af gennemlæsninger af feltnoter fra tekstens skrivekontekst (se eksempel på interviewguide til case-eleven Roses tekst 1 og 2 i bilag 5).

Jeg forstår interviewene som semistrukturerede, fordi interviewguiden kun blev brugt som rettesnor i min samtale med eleverne. Ofte stillede jeg uddybende spørgsmål, som ikke fremgår af interviewguiden, og andre gange sprang jeg dele over, som forekom mindre væsentlige i situationen. Først og fremmest var jeg fokuseret på at stille korte og enkle spørgsmål – og evt. omformulere dem og/eller give eksempler, hvis eleven ikke forstod, hvad jeg spurgte om. Som det fremgår af eksemplet nedenfor, var det et vigtigt greb i interviewene at stille *opfølgende spørgsmål*⁶⁴ (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 155), som kunne få eleven til at reflektere over egen skrivning, uden at jeg lagde op til bestemte svar (fx ”Hvad kunne det være?” eller ”Kan du sige lidt om det?”). Jeg forsøgte også hyppigt at sikre mig, at jeg havde forstået elevens svar, ved at gentage det og søge en be- eller afkræftelse på det, som eventuelt kunne afføde yderligere refleksion, fx ”Så det er svært at finde på?”

Uddrag fra interview med Molly om hendes tur til Fårup Sommerland (tekst 1)

Interviewer: ”Var der noget, som du gerne ville have skrevet om, som du ikke fik skrevet?”

Molly: ”Mhm, en helt masse ting”

Interviewer: ”En helt masse ting. Ja, hvad kunne det være?”

Molly: ”Det kunne være, hvad for nogle andre forlystelser, jeg gerne ville have skrevet om”

Interviewer: ”Ja, hvordan kan det være, at du ikke skrev om dem?”

Molly: ”Fordi, at det tager lidt lang tid for mig ... og sådan at skrive øh ned”

Interviewer: ”Hvorfor tager det lang tid. Kan du sige lidt om det?”

Molly: ”Fordi at jeg, nogen gange, så kan jeg ikke sådan finde på, hvad jeg skal skrive og sådan noget”

Interviewer: ”Så det er svært at finde på?”

Molly: ”Mhm”

Samtlige elev-interviews er blevet transskriberet. Jeg forestod selv transskriberinger af de første tre interviews, og fik derefter hjælp fra en studentermedhjælper på Aarhus Universitet, som havde udfyldt en fortrolighedserklæring. Interviewene er transskriberet ud fra følgende transskriberingsnøgle:

⁶⁴ Kvale og Brinkmann (2009) opererer med ni forskellige typer af spørgsmål, som i min optik er overlappende. For eksempel beskriver de ”sonderende spørgsmål” som spørgsmål af typen ”Kan du sige noget mere om det?”. Når jeg her blot bruger betegnelsen *opfølgende spørgsmål*, er det derfor i en bredere forståelse, som dækker over, hvad Kvale og Brinkmann betegner som opfølgende, specificerende, sonderende og fortolkende spørgsmål.

Parentes med forklaringer	Parentes med forklaringer skal bruges, hvis transskribenten tilføjer noget. Sådanne forklarende parenteser bruges til at markere grin, suk etc. eller til at notere, at respondenter fx lyder overrasket, begejstret etc. I parentes angives også, hvis der forekommer en meget lang pause, hvis noget er utydeligt, eller hvis der er afbrydelser, fx nogen, der banker på døren eller lign. Det kan også skrives i parentes, hvis eleven be- eller afkræfter noget med en lyd. Skriv 'Tr:', hvis du som transskribent 'siger' noget i transskriberingen, fx (Tr: utydeligt, hvad respondent siger).
Okay	Understregning angiver betoning af ord.
OKAY	Versaler angiver særligt høje lyde (fx hvis råben eller hævet stemme).
...	Tøveprikker viser kort pause.
Tale oven i hinanden	Hvis interviewer og respondenter taler oven i hinanden, skiftes linje og næste udsagn starter med '...'. Hvis nødvendigt skrives (Tr: i munden på hinanden). For eksempel: I: (Tr: i munden på hinanden) Tror du det ... R: ... helt sikkert også ... I: ... kan gå så galt endda? R: ... være et issue
Tidsmarkering	For hver ca. tre minutters interview angives tidspunktet på en selvstændig linje i transskriptionen på følgende måde: [0:00] [3:00] [6:00] [9:00] osv.
Ingen forkortelser	Forkortelser skrives ud: For eksempel, og så videre ...
Almindelig retstavning	Der anvendes almindelig retstavning. Dog udelades punktummer efter hver sætning, hvis det er en ordveksling. Alt nedskrives ordret, dvs. at talefejl og lign. ikke rettes.
Udelad små ubetydelige lyde	Små bekræftende lyde, som intervieweren bruger (og nogle gange også respondenter), må gerne udelades, hvis de ikke betyder noget for meningen i dialogen. Det gælder hm, åh, ja, nå. Vurder selv, hvornår det får tilstrækkelig betydning i dialogen til, at det bør skrives med. Hvis du er i tvivl, skrives det med.

Tabel 5: Transskriberingsnøgle.

Som det fremgår af transskriberingsnøglen, bygger transskriptionen på transkribentens tolkninger og vurderinger (Ochs, 1979). For eksempel angives korte pauser blot med tøveprikker og ikke med angivelse af sekunder. Ifølge nøglen skal transkribenten også udelade 'ubetydelige smålyde'. Disse valg er taget, fordi jeg ikke underlægger interviewene en detaljeret konversationsanalyse, men primært er interesseret i, *hvad* eleven fortæller. For at understøtte mine tolkninger af interviewtransskriptionerne har jeg dog bedt transkribenten om at notere fx grin, suk og lignende, som kan indikere, hvordan eleven forholder sig til et specifikt emne. Jeg har også bedt vedkommende notere, om et 'mhm' fx tolkes som en bekræftelse på et spørgsmål. I tvivlstilfælde eller i interviewpassager, som jeg har fundet særligt vigtige, har jeg selv gennemlyttet dele af interviewet for at sikre mig, at jeg var enig i transkribentens fortolkning.

Som empiri bidrager elev-interviewene særligt til at belyse de omstændigheder ved skrivekontek-

sterne, som vedrører eleverne selv, dvs. deres tanker og refleksioner over skrivekonteksten, samt over hvorfor de har skrevet deres tekster på de valgte måder. Empirien er begrænset af, at eleverne er børn i 4. klasse, som i varierende grad kan reflektere over deres tekster og skrivning. De dele af den empiriske skrivekontekst, som eleverne i interviewsituationerne kan sætte ord på og reflektere over, giver dog et unikt indblik i deres – skrivers – perspektiver, som ikke kan opnås på andre måder. Med afsæt i de svar, jeg får – som er påvirket af de spørgsmål, jeg stiller, og hvordan eleverne forstår og fortolker dem – forstår jeg de elevperspektiver, som jeg kommer frem til gennem analyserne, som mine fortolkninger og konstruktioner af dem. Jeg hverken kan eller intenderer således at anlægge et førstepersonsperspektiv. Som nævnt tidligere i kapitlet forsøger jeg i stedet at sandsynliggøre mine tolkninger ved at 'tykne' de nøgleomstændigheder, jeg trækker frem, gennem en triangulering med andre datakilder, fx feltobservationer.

Feltnoter, lydoptagelser og feltfortællinger

Observationer af den empiriske skrivekontekst er foretaget gennem deltagende observationer (Szulevitz, 2020) fastholdt gennem feltnoter og lydoptagelser. Feltnoterne kan betegnes som *fokuserede* (Angrosino & Pérez, 2000) på den måde, at jeg som nævnt ovenfor var optaget af at registrere omstændigheder, som jeg formodede kunne have betydning for elevernes tekster. Af disse omstændigheder var jeg på forhånd særligt opmærksom på lærerens instruktion af skriveopgaverne, lærerens støtte undervejs og elevens egen deltagelse i skrivningen. Jeg var også særligt optaget af at følge mine udvalgte fokuselever, hvorfor jeg særligt har registreret feltnoter om dem under den del af undervisningen, hvor de skrev individuelt.

Feltnoterne blev nedskrevet løbende under hver af de undervisningsgange, hvor jeg var i de to klasser. Jeg registrerede dem i et feltskema (se bilag 6), hvor jeg først registrerede facts om dato, lektion, klasse og antal fremmødte elever. Hernæst registrerede jeg, hvilke artefakter der blev anvendt i undervisningen, og som jeg sidenhen sørgede for at indsamle som en del af min empiri (fx en skriveramme uddelt af læreren). Feltregistreringen var derudover opdelt i et antal *aktiviteter*, hvor jeg forud for hver aktivitet har angivet det tidsrum, aktiviteten fandt sted i. Jeg forstår aktiviteter som hændelser inden for et specifikt tidsrum i undervisningen, der er relateret til den tekst, som eleverne skal i gang med at skrive/skriver. Aktiviteterne kan beskrives som *tekstkæder* (Holmberg, 2012; Holmberg & Wirdehn, 2010), dvs. kæder af aktiviteter omkring produktionen af en bestemt tekst. Jeg bruger imidlertid Falks (2017, s. 56) ændring af betegnelsen til *aktivitetskæder* for undgå forvirring i forhold til dette studies analyser af semantiske tekstkæder. I feltregistreringen er aktiviteter registreret, når der var et naturligt skifte i aktivitet, fx fra lærerinstruktion til elevsamtaler eller fra brainstorm til individuel skrivetid. Jeg har så vidt muligt forsøgt at gøre feltnoterne så detaljerede som muligt, og jeg har ligeledes forsøgt at *beskrive*, hvad jeg oplevede der skete, frem for at *vurdere* eller forklare dette (Emerson et al., 2020). Når en elev sukkede dybt eller kiggede ind i sin pc uden at skrive, skrev jeg dette, frem for at tolke, at eleven eksempelvis var uengageret. Mine umiddelbare fortolkninger af situationerne fremskrev jeg i stedet i en kortere fortolkende opsummering, hvori jeg også reflekterede over min rolle som observatør. Disse opsummeringer nedskrev jeg umiddelbart efter, at jeg kom hjem fra feltarbejdet.

Erickson (1986) påpeger, at der i feltregistreringer er en risiko for, at man hyppigere refererer hændelser, som bakker op om ens hypoteser og foreløbige antagelser, og at det derfor er vigtigt med supplerende datakilder, fx lydoptagelser, som kan bruges til at opdage "the discrepant case" eller andre væsentlige nuancer, som er blevet overset under nedskrivningen af feltnoter. Jeg har af samme grund foretaget lydoptagelser af alle de observerede skrivesituationer og har løbende gennemlyttet dele af de optagelser, som er relateret til de fire analyserede skrivesituationer i hver af de to 4.-klasser. Ud over at bruge gennemlytningerne til at opdage nuancer og modsætninger, som ikke optræder i mine feltnoter, har jeg også brugt lydoptagelserne til at lede efter omstændigheder, der kunne forklare tekst-

lige realiseringer, som jeg ikke har kunnet finde forklaringer på i den resterende empiri. Lydoptagelserne er ikke transskriberet.

På baggrund af mine rå feltnoter, lydoptagelserne og de fortolkende opsummeringer har jeg fremskrevet i alt otte feltfortællinger fra hver af de fire skrivesituationer i hver klasse. Disse har jeg brugt som afsæt for mine kontekstuelle analyser af de empiriske skrivekontekster. Feltfortællingerne har særligt fokus på undervisningen og lærerens støtte generelt i klassen – og ikke på den enkelte elevs skrivning – hvorfor jeg i analyserne også løbende har trukket på analyser af 'rå' feltnoter og evt. lydoptagelser omkring den enkelte elevs skrivning.⁶⁵

Feltfortællingerne indgår ikke i selve afhandlingen, men er vedlagt som bilag (7, 10), da de er meget omfangsrige. I stedet har jeg lavet en skematisk oversigt over aktivitetsskæderne i hver enkelt af de otte analyserede skrivesituationer. Oversigterne optræder forud for case-analyserne fra hver klasse (kapitel 7) og introducerer kort til indholdet under hver 'aktivitet' med fokus på udvalgte nøgleomstændigheder fra undervisningen og lærerens støtte.

Etiske overvejelser

Jeg har gennem hele ph.d.-forløbet løbende gjort mig forskningsetiske overvejelser og foretaget konkrete tiltag for at sikre, at studiet blev gennemført og formidlet forskningsetisk forsvarligt. Hans Fink (2003) skelner mellem forskerens ansvar i forhold til forskningsprocessen og forskningsgenstanden. Førstnævnte drejer sig ud fra Finks forståelse særligt om forskerens ansvar for ikke at bedrive videnskabelig uredelighed, fx fabrikation af data eller bevidste udeladelser af data, som fx modsiger ens resultater. Dette ansvar beskrives ligeledes i *Den danske kodeks for integritet i forskning* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015), hvori ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed optræder som tre grundlæggende principper for god forskningsintegritet. Disse principper kan, som jeg ser det, overordnet forstås under de kvalitetskriterier, jeg reflekterede over tidligere, og jeg vil derfor ikke gå nærmere ind i dem her.

Til gengæld vil jeg her reflektere over det, Fink kalder forskningsgenstanden, som i mit tilfælde vedrører studiets deltagende lærere og elever.

I forhold til forskningsgenstanden skelner Martin Blok Johansen (2018) mellem *procedural* og *partikularistisk* forskningsetik, hvor den procedurale forskningsetik er beskæftiget med "kontekstafhængige principper for god forskningsetik", såsom fx at deltagerne i et forskningsprojekt skal have afgivet informeret samtykke. Den partikularistiske forskningsetik vedrører til gengæld "en konkret og kontekstafhængig vurdering af de specifikke og etiske dilemmaer, som de viser sig i praksis gennem hele forskningsprocessen" (Johansen, 2018, s. 59).

I dette studie varetager jeg den procedurale forskningsetik, ved at jeg ved projektets begyndelse informerede deltagerne grundigt om projektets indhold, mål og omfang. Skoleledelsen blev orienteret skriftligt, lærerne blev informeret mundtligt og skriftligt samt udfyldte en samtykkeerklæring. Ligeledes blev elevernes forældre også informeret skriftligt og udfyldte en samtykkeerklæring. Alle samtykkeerklæringer blev indsamlet, inden projektet gik i gang (se kopi af brev/samtykkeerklæring til elevernes forældre i bilag 4). Én enkelt elevs forældre ønskede ikke, at deres barn skulle deltage. Jeg har derfor hverken indsamlet tekster eller anden empiri om denne elev. Eleverne selv blev også informeret mundtligt i starten af projektperioden og fik i den forbindelse mulighed for at stille spørgsmål til projektet. De blev også adspurgt direkte, om de havde lyst til at deltage.

Forud for hvert interview med de udvalgte fokuselever talte jeg med eleverne om formålet med in-

⁶⁵ Heri indgår naturligvis også analyser af mine interviews med hver elev, som beskrevet i forrige afsnit.

interviewet, og om hvad jeg skulle bruge det til. I formidlingen af projektet er alle elever og lærere anonymiseret, og de fire case-elevs navne er pseudonymer. Ligeledes er de to skolars navne pseudonymer. Jeg bruger også pseudonymer for navne og steder, som optræder i elevernes tekster. Derudover er al empiri opbevaret forsvarligt og utilgængeligt for andre end undertegnede på et sikret drev stillet til rådighed af Aarhus Universitet. Alle de procedurale forskningsetiske rammer om empiriindsamlingen i forhold til projektets genstand er således overholdt.

I forhold til projektets partikularistiske forskningsetik har jeg været særligt opmærksom på, at projektet ikke måtte belaste hverken lærere eller elever. I forhold til lærerne forsikrede jeg dem løbende om, at mit formål ikke var at vurdere deres undervisning, hvilket det var min fornemmelse, at de især indledningsvis var optagede af. Jeg forsøgte i forlængelse heraf at møde dem og anerkende de udfordringer, som de begge – ligesom alle andre lærere – til tider stod i, og hvor det kan være sårbart at have en 'tilskuer' i klassen. I forhold til eleverne var jeg gennem hele indsamlingsprocessen bevidst om, at det ville kunne opleves sårbart og måske endda angstfyldt for nogle elever, at jeg skulle indsamle deres tekster, og også at nogle af dem skulle tale med mig om dem efterfølgende. Jeg pointerede derfor helt fra starten, at forskningsprojektet handlede om, at jeg ønskede at forstå, *hvordan* de skrev, og at jeg ikke vurderede deres tekster eller på nogen måde havde fokus på, om de var gode eller dårlige. Jeg understregede, at de som skribenter var eksperterne på deres egne tekster, og at når jeg stillede spørgsmål, var det, fordi jeg var i en læreproces om at blive klogere på dem og deres tekster. Under elevinterviewene lagde jeg desuden stor vægt på, at eleverne var udvalgt til interviews, fordi jeg var meget interesseret i de tekster, de havde skrevet. Når jeg spurgte ind til konkrete tekstnedslag, formulerede jeg det også med afsæt i en interesse for at blive klogere på, hvordan de havde skrevet deres tekst. Det var et fokuspunkt for mig under hele indsamlingsprocessen, at alle elever havde en god oplevelse med interviewene og med, at jeg var i deres klasser. Det er min oplevelse, at dette i høj grad lykkedes. Efter empiriindsamlingen var færdig, foretog jeg en uformel evaluering med begge lærere om forløbet. De gav udtryk for, at det havde været en positiv oplevelse at medvirke. På den ene skole holdt jeg sidenhen et oplæg om foreløbige resultater og tilgange til analyser af elevtekster.

Begge skoler blev tilbudt frikøb af lærernes tid svarende til 15 timers arbejde, hvoraf kun den ene skole tog imod tilbuddet.

Opsamling på metodologi og metode

I dette kapitel har jeg redegjort for, at studiet forstås som et aktiveret kvalitativt tekststudie tolket inden for en casestudielogik (Small, 2009). Studiets forening af to forskellige teoretiske positioner og analyseobjekter (tekst og kontekst) betyder, at studiet grundlæggende udspringer af to forskellige henholdsvis epic- og emic-inspirerede forskningsparadigmer. Med studiets kvalitative design og forskningsinteresse forstår jeg dog den viden, der skabes på baggrund af både tekst- og kontekstanalyserne, som fortolkende konstruktioner, som er påvirket af mig som forsker.

Med afsæt i socialsemiotikkens forståelse af elevernes tekster som udtryk for en bestemt kultur og måder at skabe betydning på, har jeg argumenteret for, at studiets resultater med sandsynlighed vil være genkendelige i andre lignende 4.-klasser, hvor der skrives i faget dansk. Hermed peger jeg på, at studiets fund kan give indsigt i noget mere generelt – uden at det er repræsentativt i en statistisk forståelse – om elevs skrivning, samtidig med at det også giver indsigt i forskellige unikke måder, som hver enkelt elev skaber sammenhæng på.

I kapitlet har jeg ydermere redegjort for, hvordan jeg med afsæt i Erickson (1977, 1986) analyserer og udvælger nøgleomstændigheder til studiets analyser af den mangefacetterede skrivekontekst, og jeg har redegjort for min empiriindsamling og konkrete metoder hertil samt foretaget en række forskningsetiske overvejelser.

7. Analyse

I dette kapitel vil jeg præsentere afhandlingens analyser, både tekstanalyserne og kontekstanalyserne. Kapitlet vil således adressere begge forskningsspørgsmål.

Analyserne består, som nævnt, af fire elev-cases: Aksel, Sarah, Molly og Rose, hvoraf de to første elever går i Nordskole-klassen, mens de to sidstnævnte går i Sydskole-klassen.

Kapitlet er opbygget således, at jeg først præsenterer fire overordnede *kohærensmåder*, som er afhandlingens hovedfund baseret på tekstanalyserne og dermed svar på mit hovedspørgsmål. Jeg begynder kapitlet med dette fund, fordi jeg under tekstanalyserne beskriver elevernes tekster i forhold til disse kohærensmåder. Under kontekstanalyserne belyses kohærensmåderne gennem analyser af kontekstuelle omstændigheder fra de empiriske skrivekontekster.

Analyserne er organiseret i klasser, således at jeg først præsenterer Nordskole-klassen, de fire skrivesituationer i denne klasse og herefter de to elev-cases Aksel og Sarah.

Herefter præsenteres de fire skrivesituationer i Sydskole-klassen og de to elev-cases Molly og Rose. Til sidst i kapitlet samler jeg op på caseanalyserne og sammenligner fund på tværs af elev-cases, skrivekontekster og klasse-cases.

Kohærensmåder

I det følgende afsnit vil jeg beskrive fire overordnede måder at skabe tekstkohærens på, altså *kohærensmåder*. Måderne, som udgør hovedspørgsmålets hovedfund, er genereret på baggrund af studiets 16 dybdegående elevtekstanalyser (fra de fire elev-cases) samt på baggrund af de øvrige 12 elev-case-analyser, som ikke direkte indgår i afhandlingen, samt på baggrund af en analytisk gennemgang af en stor del af det resterende tekstmateriale (470 tekster) fra de to empiriklasser.

De fire kohærensmåder betegner jeg som: *listetekst*, *cirkeltekst*, *rammetekst* og *enhedstekst* (*bredde/dybde*). Nedenfor viser jeg en skematisk oversigt over mådernes særlige kendetegn i relation til kædetyper/enkeltkonstituent, typiske kohæsive bånd/kohæsion og (eventuelt) opbygning, samt hvordan tekstkohærensen viser sig på baggrund af de nævnte kategorier.

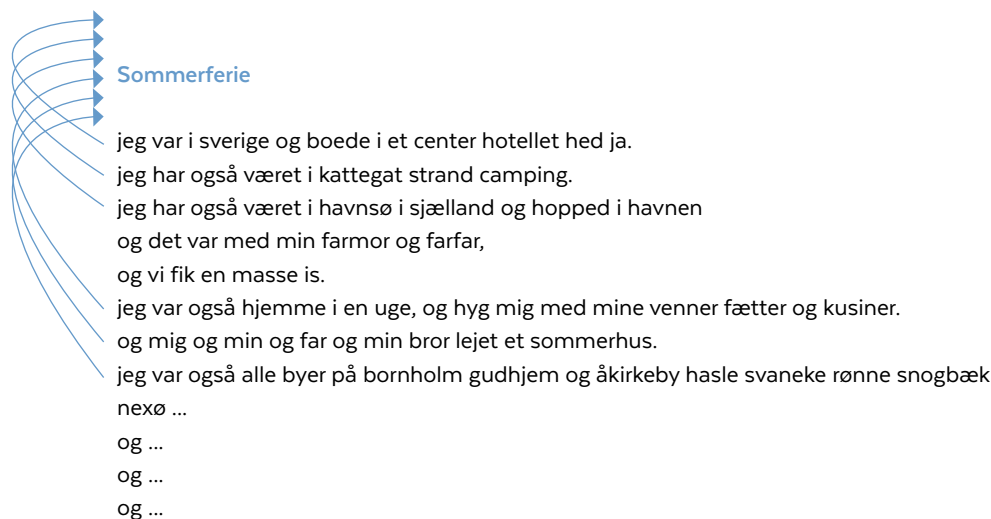
Kohærens- måder	Listetekst	Cirkeltekst	Rammetekst	Enhedstekst, bredde/dybde
Kæder	Mange korte temakæder + enkeltkonstituent Enkelte centrale kæde(r), typisk 'jeg' eller 'vi' Ingen baggrundskæder	Mange lange kæder med tendens til lille variation af konstituent (kan være både temakæder + centrale kæder + baggrundskæder)	Mange korte temakæder + enkeltkonstituent Baggrundskæder (tid, sted, retorik/struktur)	Både lange og korte kæder (tema- og centrale) Ved 'dybde'-varianten, typisk færre kæder (ift. de andre måder) Flere konstituent i de korte kæder (end fx blot 2-3) Baggrundskæder
Kohæesion + opbygning	Mange additive koblinger 'Additiv' organisering Lille variation i typen af forbindere Typisk små kohæsiionsbrud	Tendens til lille variation af kohæsive bånd (sætnings- og referencekoblinger) Typisk små kohæsiionsbrud Det samme indhold gentages ned gennem teksten (fx gentagelse af påstand + belæg)	Temporal eller kausal strukturering (via sætningskoblinger/opbygning) Typisk lidt større variation i sætningskoblinger (fx både additive, temporale og/eller kausale) Tydelig opbygning i større indholdsblokke	Større variation i typen af sætningskoblinger og forbindere Tydelig opbygning i indholdsblokke Sikker kohæsiion (kohærensbrud kan forekomme)
Tekst-kohærens	Kohærens i forhold til ét meget bredt, overordnet emne/en påstand: Stor bredde i indholdet.	Kohærens i forhold til ét emne/en påstand, men indholdet udvikles ikke/ udvikles meget lidt: Hverken dybde eller bredde i indholdet.	Kohærens i forhold til ét typisk bredt overordnet emne/en påstand, som typisk etableres gennem en fx kausal eller temporal ramme: Bredde i indholdet.	Kohærens i forhold til et snævert emne/en påstand: Både bredde og dybde i indholdet* *Afhængig af varianten af enhedstekst

Tabel 6: Skematisk oversigt over kohærensmåderne listetekst, cirkeltekst, rammetekst og enhedstekst.

Når jeg i skemaet angiver, om kohærensmåden indeholder 'få' eller 'mange' kæder af en bestemt type, er det relativt i forhold til tekstens samlede længde og forekomsten af andre kædetyper i teksten (jf. kapitel 5).

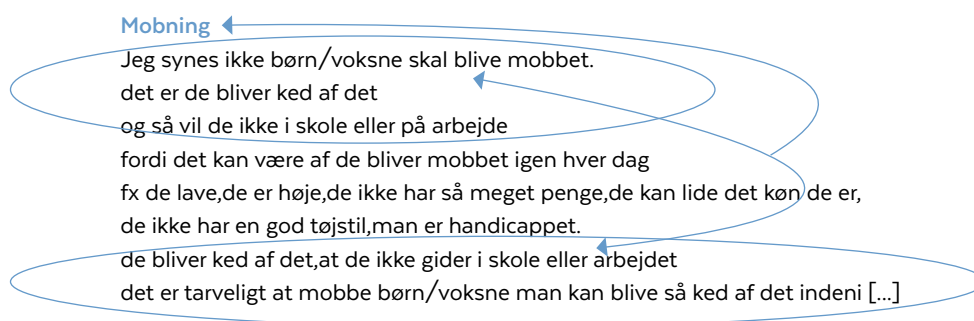
Jeg vil i de næste afsnit uddybe hver af kohærensmåderne.

Kohærensmåden *listetekst* er kendetegnet ved, at teksten typisk indeholder mange korte temakæder og mange enkeltkonstituent. Den indeholder typisk kun en enkelt central kæde, fx 'jeg' eller 'vi'. Teksten indeholder således en stor *bredde* i indholdet og optræder jævnfør navnet på kohærensmåden som en opremsning eller en 'liste' over 'forskelligt' indhold. I listeteksten hænger indholdet sammen, ved at alle indholdselementer (kæder og enkeltkonstituent) er forbundet til et i teksten overordnet emne. Emnet er typisk meget bredt, således at 'forskelligt' indhold kan samles under det samme brede emne, uden at det nødvendigvis er særlig relateret til hinanden internt i teksten. Typisk forbindes listetekstens sætninger gennem additive sætningskoblinger (typisk gennem forbindeordet 'og'), som netop indikerer en tilføjelse af nyt indhold til 'listen'. I listetekster optræder desuden også typisk små kohæsiionsbrud.



Figur 5: Visualisering af kohærensmåden listetekst (Aksels tekst 1), hvor tekstens indholdselementer primært er relateret til det overordnede emne og er mindre internt relateret.

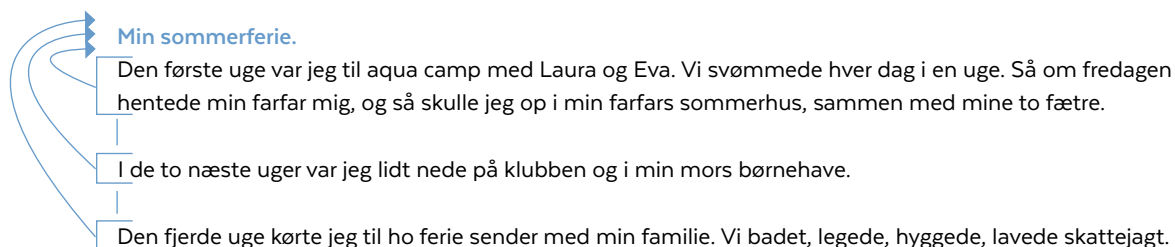
Kohærensmåden *cirkeltekst* er kendetegnet ved, at teksten typisk indeholder (forholdsvis) mange lange kæder (som kan være både temakæder, centrale kæder og baggrundskæder). Kæderne er kendetegnet ved, at de konstituerer, de er dannet af, typisk indeholder identisk eller næsten identisk indhold. De kohæsiske bånd mellem disse konstituerer er således også typisk etableret gennem pronominalisering, repetition eller synonymi. Cirkelteksten er kohærent på den måde, at den har et sammenhængende indhold (fx en bestemt påstand + belæg). Indholdet udvikles dog ikke – hverken i bredden eller i dybden – da det gentages gennem teksten, heraf *cirkel*. I min empiri hænger teksterne sjældent kun sammen som cirkeltekster, men har typisk samtidig træk fra andre kohærensmåder. Oftest optræder cirkelteksten som *cirkeltræk* i dele af teksten sammen med en eller flere andre kohærensmåder. For eksempel ses det ofte, at netop opbygningen 'påstand + belæg' (som i udgangspunktet er et rammetræk) gentages eller 'cirkler' ned gennem en tekst. Cirkeltekster har ikke bestemte kendetegn i relation til sætningskoblinger eller forbindertyper, ud over at disse typisk også gentages i teksten og dermed varierer i mindre grad, dog ikke altid. Cirkeltekster indeholder også typisk små kohæsiensbrud.



Figur 6: Visualisering af kohærensmåden cirkeltekst (Mollys tekst 3), hvor påstand og belæg gentages gennem teksten.

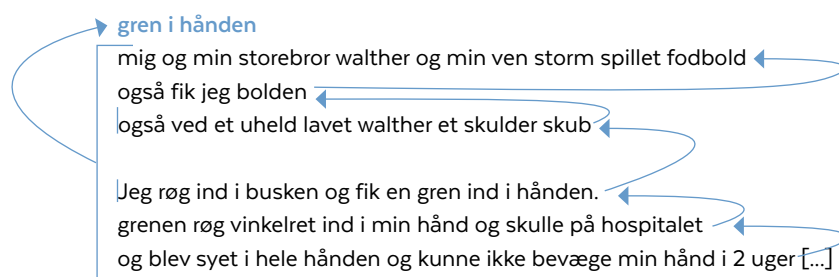
Kohærensmåden *rammetekst* er kendetegnet ved, at teksten typisk indeholder mange korte temakæder og også en del enkeltkonstituerer. Rammeteksten har således typisk en stor bredde i sit indhold, ligesom det ses i listeteksten. I modsætning til listeteksten har rammeteksten dog en tydeligere opbygning og strukturering af indholdet (heraf *ramme*). I forhold til opbygningen er indholdet typisk samlet i blokke af indhold, fx i indledning, midte og afslutning, eller som påstand + belæg. Rammeteksten er desuden kendetegnet ved, at den typisk indeholder temporale koblinger mellem sætninger i beretende tekster og typisk kausale koblinger i argumenterende tekster og/eller forskellige typer af bag-

grundskæder. Kohærens i rammeteksten cementeres gennem, at tekstens 'ramme' samler og holder indholdet sammen under tekstens ofte brede, overordnede emne eller påstand. Således kan der med rammeteksten fx skabes kohærens gennem relationen påstand–belæg, også selvom belægget semantisk set er vagt forbundet til den givne påstand. I rammeteksten ses det også typisk, at de forskellige belægs indhold eller indholdet i forskellige indholdsblokke (fx indledning og midte) er mindre internt relateret end i enhedsteksten, men stadig mere relateret end i listeteksten.



Figur 7: Visualisering af kohærensmåden rammetekst (Roses tekst 1), hvor det ses, at hver indholdsblok er relateret til det brede, overordnede emne, men at indholdet i hver blok er mindre internt relateret på tværs af blokke.

Kohærensmåden *enhedstekst* er kendetegnet ved, at tekstens indhold, som nævnt ovenfor, danner én samlet semantisk enhed i forhold til et forholdsvis snævert emne eller påstand. Jeg skelner mellem enhedstekst (bredde) og enhedstekst (dybde). Begge varianter af enhedsteksten er kendetegnet ved, at de indeholder både lange og korte kæder (både centrale, tema- og baggrundskæder), som typisk er længere (også de korte), end det ses i liste- og rammetekster. Enhedstekst (bredde) har dog flere korte kæder end enhedstekst (dybde), og den udbygger således primært indholdet i bredden, men med (begyndende) dybdeudbygning. Enhedstekst (dybde) udbygger primært i dybden. Den optræder typisk i længere tekster (i mine cases repræsenteret af eleven Sarah). Begge varianter af enhedsteksten indeholder sikker kohæsion og en større variation af sætningskoblinger og forbindertyper. Der er også typisk en større variation af typer af referencekoblinger end i de andre kohærensmåder. I enhedstekster optræder der indimellem små kohærensbrud.



Figur 8: Visualisering af kohærensmåden enhedstekst (bredde) (Aksels tekst 4), hvor det ses, hvordan indholdet i teksten er internt relateret og danner et samlet hele centreret om tekstens snævre emne.

Som det vil fremgå af tekstanalyserne under de fire elev-cases, kan nogle af elevernes tekster karakteriseres ud fra en enkelt kohærensmåde, fx listetekst, mens andre tekster er sværere at placere under én måde. De indeholder fx én hovedtype samt *træk* fra forskellige andre måder. Som nævnt er cirkelteksten den kohærensmåde, som oftest viser sig som et træk, uden at måden nødvendigvis er bærende gennem hele teksten. I flere tekster ses også fx passager af listetræk.

Når jeg bestemmer en til flere kohærensmåder i hver elevtekst, er det en reduktion af kompleksiteten i mine tekstanalyser og de enkelte teksters unikke træk.

Det varierer derfor også fra tekst til tekst, hvordan de enkelte måders kendetegn kommer til udtryk, ligesom det betyder, at bestemmelsen af teksternes kohærens måde(r) i nogle tilfælde ligger på grænsen mellem flere måder, typisk mellem liste- og rammeteksten eller mellem ramme- og enhedsteksten.

De fire forskergenererede skriveopgaver

De fire skriveopgaver, som adresseres af hver af mine fire case-elever, er, som nævnt, udformet af mig som forsker. De blev udviklet med inspiration fra de to klassers dansklærere for at sikre, at opgaverne mindede om opgaver, lærerne selv kunne have fundet på at stille i undervisningen.

Nedenfor har jeg indsat de skriftlige oplæg til opgaverne, som de to dansklærere fik forud for deres selvstændige tilrettelæggelse og instruktion af dem i deres respektive klasser. Ud over indholdet i de skriftlige oplæg havde lærerne helt frie rammer til, hvordan de ville instruere og støtte eleverne i at skrive deres tekster.

Skriveopgave 1 – oplæg til lærerne

Alle elever skal skrive en individuel tekst, hvor de fortæller om deres sommerferie eller udvalgte dele af den. De skal skrive teksten til Line/forsker, som ikke kender dem eller ved, hvilke planer de har haft i ferien.

Du rammesætter opgaven ved at lave en brainstorm med eleverne om, hvad de kan skrive om, fx en særlig god dag i sommerferien, en spændende oplevelse, en mærkelig dag, en kedelig dag etc. Hvordan startede dagen? Hvad skete der? Og hvornår skete det? Brainstormen skal sikre, at eleverne har noget at skrive om/ved hvad de kan gå i gang med. Du bestemmer derudover selv, hvordan introduktionen faciliteres.

Du vælger, om eleverne skriver på pc eller i hånden (eller begge dele). Eleverne må gerne få hjælp undervejs til stavning, sparring ift. idéer, men du skal undgå at give dem hele formuleringer, de kan nedskrive. Der skal bruges ca. 2 lektioner (a 45 min.) inklusive pauser m.m.

Skriveopgave 2 – oplæg til lærerne

Hver elev skal individuelt skrive et brev til sine forældre (eller en af dem), hvor han eller hun skal overbevise dem om, at han/hun skal have et kæledyr (eller et mere, hvis eleven allerede har et). Eleven skal forklare, hvilket dyr han/hun gerne vil have, og begrunde hvorfor, det er en god idé.

Du rammesætter opgaven ved at lave en brainstorm med eleverne om, hvad de kan skrive om, fx hvilket kæledyr de ønsker sig og hvilke argumenter der kan være for at få netop dette kæledyr. Hvordan overbeviser den enkelte bedst sine forældre om, at han/hun skal have lige præcis det kæledyr, eleven ønsker sig? Brainstormen skal sikre, at eleverne har noget at skrive om/ved hvad de kan gå i gang med. Du bestemmer derudover selv, hvordan introduktionen faciliteres.

Du vælger, om eleverne skriver på pc eller i hånden (eller begge dele). Eleverne må gerne få hjælp undervejs til stavning, sparring ift. idéer, men det skal undgås at give eleverne hele formuleringer, de kan nedskrive. Der skal bruges ca. 2 lektioner (a 45 min.) inklusive pauser m.m.

Skriveopgave 3 – oplæg til lærerne

Skriveopgave 3 skiller sig ud, fordi den var en del af den intervention, som de to klasser deltog i (jf. det oprindelige projektdesign). Forud for skriveopgave 3 arbejdede eleverne i begge klasser med en række små argumenterende tekster, skrevet af børn på deres egen alder, om fx vigtigheden af at sortere affald, passe på naturen eller undgå mobning. Teksterne var trykt og udgivet i Børneavisen (en dansk avis målrettet børn i alderen 9-12 år). Den konkrete skriveopgave 3 lyder i interventionsmaterialet således:

Eleverne skal skrive en tekst, hvor de argumenterer for en 'holdning'. Teksterne skal være inspireret af de tekster, de har arbejdet med fra Børneavisen. De elever, der har lyst, kan indsende deres holdning til Børneavisen sammen med deres forældre.

Start med en fælles brainstorm i klassen over idéer til emner og argumenter.

Idéer til emner kunne fx være: Klimaet, fx at vi skal spise mindre oksekød/eller at vi skal have lov til at spise, hvad vi vil? Kortere/længere skoledage, mere gaming-tid osv.

Tal med eleverne om, at holdningen skal være relevant for andre end eleven selv – altså Børneavisens læsere (9-12-årige børn).

Obs! Hvis nogle elever har problemer med at finde på en holdning, kan de vælge en af de holdninger, der allerede er skrevet om i Børneavisen (fx mindre mobning, sortering af affald eller lign.) og argumentere for det samme (uden at skrive af).

Skriveopgave 4 – oplæg til lærerne

Hver elev skal skrive en individuel tekst, hvor de fortæller om den oplevelse, de tidligere er blevet interviewet om af deres skrivemakker. Nu skal eleverne selv skrive om deres egen oplevelse. De skal skrive teksten til Line/ forsker, som ikke kender til denne oplevelse (og endnu ikke har læst skrivemakkerens tekst om denne oplevelse).

Du rammesætter opgaven ved at lave en brainstorm/fælles samtale med eleverne om, hvad de vil skrive om/fokusere på, når de skal skrive om deres oplevelse. Fx hvad skete der? Hvem var med? Hvornår skete det? Samtalen/brainstormen skal sikre, at eleverne har noget at skrive om/ved, hvad de kan gå i gang med. Du bestemmer derudover selv, hvordan introduktionen faciliteres.

Du vælger, om eleverne skriver på pc eller i hånden (eller begge dele). Eleverne må gerne få hjælp undervejs til stavning, sparring ift. idéer, men det skal undgås at give eleverne hele formuleringer, de kan nedskrive. Der skal bruges ca. 2 lektioner (a 45 min.) inklusive pauser.

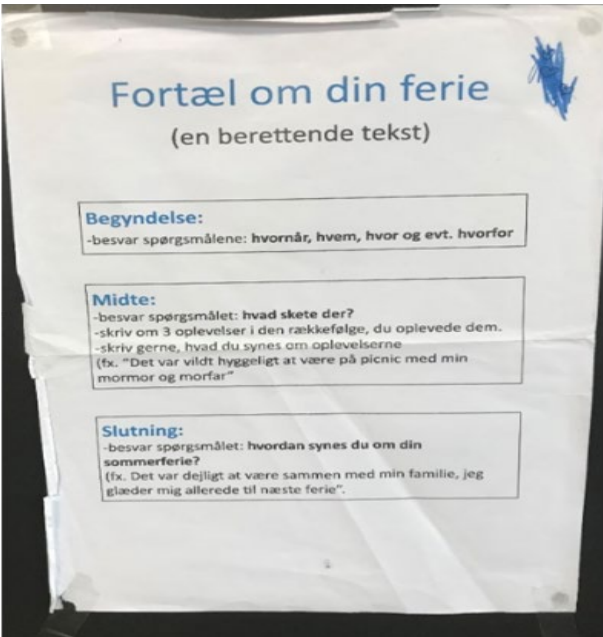
Nordskole-klassen og de fire skrivesituationer

Som beskrevet i kapitel 6 er Nordskole-klassen en såkaldt 'gennemsnitlig' dansk 4.-klasse i en omegnskommune til København. På det tidspunkt, hvor jeg starter min empiriindsamling, er eleverne lige begyndt i 4. klasse efter sommerferien. De har tidligere skrevet på iPads og i hånden, men har i 4. klasse fået udleveret en Chrome Book (pc) hver, som de er ved at lære at kende. Det betyder blandt andet, at det er nyt for mange af eleverne at skrive på tastatur, oprette et dokument, gemme det osv.

Klassen har tidligere arbejdet med at skrive forskellige berettende tekster, men har stort set ikke arbejdet med argumenterende tekster. Eleverne har skrevet løbende op gennem indskolingen, og deres dansklærer har derfor også en fornemmelse af, hvor de forskellige elever er i deres skriveudvikling, og hvad der fx udfordrer eller kendetegner bestemte elever. Læreren fortæller, at hun er optaget af genrepædagogikken, og at hun derfor også på tidligere klassetrin har arbejdet en del med forskellige sproglige fokuspunkter samt skriverammer i forbindelse med danskundervisningen i klassen.

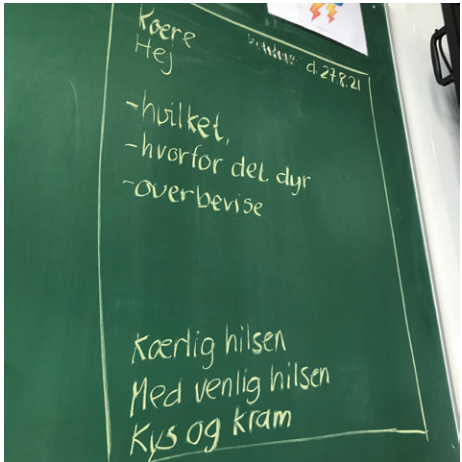
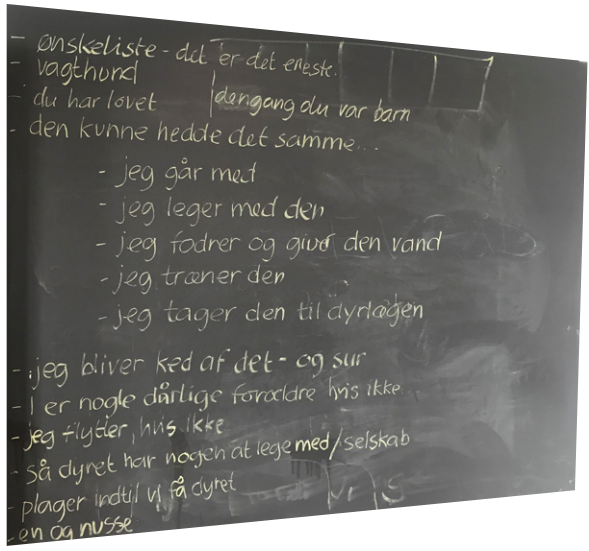
Nedenfor følger en skematisk oversigt over aktivitetskæder (Falk, 2017) i de fire forskellige empiriske skrivekontekster, hvori Nordskole-eleverne Aksel og Sarah har skrevet deres tekster. Under hver 'aktivitet' indgår en kort beskrivelse af indholdet i aktiviteten med fokus på nøgleomstændigheder ved undervisningen og lærerens instruktion og støtte, for at give en indføring i, hvad der er foregået og lagt vægt på i undervisningen. Det fremgår altså ikke af skemaerne, hvordan læreren fx konkret har støttet Aksel eller Sarah i deres skrivning, og der indgår heller ikke andre omstændigheder relateret til den enkelte elev heri. Hver enkelt skrivesituation er som nævnt uddybet yderligere i en mere udfoldet feltfortælling, som findes i bilag 7.

Skrivesituation 1

Skriveopgave 1: Skriv om din sommerferie	Aktivitetskæder i undervisningen
1. lektion	Læreren introducerer til skriveopgaven (10 min.). Hun gennemgår en plakat, hun tidligere har brugt i klassen, over beretningers tredeling i indledning, midte og afslutning. Hun understreger, at eleverne ikke behøver skrive om mere end "to oplevelser" (i modsætning til at der står "tre" på plakaten). Hun nævner også kort, at jeg (Line/forsker) er tekstens modtager. 
	Læreren faciliterer en brainstorm over indhold til elevernes tekster (10 min.). Mange elever byder ind, og læreren skriver elevernes ideer op på tavlen: 
	Læreren giver også eksempler på tekstindhold, ud fra hvad hun ved eleverne har oplevet i ferien. Individuel skrivning og løbende støtte/feedback fra lærer undervejs (40-50 min.). Læreren fokuserer i sin støtte på teksternes tredeling, at eleverne skal skrive deres tekster i "den rækkefølge tingene er sket", og at de skal skrive om "mindst to ting". Der er uro i starten af skrivetiden, men hurtigt begynder mange elever at skrive koncentreret.

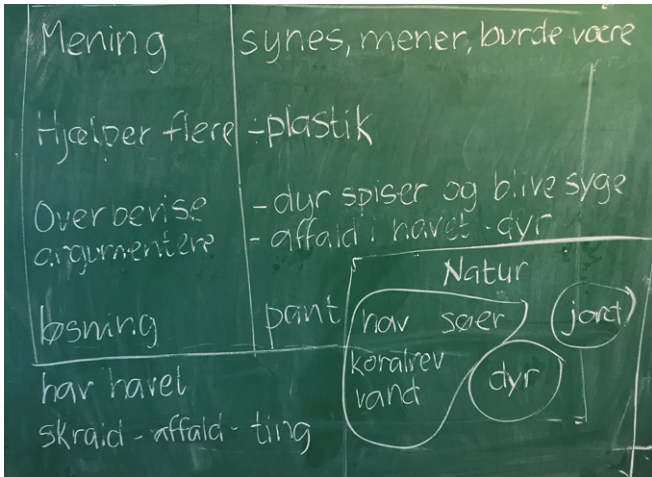
2. lektion	Individuel skrivning og løbende støtte/feedback fra lærer (fortsat). Afslutningsvis vejledning i stort begyndelsesbogstav og stavning.
	Eleverne afleverer deres tekster.

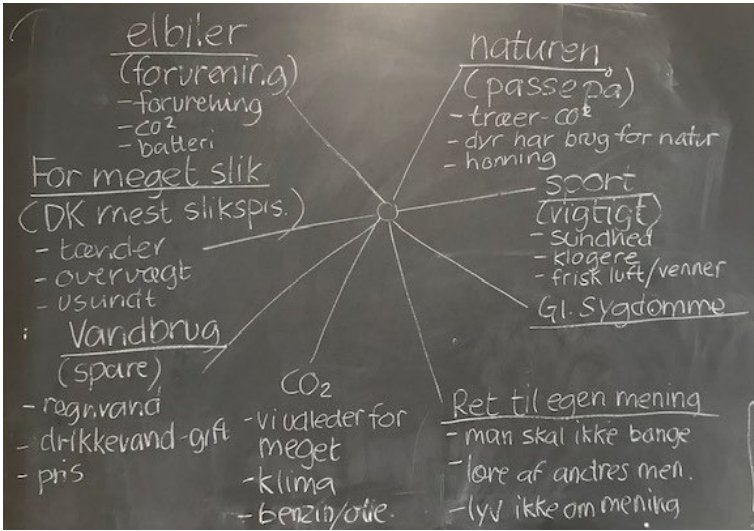
Skrivesituation 2

Skriveopgave 2: Brev til forældre om kæledyr	Aktivitetskæder i undervisningen
1. lektion	Læreren introducerer til skriveopgaven (10 min.). Hun tegner en brevkabelon på tavlen (hvid firkant) og beder eleverne finde på forskellige indledende/afsluttende hilsner, som bruges i breve, fx "hej" og "kys og kram":  Læreren gennemgår, hvad elevernes breve skal indeholde, og skriver det ind i brevkabelonen på tavlen: De skal skrive om, hvilket dyr de ønsker sig, hvorfor lige præcis det dyr og overbevise deres forældre om det. Læreren faciliterer en brainstorm og skriver elevernes ideer til emner og argumenter/belæg op på tavlen (10-15 min.). De fleste elever er meget engagerede.  Individuel skrivning og løbende støtte/feedback fra lærer undervejs (45 min.). Mange elever ønsker hjælp til at finde på belæg. Læreren hjælper og henviser også til brainstormen på tavlen. I sin støtte har hun særligt fokus på, at eleverne følger hendes brevkabelon/skrivramme og har alle ting med fra denne ramme. Der er generelt god ro i klassen under skrivningen.

2. lektion	Individuel skrivning og løbende støtte/feedback fra lærer undervejs (fortsat). Afslutningvis har læreren fokus på, at eleverne læser deres tekster igennem for fejl og "har jeg skrevet noget på en mystisk måde?".
	Eleverne afleverer deres tekster.

Skrivesituation 3

Skriveopgave 3: Skriv holdning til Børne- avisen	Aktivitetskæder
1. undervisningsgang	
1. lektion	Læreren introducerer til, at eleverne skal til at arbejde med og senere selv skrive holdningstekster (10 min.). Hun læser tre holdningstekster op fra Børneavisen. Billedet nedenfor viser eksempler på to af de tekster (Børneavisen, 2021b), som eleverne arbejder med i undervisningen: 
	Eleverne og læreren finder i fællesskab frem til kendetegn ved de tre tekster. Fokus er på opbygningen, verber, der indikerer en holdning ('synes', 'mener'), samt synonymer og over- og underbegreber (fx natur – dyr – sø – jord).  Billedet viser tavlenoter over de karakteristika ved de læste tekster, som klassen har fundet i fællesskab.

2. lektion	Læreren præsenterer skriveopgave 3 (5 min.). Læreren faciliterer en brainstorm med fokus på, hvilken holdning eleverne vil argumentere for, og hvilke belæg de kan bruge. Læreren skriver elevernes bud på tavlen og tilføjer selv ideer. "Holdningen" markerer hun med en streg, fx "(passe på) <u>naturen</u>", og under holdningen har hun nedskrevet forslag til belæg. 
2. undervisningsgang	
1. lektion	Læreren opsummerer skriveopgaven med henvisning til brainstormen på tavlen, som stadig står der fra undervisningsgang 1 (5 min.). Individuel skrivetid (30 min.). Læreren støtter eleverne undervejs. Hun har fokus på, at de følger opgavebeskrivelsen: én holdning + en række belæg.
2. lektion	Eleverne skal give respons to og to på hinandens tekster med fokus på opbygning, forbinde og ordvalg. Det er dog vanskeligt for mange af dem, hvorfor læreren i stedet vælger at lave fælles, lærerstyret respons i klassen på to elevers tekster (20 min.). Responsark B – Sig din mening i Børneavisen Læs din tekst højt for din makker. Tal med din makker om, hvordan teksten kan blive bedre. Du bestemmer selv, hvad du vil rette. Tal om: Opbygning - Starter teksten med en præsentation af en mening? - Er der bagefter en eller flere begrundelser for meningen? Forbinde - Hvilke forbinde bruges til at binde sætningers indhold sammen? (fx fordi, så) - Hvilken effekt giver forbinde, og passer de til teksten? Ord - Er der nogle ord, der hænger særligt sammen? - Bruges der synonymer? (ord, der betyder det samme) - Kom med idéer til synonymer/andre ord, der kan beskrive det samme Billedet viser det responsark (fra interventionsmaterialet), som eleverne skulle bruge. Eleverne afleverer deres tekster.

Skrivesituation 4

Skriveopgave 4: Skriv en personlig beretning	Aktivitetskæder i undervisningen																
1. lektion	Læreren introducerer til skriveopgaven (5 min.). Hun taler med eleverne om, hvad en beretning er, og henviser til plakaten (brugt under skrivesituation 1) over beretningers tredeling i indledning, midte og afslutning. (10 min.) Hun taler med eleverne om, at modtageren er Line/forsker, som ikke kender den oplevelse, de skal skrive om (de er tidligere blevet interviewet om oplevelsen af en anden elev). Hun viser dem en elektronisk skriveramme, som de tidligere har arbejdet med, og som hun vil have, at de skal følge/bruge som "tjekliste", når de skriver. De behøver ikke udfylde den, men skal sikre sig, at de har alt med fra listen i deres tekster: <table border="1" data-bbox="531 770 1206 1393"> <tr> <td>Overskrift</td><td></td></tr> <tr> <td>Indledning</td><td></td></tr> <tr> <td>Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det?</td><td></td></tr> <tr> <td>Midte</td><td></td></tr> <tr> <td>I hvilken rækkefølge skete begivenhederne?</td><td></td></tr> <tr> <td>Brug fx ord som: <i>Pludselig, da, derefter, så, næste dag/næste morgen</i> <i>Men, alligevel ...</i></td><td></td></tr> <tr> <td>Afslutning/evaluering af oplevelsen</td><td></td></tr> <tr> <td>Var det en god/dårlig oplevelse?</td><td></td></tr> </table> Læreren forlader klassen med en elev, der har slået sig, da den individuelle skrive-tid går i gang. Mens hun er væk, er der stor uro i klassen (10 min.), og kun få elever skriver. Da hun kommer tilbage, går hun rundt og støtter de elever, der har brug for det. I støtten fokuserer hun på skriverammen/tjeklisten, og at eleverne har "det hele med". Hun fremhæver også opbygningen og variation af ord, særligt forbinderord, og afbryder en enkelt gang skrive-tiden for at understrege, at eleverne ikke skal gentage det samme ord ned gennem en tekst.	Overskrift		Indledning		Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det?		Midte		I hvilken rækkefølge skete begivenhederne?		Brug fx ord som: <i>Pludselig, da, derefter, så, næste dag/næste morgen</i> <i>Men, alligevel ...</i>		Afslutning/evaluering af oplevelsen		Var det en god/dårlig oplevelse?	
Overskrift																	
Indledning																	
Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det?																	
Midte																	
I hvilken rækkefølge skete begivenhederne?																	
Brug fx ord som: <i>Pludselig, da, derefter, så, næste dag/næste morgen</i> <i>Men, alligevel ...</i>																	
Afslutning/evaluering af oplevelsen																	
Var det en god/dårlig oplevelse?																	
2. lektion	Individuel skrive-tid og støtte/feedback undervejs (fortsat). Der er en del uro i klassen, særligt hen mod slutningen af skrive-tiden. Eleverne afleverer deres tekster.																

Casen Aksel – at skrive med afsæt i listeteksten

I denne case undersøger jeg eleven Aksels måde(r) at skabe tekstkohærens på ved at foretage fire tekst- og kontekstanalyser. Tekstanalyserne viser overordnet, at Aksel typisk skriver listetekster, men at han også skriver i andre kohærensmåder og/eller bruger træk fra andre måder til at skabe sammenhæng på. Kontekstanalyserne peger på, at Aksels brug af kohærensmåde hænger sammen med hans skriftsproglige repertoire og de muligheder han med det har for at tolke lærerens instruktioner af skriveopgaverne. Men analyserne viser også, at han udforsker andre måder at skabe sammenhæng på end gennem listeteksten, når han får konkret hjælp og støtte hertil af læreren.

Analyse af Aksels sommerferieberetning (tekst 1)



Figur 9: Aksels oprindelige tekst 1 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Aksels sommerferieberetning)	Lange kæder
1		Enkeltkonstituent	SOMMERFERIE	Sommerferiekæde, tværgående inf.
2		Hotel i Sverige	jeg var i sverige	Jeg-kæde Være-kæde
3	Add.		og Ø boede i et center hotellet hed ja.	
4	Add.	Enkeltkonstituent	jeg har også været i kattegat strand camping.	
5	Add.	Havnsø-kæde	jeg har også været i havnsø i sjælland	
6	Add.		og Ø hopped i havnen	
7	Add.	Vi1-kæde	og det var med min farmor og farfar,	
8	Add.		og vi fik en masse is.	
9	Add.	Enkeltkonstituent Enkeltkonstituent	jeg var også hjemme i en uge, og hyg mig med mine venner fætter og kusiner.	
10	Add.	Enkeltkonstituent Enkeltkonstituent	Og mig og min og far og min broderjet et sommerhus	
11	Add.	Bornholm-kæde	jeg var også alle byer på bornholm gudhjem og åkirkeby hasle svaneke rønne snogbæk nexø	
12	Add.	Vi2- kæde? Aktiviteter på Bornholm Enkeltkonstituent	og vi boede sammen med min mormor og morfar's hus	
13	Add.		og Ø hopped i havnen	
14	Add.		og Ø spiste en masse is	
15	Add.		og Ø cykled.	(Usikkerhed om, hvem ellipserne henviser til)
16	Add.	Enkeltkonstituent	og Ø var på fodboldcamp	
17	Add.	Venne-kæde	og Ø fik nogle nye venner	
18			Ø fik kendt nogen nye	
19	Add.		og min venner fra min skole var også med.	
20	Add.	Enkeltkonstituent	jeg var også været i klub med mine venner.	
21	Add.	Enkeltkonstituent Enkeltkonstituent	og jeg var også med mine moster og onkel i sommerhus	

Figur 10: Skematisk kædeanalyse af Aksels tekst 1.

Kædeanalyse

Analysen af Aksels sommerferieberetning viser, at teksten indeholder én central 'jeg'-kæde, som henviser til Aksel selv, og som er gennemgående i hele teksten. Derudover indeholder teksten også en lang temakæde, 'være'-kæden⁶⁶, som understreger tekstens fokus på, hvor Aksel *har været* i sin ferie. Både *hvor* han har været, *hvad* han har lavet, og med *hvem*, udfoldes gennem temakæderne 'Hotel i Sverige', 'Havnsø', 'vi-1', 'Bornholm', 'aktiviteter på Bornholm' og 'venner' samt en lang række enkeltkonstituent (se længere nede). Temakæderne er forholdsvis korte med 2-4 konstituent i hver. Den eneste undtagelse er 'Bornholm'-kæden, som indeholder otte konstituent. Men da kæden består af

⁶⁶ Ofte indgår (kopula)verber som *en del* af en konstituent (jf. verbalfraaser), men her registreres der en selvstændig kæde, fordi der optræder så mange konstituent (9) knyttet til verbet 'være'.

en opremsning af en lang række bornholmske byer, fungerer hver by-konstituent næsten som enkeltkonstituent, der ikke udbygges.

'Havnsø'-kæden og 'aktiviteter på Bornholm'-kæden indeholder hver fire konstituent. De to kæders konstituent er dog næsten identiske: 'hopped i havnen' (sætning 6/13) og 'spiste/fik en masse is' (sætning 8/14), om end konstituenterne ikke henviser til de samme handlinger (men fx to forskellige is-spisningssituationer) på henholdsvis Bornholm og i Havnsø.⁶⁷

Det kan diskuteres, hvorvidt 'aktiviteter på Bornholm'-kæden (som udelukkende etableres gennem inferens) er en kæde, eller om konstituenterne snarere må betragtes som enkeltkonstituent. Jeg har her valgt at lade dem optræde i en kæde, da konstituenterne lokalt lægger sig op ad 'Bornholm'-kæden, som den følger efter, og derfor også med sandsynlighed relaterer sig til Bornholm og ikke kun til tekstens overordnede sommerferieramme. Ligeledes kan man diskutere, om konstituenten 'fik en masse is' fra 'Havnsø'-kæden hører til denne kæde eller udgør en enkeltkonstituent.

Ud over de nævnte temakæder indeholder Aksels tekst en lang række enkeltkonstituent: 'sommerferie', 'kattegat strand camping', 'hjemme i en uge og hyg mig', 'mine venner fætre og kusiner', 'far og min bror', 'lejet et sommerhus', 'mormor og morfar', 'fodboldcamp', 'i klub', 'moster og onkel' og 'i sommerhus'⁶⁸.

I teksten kan dannes en tværgående inferenskæde, som jeg kalder 'sommerferiens hvor, hvad og hvem', idet den primært indeholder kæder, der omhandler, *hvor* Aksel var i sin ferie, *hvad* han lavede, og med *hvem*. Enkeltkonstituenten 'sommerferie', som er overskrift i teksten, har en central plads i navngivningen af den tværgående inferenskæde, idet jeg tolker alle tekstens kæder og enkeltkonstituent inden for denne indholdsmæssige sommerferieramme.

I den tværgående inferenskæde inkluderes alle kæder og enkeltkonstituent undtaget konstituent vi-2 (se afsnit om kohæsionsbrud), hvorfor teksten ifølge analysen har en høj grad af kohærens. Den tværgående inferenskædes konstituent er primært relateret til hinanden i forhold til tekstens meget brede, overordnede tema (sommerferiens steder/aktiviteter og med hvem). I forhold til tekstens opbygning er der heller ingen struktur (fx indledning, midte og afslutning) eller fx en tidskæde til at vise en intern relation mellem tekstens mange introducerede betydningsenheder/indholdsstørrelser.

Kohæsionsbrud

Teksten indeholder en række mindre kohæsionsbrud, som gør det vanskeligt at etablere bestemte kæder i teksten. Jeg har identificeret to forskellige vi-konstituent, som danner afsæt for to forskellige kæder ('vi-1' og 'vi-2'). 'Vi-1'-kæden etableres gennem pronominet 'vi' (8), som viser tilbage til konstituenten 'farmor og farfar' og 'jeg'-kæden.

Senere i teksten optræder pronominet 'vi' (12) igen, men her er det vanskeligt at bestemme, hvilke andre konstituent der indgår i denne nye 'vi-2'-kæde. De seneste deltagere (ud over Aksel selv), som teksten henviser til, er konstituenten 'min far og min bror', som Aksel er i sommerhus med. Denne del af ferien afsluttes, ved at Aksel skriver: "Jeg var også ...". Den additive kobling 'også' angiver, at Aksel beretter om noget nyt i sin ferie, og da han i næste sætning skriver "og vi boede ...", er det derfor uklart, hvem dette 'vi' (12) henviser til. Det er desuden uklart, hvem de elliptiske subjekter⁶⁹ i sætningerne 13-18 henviser til. Hører de til 'jeg'-kæden eller til en eventuel 'vi-2'-kæde? I sætning 12 er der også et brud, som gør sætningen vanskelig at tolke: "og vi boede sammen med min mormor og

⁶⁷ Der er således tale om en form for koklassifikation mellem henholdsvis 'hopped i havnen' (6) og 'hopped i havnen' (13) og 'fik en masse is' (8) og 'spiste en masse is' (14).

⁶⁸ Der kan dannes *koklassifikation* mellem enkeltkonstituenterne 'lejet et sommerhus' (10) og 'sommerhus' (21), men der oprettes ikke en kæde, da der er tale om forskellige sommerhuse, som ellers ikke står i nogen relation til hinanden i teksten. Ved at lade dem optræde som enkeltkonstituent markeres det, at hver af de to indholdsstørrelser ikke udbygges i teksten.

⁶⁹ I analyseskemaet er ellipserne markeret med Ø.

morfar,s hus”. Her er det uklart, om ’vi’ var sammen med mormor og morfar på Bornholm, eller om ’vi’ blot boede i deres hus.

Sætningskoblinger

Analysen af sætningskoblinger viser, at Aksel udelukkende bruger additive sætningskoblinger (20 gange), hvoraf 13 af dem realiseres gennem forbinderen ’og’, mens syv koblinger realiseres gennem forbinderen ’også’.

Kohærensmåde: listetekst

Analysen af Aksels tekst viser, at tekstkohærensen næsten udelukkende er etableret ved, at de korte kæder og mange enkeltkonstituenten hver især kan forbindes direkte til tekstens meget brede, overordnede emne: Aksels sommerferie. Tekstens opbygning understøtter ikke en intern relation mellem tekstens konstituenten og kæder, og der optræder heller ikke fx en tidskæde eller temporale sætningskoblinger, som internt kan relatere indholdet tidsligt. I stedet optræder der additive sætningskoblinger mellem næsten alle sætninger, hvilket sammen med de korte kæder og især de mange enkeltkonstituenten indfører meget nyt indhold og giver teksten en meget høj grad af *bredde*.

Teksten kan således betegnes som en *listetekst*. Den udviser desuden et *cirkeltræk* i temakæderne ’Havnsø’ og ’aktiviteter på Bornholm’, hvor nogle af de aktiviteter, der berettes om på tværs af de to kæder, er næsten identiske.

Kontekstuel analyse

I mit interview med Aksel om hans sommerferieberetning spørger jeg ham, hvorfor hans tekst handler om mange oplevelser i stedet for fx en enkelt dag i hans sommerferie. Han svarer, at det skyldes, at der både skete meget i hans sommerferie, og at han har en stor familie. Han fortæller også, at han under brainstormen forud for skrivningen fik ideen til at skrive om ”hvor jeg var, og hvad jeg lavede”, hvilket netop også er det, han gør i sin tekst. At han derudover også skriver om mange forskellige deltagere i sin sommerferie, altså *hvem*, kan dels henledes til udsagnet om, at han har en stor familie, men også lærerens fokus på, at eleverne skal besvare spørgsmålene: *Hvem* var du sammen med? *Hvor* var du henne? *Hvad* lavede du?

Som det fremgår af aktivitetsskædeskemaet til skrivesituation 1 samt feltfortællingen (bilag 7), har Aksels lærer desuden fokus på, at eleverne skal skrive om *to* ting. I interviewet spørger jeg Aksel, om han tænkte over dette. Hans svar kan indikere, at han har tolket lærerens anvisning således, at han *mindst* skulle skrive om to ting, og således kunne ’skrive løs’ og nævne *alt*, hvad han har oplevet:

Uddrag af interview med Aksel om tekst 1

Interviewer: ”Tænkte du over det her med, at [læreren] sagde, at I skulle skrive om tre ting?”

Aksel: ”Tre ting? Ja ... hvad?”

Interviewer: ”Man skulle skrive om tre ting, man havde oplevet, eller to var det vist egentlig.”

Aksel: ”Var det ikke mindst to ting?”

Aksels understregning af, at de *mindst* skulle skrive om to ting, kan sammen med hans udsagn om, at han havde oplevet meget i sin ferie, tolkes som et udtryk for, at han har meget på hjerte, som han gerne vil berette om. Dette kan også understøttes af, at han i interviewet giver udtryk for, at det var meningsfuldt for ham at skrive teksten.

Af aktivitetsskema og feltfortælling fremgår det også, at Aksels lærer har fokus på, at eleverne opbygger deres tekst ud fra en tredeling i indledning, midte og afslutning, og at begivenhederne beskrives i den rækkefølge, de er sket. Tekstanalysen af Aksels tekst viser ikke en sådan tredeling eller kronologisk opbygning. Aksel fremhæver dog selv i mit interview med ham, at han har skrevet teksten ”i ræk-

kefølge over, hvad jeg lavede i hele min sommerferie”. Adspurgte til, om teksten har en afslutning, siger han, at hans sommerferie slutter med, at han var i sommerhus med sin moster og onkel, hvilket også er det, teksten slutter med. Så selvom indholdet ifølge tekstanalysen umiddelbart optræder i vilkårlig rækkefølge, har Aksel, med de skriftsproglige ressourcer, han har haft til rådighed, organiseret tekstindholdet efter det kronologiske princip, som læreren lagde op til i sin introduktion. Men fordi han udelukkende bruger additive koblinger (primært 'og') til at skabe sammenhæng mellem tekstens sætninger (hvoraf mange af dem indeholder nyt indhold grundet de mange korte kæder og enkeltkonstituent), træder den kronologiske sammenhæng ikke tydeligt frem i tekstanalysen. Aksel forklarer selv brugen af 'og' således:

Uddrag af interview med Aksel om sommerferieberetningen

Interviewer: "Hvad bruger man det til, når man skriver 'og'?"

Aksel: "Hmm ... til hvis der er noget, der hænger sammen"

Interviewer: "Ja?"

Aksel: "En tekst, der hænger sammen [...] og så den tekst før det 'og', så kan du skrive 'og' i midten, og så er der tekst bagpå"

Jeg spørger også Aksel, om han kan komme på andre forbinderord, som ville kunne bruges til at få en tekst til at 'hænge sammen', men det kan han ikke. Selvom der ikke behøver være sammenfald mellem Aksels metasproglige refleksioner og det konkrete skriftsproglige repertoire, har han til rådighed til at skrive en tekst i en bestemt situation, kan interviewuddraget i forlængelse af selve teksten indikere, at 'og' er et af de forbinderord, som Aksel er særligt fortrolig med, og som han derfor muligvis også forbinder særligt med at forbinde tekstindhold.

Analyse af Aksels brev til sine forældre (tekst 2)

jeg flipper ud hvis ik jeg får min papegøje eliot

Figur 11: Aksels oprindelige tekst 2 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Aksels kædeyrstekst)	Lange kæder
1		enkeltkonstituent	jeg flipper ud	Jeg-kæde
2	kau	enkeltkonstituent enkeltkonstituent	hvis ik jeg får min papegøje eliot	

Figur 12: Skematisk kædeanalyse af Aksels tekst 2.

Kædeanalyse, sætningskoblinger og kohærensmåde

Analysen af Aksels kædeyrstekst viser, at der optræder én gennemgående central kæde, jeg- kæden. Derudover optræder tre enkeltkonstituent: 'flipper ud', 'får' og 'papegøje eliot'. Eftersom teksten blot består af to mindre sætninger (en hel- og en ledsætning), er det vanskeligt at tale om eller at forsøge at etablere en tværgående inferenskæde. Den eneste sammenhæng, som kan fremanalyses ud fra den korte tekst, er en betingelsesfunktion mellem de to sætningers betydningsindhold, som skabes gennem kausalforbinderen 'hvis'. Netop den kausale sætningskobling understøtter, at teksten har ar-

gumenterende træk, og at ledsætningen er relateret til og underordnet helsætningen. Af karakteristika kan teksten derfor siges at indeholde et *rammetræk*.

Kontekstuel analyse

I interviewet med Aksel om denne tekst giver han udtryk for, at han ikke fandt opgaven meningsfuld, og at han bedre kunne lide at skrive teksten om sin sommerferie, fordi ”det er noget, der *er* sket”. Han fortæller også, at han havde svært ved at finde på, hvad han skulle skrive om.

Han forklarer, at han brugte udtrykket ’flippe ud’ for at overbevise sine forældre om at få en papegøje, da de ikke kan lide, når han er sur. Men han tilføjer lidt efter, at det alligevel ikke plejer at hjælpe, når han er sur eller plager. Da jeg spørger, om der var noget, han gerne ville have skrevet, men som han ikke fik skrevet, svarer han blot ’nej’ (se uddrag fra interview nedenfor).

I det hele taget er det svært at få Aksel til at tale om sin kæledyrstekst, som tilsyneladende ikke optager ham særlig meget. Ofte svarer han ’det ved jeg ikke’ på mine spørgsmål.

Aksels tilsyneladende manglende engagement skiller sig ud fra resten af klassens, hvor der er en overvægt af elever, som er meget optagede af skriveopgaven og er tændte på ideen om at kunne få et nyt kæledyr. Det er svært at vide, hvad der er på spil for Aksel. En grund kan være (jf. den manglende meningsfuldhed), at han hverken har lyst til at skrive teksten eller tale om den, fordi det ikke giver mening for ham at skulle overtale sine forældre til at få et kæledyr. En anden grund kan være, at ’trusler’ (jf. ’jeg flipper ud’) er den eneste type belæg, som i situationen er aktivt eller til stede i hans argumentationsrepertoire, og at han derfor giver op på forhånd, fordi han har erkendt, at trusler ikke virker.

Uddrag af interview med Aksel om teksten

Interviewer: ”Hvordan prøver du så at overbevise dine forældre om, at du skal have en papegøje?”

Aksel: ”At jeg bliver sur”

[...]

Interviewer: ”Kan de ikke lide, når du bliver sur?”

Aksel: ”Nej”

Interviewer: ”Plejer de så at sige okay, så får du det?”

Aksel: ”Nej, det gør de ikke”

Interviewer: ”Men det var alligevel det, du valgte at skrive?”

Aksel: ”Mhm”

Interviewer: ”Var der noget, som du gerne ville have skrevet om, som du ikke fik skrevet?”

Aksel: ”Nej”

Analyse af Aksels holdningstekst (tekst 3)

SPORT

jeg mener alle burde gå til sport fordi du for tålmodighed og bliver klogere. så du får brændt kcal af så du holder dig i form. så du bliver sundere. og imens du går til sport kan du få nye venner.

Og jeg mener man burde alle gå til sport eller træne derhjemme inden 2030. Så alle får rørt sig.

Figur 13: Aksels oprindelige tekst 3 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Aksels holdningstekst)	Lange kæder
1			SPORT	Sports-kæde — Grunde til, at alle skal gå til sport (tværgående)
2		Jeg mener/burde-kæde —	jeg mener } Påstand	
3			alle burde gå til sport	Alle/du-kæde
4	kau	Enkeltkonstituent	fordi du for tålmodighed	Belæg 1
5	add	Enkeltkonstituent	og Ø bliver klogere.	Belæg 2
6	kau	Enkeltkonstituent	så du får brændt kcal af	Belæg 3
7	kau	Enkeltkonstituent	så du holder dig i form.	Belæg 4
8	kau	Enkeltkonstituent	så du bliver sundere	Belæg 5
9	add + temp		og imens du går til sport	Belæg 6
10		Enkeltkonstituent	kan du få nye venner.	
11	add		Og jeg mener	Gentagelse af påstand 1
12		Enkeltkonstituent	man burde alle gå til sport eller træne derhjemme inden 2030	
13	kau		Så alle får rørt sig.	Variation af påstand 1 brugt som belæg

Figur 14: Skematisk analyse af Aksels tekst 3.

Kædeanalyse

Analysen af Aksels holdningstekst viser, at den indeholder to lange centrale kæder, 'sports'-kæden og 'alle/du'-kæden. Det kan diskuteres, om 'alle/du'-kæden er én kæde, eller om 'alle' og 'du' henviser

til forskellige betydningsenheder (dvs. kæder). Jeg har valgt at tolke 'alle', 'du' og 'man'-konstituentene som en form for generiske former, om end vekslen mellem primært 'alle' og 'du' svækker sammenhængen i kæden en anelse, fordi 'du' i højere grad henvender sig direkte til en potentiel læser af teksten end omtalen i 3. person ('alle' og 'man'). Teksten indeholder ingen temakæder, men har en baggrundskæde (retorik/struktur) 'jeg mener/burde', som strukturerer og understøtter teksten som en argumenterende tekst. Derudover optræder der en lang række enkeltkonstituenten: 'for tålmodighed', 'bliver klogere', 'får brændt kcal af', 'holder dig i form', 'bliver sundere', 'få nye venner' og 'inden 2030'.

Der kan dannes en lang tværgående inferenskæde, som er gennemgående i hele teksten, og som jeg kalder 'grunde til, at alle skal gå til sport'. Kæden inkluderer 'sports'-kæden, 'alle/du'-kæden og alle enkeltkonstituenten (undtaget 'inden 2030'), og teksten er således kohærent.

Som analysen viser, består den tværgående inferenskæde af mange enkeltkonstituenten, hvilket understreger, at der indføres meget nyt indhold, som ikke udbygges i teksten. Dette understøttes ligeledes af tekstens argumentstruktur, hvor det ses, at teksten indeholder seks belæg for den overordnede påstand i sætning 2: 'alle burde gå til sport'. Hvert belæg består af en enkelt sætning (i ét tilfælde to), som hver indeholder en ny enkeltkonstituent. De forskellige belæg/enkeltkonstituenten er i mindre grad relateret direkte til hinanden, men retter sig primært mod den overordnede påstand. I sætning 7 og 8 kan man dog forstå 'holde sig i form' (belæg 4) som forbundet til at 'blive sundere' (belæg 5).

I slutningen af teksten (sætning 11-12) gentager Aksel sin indledende påstand om, at alle burde gå til sport. Han supplerer den med informationen om, at det bør ske inden 2030. Gentagelsen af påstanden kobles til den foregående sætning gennem et additivt 'og', hvilket indikerer, at der kommer noget nyt. Det eneste nye i sætningen er dog tidshorisonten: at alle skal dyrke sport *inden 2030*. '2030', som er analyseret som en enkeltkonstituent, står dog lidt løsrevet i forhold til resten af tekstens konstituenten, idet den ikke udbygges i en kæde eller indgår i den tværgående inferenskæde. Sidste sætning (13) lyder: "så alle får sig rørt". Kausalkoblingen 'så' peger på, at der er at gøre med et belæg for den foregående sætning (læs: påstanden) om, at alle skal gå til sport. Belægget er dog i realiteten en tredje gentagelse af den overordnede påstand, idet 'at gå til sport' og 'at røre sig' kan forstås næsten synonymt.

Sætningskoblinger

Tekstens sætningskoblinger udgøres især af kausale koblinger, men også af additive og en enkelt temporal kobling.

Ud over et enkelt 'fordi' bruger Aksel udelukkende forbinderen 'så' (fire gange) til at signalere en kausal relation. Som påpeget under kædeanalysen er hvert belæg, som typisk begrundes med 'så', dog rettet mod tekstens overordnede påstand. Således kommer 'så', særligt i sætning 6-8, til at fungere som en forbinder, der etablerer en opremsning af mange forskellige kausalrelationer, som ikke er relateret til hinanden. De tre additive koblinger, som er realiseret gennem 'og', understøtter opremsningen af belæg/indførelse af nyt indhold i teksten.

Tekstens ene temporale kobling realiseres gennem forbinderen 'imens' og fungerer som kobling mellem indholdet i belæg 6 ("og imens du går til sport kan du få nye venner) og indikerer således ikke en temporal struktur i teksten generelt.

Kohærensmåde: Overvejende listetekst med ramme- og cirkeltræk

Som kædeanalysen viser, er teksten kohærent, idet der kan dannes en tværgående inferenskæde mellem alle kæder (undtaget baggrundskæden) og de seks enkeltkonstituenten. De mange enkeltkonstituenten bidrager til, at der indføres meget nyt indhold i teksten, og at den således primært udbygges i *bredden*.

Enkeltkonstituenten udgør enkelte belæg i teksten, som primært er relateret til den overordnede påstand gennem gentagen brug af både kausale og additive koblinger, som optræder med en opremsende funktion og dermed understøtter tekstens bredde. Baggrundskæden (retorik/struktur) indikerer

rammetræk, men da sætningskoblingerne som nævnt ikke understøtter rammen, men primært bidrager til at 'opremse' indhold relateret til den overordnede påstand, karakteriseres teksten som værende overvejende en *listetekst*. Til sidst indeholder teksten også *cirkeltræk*, idet påstanden gentages tre gange med en indikation af enten at være noget nyt (jf. 'og' i sætning 11) eller at være et belæg (jf. 'så' i sætning 13).

Kontekstuel analyse

Arbejdet med skriveopgave 3 foregår (jf. aktivitetsskemaet over skrivesituation 3) over to undervisningsgange. I mine feltnoter og fortolkende opsummeringer fra første undervisningsgang, hvor skriveopgaven introduceres, og eleverne arbejder med modeltekster, har jeg skrevet, at Aksel virker meget ukoncentreret. Han sidder og pjatter med andre elever og bliver irettesat flere gange af læreren. Da eleverne under anden undervisningsgang skal til at skrive, har Aksel da også svært ved at komme i gang, fordi han er i tvivl om, hvad opgaven går ud på:

Uddrag fra feltnoter (2. undervisningsgang, holdningstekst):

Aksel har hånden oppe. Han har skrevet én linje. Da læreren kommer hen til ham, siger han, at han ikke helt ved, hvad han skal. Læreren slår op på side 19 i Børneavisen, hvor der er forskellige eksempler på holdningstekster skrevet af andre elever/børn. Så forklarer hun ham kort, hvad skriveopgaven går ud på, og siger, at han skal finde argumenter for et emne. Hernæst peger hun på brainstormen på tavlen. "Okay," svarer Aksel, da læreren går videre.

Som det fremgår af feltnoteuddraget, gennemgår læreren hurtigt opgaven, henviser til en række modeltekster og bud på emner med tilhørende belæg på tavlen. Ud fra brainstormen (se aktivitetsskema, skrivesituation 3) fremgår det, at et af emnerne netop er 'sport', som i Aksels tekst, og at de belæg, der er indført på tavlen, er 'vigtigt' (som dog står i parentes), 'sundhed', 'klogere', 'frisk luft/venner'. Det ser altså ud til, at Aksel overfører tre af tavle-belæggene til sin egen tekst sammen med tre nye belæg ('tålmodighed', 'få brændt kalorier af' og 'holde sig i form'). Den manglende interne relation mellem de forskellige indførte belæg (jf. tekstanalysen) kan muligvis tilskrives, at Aksel netop blot overfører løse belæg fra tavlen og på samme måde selv tilføjer tre nye belæg, som heller ikke er relateret internt. Han opremses således blot en række grunde til at gå til sport, hvilket ligger fint i forlængelse af lærerens instruktion om, at han skal "finde argumenter for et emne".

Hans hyppige gentagelser af påstanden/variationer over denne kan tolkes som, at han løber tør for indhold og/eller blot skriver alt, han kan komme i tanke om, der relaterer sig til eller er et belæg for at dyrke sport. Tekstens listetræk er således tydeligt relateret til, hvordan Aksel formentlig har tolket skriveopgaven, hvilket også understøttes af de mange koblinger med opremsende funktion, herunder en række kausale koblinger.

Aksels brug af kausale koblinger (med primært opremsende funktion) kan med sandsynlighed tilskrives en konkret respons, han får fra sin lærer:

Uddrag fra feltnoter: [Eleverne skal i makkerpar give hinanden respons på deres tekster]

Aksel henvender sig til læreren og siger, at han og hans makker er færdige med at give respons på hinandens tekster. "Men har I gjort det ordentligt?" spørger læreren. Hun gennemgår responslisten med dem. Hun taler meget hurtigt. Så kigger hun på Aksels tekst og siger, at han har mange 'og'er', og at han skal se, om han kan fjerne nogle af dem. Så går hun videre.

Det kan tyde på, at Aksel efter lærerresponsen har fjernet en række 'og'er' og udskiftet dem med 'så'. Selvom 'så' indikerer en kausalrelation til det overordnede emne, skabes der dog ikke en større intern

relation mellem de sætninger, der forbindes med 'så' (jf. tekstanalysen). Således gør ændringen fra 'og' til 'så' ikke en forskel i forhold til den måde, Aksel skaber tekstkohærens på i den givne tekst.

Analyse af Aksels personlige beretning (tekst 4)

gren i hånden

mig og min storebror [] og min ven [] spillede fodbold også fik jeg bolden også ved et uheld lavet [] et skulder skub

Jeg røg ind i busken og fik en gren ind i hånden. grenen røg vinkelret ind i min hånd og skulle på hospitalet og blev syet i hele hånden og kunne ikke bevæge min hånd i 2 uger da jeg kom hjem så blev min mor så overrasket ked af det over det så hun besvimet.

Figur 15: Aksels oprindelige tekst 4 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Aksels personlige beretning)	Lange kæder
1		Gren — Hånd —	gren i hånden } Overskrift	Fodbold-ulykke-kæde (Tværgående inferenskæde)
2		Storebror Walther — (Enkeltkonstituent) Fodboldspil —	mig og min storebror walther og min ven storn spillede fodbold	Jeg-kæde + håndkæde Indledning
3	Add + Temp (taleko b)		også fik jeg bolden	
4	Add + Temp (taleko b)	Uheld/skulder-skub/ryge ind i —	også ved et uheld lavet walther et skulder skub	
5			Jeg røg ind i busken	
6	Add?		og Ø fik en gren ind i hånden.	Midte
7			grenen røg vinkelret ind i min hånd	
8	Kau?	Hospital-hjem — Sygdom/skade —	Og Ø skulle på hospitalet	
9	Add?		Og Ø blev syet i hele hånden	
10	Add?		Og Ø kunne ikke bevæge min hånd i 2 uger	
11	Temp		da jeg kom hjem	
12	Temp	Mor — Mors reaktioner —	så blev min mor så overrasket ked af det over det	Afslutning
13	Kau		så hun besvimet.	

Figur 16: Skematisk analyse af Aksels tekst 4.

Kædeanalyse

Analysen af Aksels personlige beretning viser, at den indeholder én lang central kæde, 'jeg'-kæden, som henviser til Aksel selv. I kæden indgår også den lidt kortere temakæde 'hånd', som opfattes som en del af jeg'et (den står i en meronymisk relation til jeg/min/mig-konstituenterne).⁷⁰ Derudover indeholder teksten følgende tematiske kæder: 'gren' (4 konstituent), 'fodbold' (3 konstituent), 'storebror walther' (2 konstituent) 'uheld/skulderskub' (5 konstituent), 'sygdom/skade' (4 konstituent), 'mor' (2 konstituent) og 'mors reaktioner' (3 konstituent). Teksten indeholder også den meget korte baggrundskæde (sted), som optræder mellem konstituenterne 'hospital' og 'kom hjem'.

Kæderne 'gren' og 'hånd' indeholder henholdsvis fire og fem konstituent og er således lidt længere end de helt korte kæder med to konstituent, hvilket bidrager til en lille udbygning af tekstens indhold i forhold til at beskrive *grenen*, og hvad der sker med *hånden*.

'Sygdom/skade'-kæden er en kæde, hvortil alle konstituent er koblet via inferens, idet konstituenterne ('hospitalet', 'blev syet' og 'kunne ikke bevæge') er tydeligt semantisk beslægtede i den givne kontekst. Men eftersom ingen af konstituenterne bliver udbygget gennem kæder med fx koreferente relationer, udbygges det ikke, hvordan fx syningen foregik, om det fx gjorde ondt, samt hvordan hånden ikke kunne bevæges eller lignende. Teksten indeholder én enkeltkonstituent: 'min ven storm'.

Der kan dannes en tværgående inferenskæde, som er gennemgående i hele teksten, og som jeg kalder 'Fodboldulykken: gren i hånden'. Den inkluderer alle kæder (og baggrundskæden (sted)). Der er således sammenfald mellem navngivningen af den tværgående inferenskæde og tekstens overskrift 'grenen i hånden'. Kæderne 'fodbold', 'mor' og 'mors reaktioner' er ikke direkte en del af 'ulykken' (altså grenen i hånden og turen til hospitalet), men da fodboldspillet er den kontekst, ulykken sker i, og da moderens reaktioner er i forhold til 'ulykken', forstås de her som indlejret i den tværgående inferenskæde.

Den tværgående inferenskædes optag af alle kæder viser, at teksten har en høj grad af tekstkohærens. Inddrages tekstens opbygning, er den samtidig tydeligt organiseret med en overskrift, en indledning, midte og afslutning, hvilket understøtter tekstkohærens. Indledningen introducerer til deltagere og aktivitet ('jeg'-kæden, 'storebror-walther'-kæden, 'fodbold'-kæden og enkeltkonstituenten 'min ven storm'). I tekstens midte berettes om ulykken og dens konsekvenser ('ulykke'-kæden, 'gren'-kæden, 'hånd'-kæden, 'sygdom/skade'-kæden, 'sted'-kæden og deltagerne 'jeg'-kæden og 'storebror-walther'-kæden). Tekstens afslutning er ikke relateret direkte til ulykken, men foregår hjemme og omhandler Aksels mors reaktioner på ulykken ('sted'-kæden, 'mor'-kæden og 'mors reaktioner'-kæden og 'jeg'-kæden).

Sætningskoblinger

Tekstens sætningskoblinger udgøres af additive, temporale og kausale koblinger. Derudover optræder der også to talekoblinger med temporal funktion realiseret gennem 'og så' (kombination af additiv og temporal kobling). De to rene temporale koblinger realiseres af 'da' og 'så', mens de to kausale koblinger realiseres gennem 'så' og 'og'.

Alle additive koblinger er realiseret gennem forbinderen 'og'. Det er dog i sætning 6, 8, 9 og 10 uklart, hvilken betydning 'og' realiserer. Betydningen kan tolkes som både additiv, temporal eller kausal i alle fire tilfælde. Jeg har valgt en kausaltolkning i sætning 8 "Og skulle på hospitalet", da den beskrevne ulykke er en årsag til, at eleven skal på hospitalet. 'Og' i sætning 9 og 10 har jeg tolket som additiv, selvom fx syningen af elevens hånd også er en konsekvens af ulykken. Ud fra min tolkning optræder informationen her dog i højere grad som en tilføjelse til, at eleven kom på hospitalet.

⁷⁰ 'Hånd'-kæden ligger på grænsen mellem en kort og en lang kæde. Jeg har indtegnet den under korte kæder, samtidig med at den er markeret sammen med den lange jeg-kæde, som den forstås som en delkomponent af.

Kohærensmåde: overvejende enhedstekst (bredde) med listetræk

Som kædeanalysen viser, er teksten kohærent, idet der kan dannes en tværgående inferenskæde mellem af alle tekstens kæder. Teksten er tydeligt centreret om et snævert emne: fodboldulykken og dens konsekvenser. Selvom teksten indeholder flest korte temakæder, er det kendetegnende for dem, at fire af de korte kæder ligger på grænsen til at være lange, idet de indeholder 4-5 konstituerter hver. Der sker således en udbygning i *bredden*, samtidig med at der optræder en begyndende udbygning i *dybden*. Derudover er teksten tydeligt organiseret i overskrift, indledning, midte og afslutning og forbundet af temporale, additive og kausale koblinger. Teksten kan således overvejende beskrives som en *enhedstekst (bredde)*. Dog udfordres sammenhængen mellem sætningerne en anelse af, at det kan være vanskeligt at tolke de mange 'og'-forbindere, som således overvejende tolkes additivt og herved bidrager til, at teksten også udviser *listetræk*.

Kontekstuel analyse

I mine feltnoter fra undervisningen skriver jeg flere gange, at Aksel fjoller, snakker, bevæger sig rundt i klassen eller ligger bagover på sin stol. Dette sker både under lærerens instruktion af skriveopgaven, og da den individuelle skrivetid er gået i gang.

I mit interview med Aksel spørger jeg til, om opgaven giver mening for ham, hvortil han to gange svarer "mhm ... ja ... nogenlunde", men ellers ikke rigtig går i dybden med det, selvom jeg forsøger at spørge mere ind til det. Ud fra Aksels svar virker det ikke, som om han finder opgaven specielt meningsfuld. Dette bekræftes dels af hans fjollerier, men også af at han har meget svært ved at komme i gang. Sidstnævnte italesætter han under interviewet uden dog at kunne forklare hvorfor. Jeg observerer også, at han langt henne i timen kun har skrevet en overskrift og en halv linje. På trods af dette får Aksel alligevel skrevet en tekst, som er anderledes end hans andre tekster, idet han i denne tekst overvejende bruger kohærensmåden enhedstekst.

Forskellen på den skrivekontekst, han her skriver i, og de tre tidligere, er, at han denne gang får meget mere direkte hjælp og guidning fra læreren:

Uddrag af feltnoter fra sidste halvdel af undervisningen

Aksel har lukket sin pc [...] Læreren går over til ham og beder om at se hans tekst. Aksel åbner modvilligt sin pc. Skriftstørrelsen er meget stor. Læreren beder ham rette det til normal skriftstørrelse. Hernæst finder hun en skriveramme til ham fra et andet bord og læser op: "Hvem var med? Hvad skete der?" Aksel læser herefter sin tekst højt for læreren, og de snakker om den med afsæt i skriverammen. Lidt efter siger læreren pludselig: "Dér er et 'så', det behøver ikke være der." Hun piller ved tasterne på hans pc, kigger op på teksten, peger et sted og spørger så: "Kan du forklare dét lidt mere?" Inden hun går videre, stiller hun flere uddybende spørgsmål til Aksels oplevelse med at slå sin hånd, som hun gerne vil have, han uddyber i teksten.

I lærerens støtte til Aksel fokuserer hun på opbygningen og indholdet under hvert felt i skriverammen ift. *hvem* og *hvad*. Hun spørger desuden ind til, om Aksel kan uddybe specifikke dele af teksten. Denne meget konkrete støtte kan være forklaringen på, at Aksel i højere grad end tidligere får bygget sin tekst op ud fra tredelingen indledning, midte og afslutning, og også at han får udbygget indholdet mere gennem tilføjelsen af lidt længere temakæder *på trods* af et umiddelbart manglende engagement.

Derudover har læreren også et meget specifikt fokus på, at Aksel skal fjerne en overflødig forbinde (jf. 'så'). I analysen af Aksels tekst påpeges det, at betydningen af forbinderen 'og' i sætningerne 6, 8, 9 og 10 kan være svær at tolke. Dette kan muligvis skyldes, at Aksel efter lærerens anvisning har fjernet en række 'så'-forbindere efter de mange 'og'er', som han indleder sine sætninger med. Ifølge denne tolkning står der flere steder 'og' i stedet for et muligvis oprindeligt 'og så'. Herved må læseren selv tolke koblingens funktion som enten temporal, kausal eller additiv. Teksten bliver dog ikke hver-

ken bedre eller lettere at forstå, fordi der bliver fjernet nogle 'såer', snarere tværtimod. På denne måde bidrager lærerens fokus på at fjerne specifikke sætningskoblinger, typisk 'så', snarere til en svækkelse end til en styrkelse af tekstkohærens.

Opsamling: Hvad viser tekst- og kontekstanalyserne om Aksels skrivning?

I tabellen nedenfor ses, at Aksels fire tekster har træk fra alle fire forskellige kohærensmåder, men at listeteksten er den dominerende kohærensmåde: Tekst 1 er en listetekst med enkelte træk fra cirkelteksten. Tekst 2 er meget kort og derfor svær at placere, men udviser rammetræk. Tekst 3 er en listetekst med både ramme- og cirkeltræk, mens tekst 4 er en enhedstekst (bredde) med træk fra listeteksten.

Aksels tekster	Tekst 1 (berettende tekst)	Tekst 2 (argumenterende tekst)	Tekst 3 (argumenterende tekst)	Tekst 4 (berettende tekst)
Kohærensmåde	Listetekst med enkelte små cirkeltræk	Rammetræk?	Listetekst med ramme- og cirkeltræk	Enhedstekst med listetræk

Tabel 7: Oversigt over kohærensmåder i Aksels fire tekster.

Med afsæt i de kontekstuelle analyser tolker jeg, at Aksels skriftsproglige repertoire⁷¹ til at skabe betydning med og hans tolkning af lærerens konkrete instruktioner af skriveopgaverne har haft en stor betydning for, at Aksel hyppigt skriver listetekster og/eller bruger listetræk.

I kontekstanalysen til tekst 1 peger jeg fx på, at Aksel kan have tolket lærerens anvisning om, at eleverne skulle skrive om "to ting" (jf. *mindst* to ting), som en opfordring til at fortælle om *alt*, han har oplevet i sin sommerferie. Ud over at Aksel giver udtryk for, at opgaven giver mening for ham – formentlig, fordi han har meget at fortælle om – forstår jeg hans tolkning af lærerens instruktion og hans brug af listeteksten som koblet direkte til hans til rådighed stående skriftsproglige repertoire. Ud over at Aksel selv peger på, at 'og' er en måde at få tekster til at hænge sammen på, så viser analyserne af hans tekster også, at netop 'og' er én blandt få skriftsproglige ressourcer, som Aksel bruger til at forbinde et bredt spektrum af betydningsindhold: I hans berettende tekst 1 bruger han kun additive koblinger ('og' og 'også'), mens han i den berettende tekst 4 bruger både additive, temporale og kausale koblinger. Men selvom han bruger forskellige typer af sætningskoblinger, sker realiseringerne gennem en lille variation af forbinderord, hvor 'og' bruges både temporalt, kausalt og additivt, mens 'så' bruges både temporalt og kausalt. Derudover bruger Aksel også talekoblingen 'og så' til at markere temporalitet, og den er netop blot en kombination af de to forbindere 'og' og 'så'. I Aksels to argumenterende tekster (tekst 2 og 3) bruger han en overvægt af kausale koblinger, som primært realiseres gennem 'så' ('fordi' og 'hvis' optræder en enkelt gang hver). Jævnfør analysen af tekst 3 bruger han det kausale 'så' til at opliste en række belæg, og således kommer også 'så'-koblingerne til at bidrage til kohærensmåden listetekst, på samme måde som fx 'og'-koblingerne i tekst 1.

I forhold til Aksels skriftsproglige repertoire tyder tekstanalyserne også på, at Aksel er mindre trænet i at skrive argumenterende tekster end berettende (jf. introduktionen til Nordskole-klassen). I hans argumenterende tekst 2 skriver han kun én sætning. I en anden argumenterende tekst⁷², som eleverne skriver i slutningen af det halve år, jeg er i klassen, og hvor de ligeledes skal overbevise deres

⁷¹ Det er naturligvis ikke muligt at 'afdække' Aksels (eller de andre case-elevs) skriftsproglige repertoire gennem en analyse af fire skrevne tekster – eller i det hele taget – da forskellige kontekstuelle omstændigheder altid vil betinge, hvilke dele af repertoiret eleven har mulighed for at manifestere i en given tekst.

⁷² Denne tekst indgår dog ikke i det korpus, som her analyseres.

forældre om noget, skriver Aksel også kun få linjer. Aksels argumenterende tekst 3 er som tekst 1 en listetekst (jf. at hans repertoire i særlig grad understøtter denne kohærensmåde). Tekst 3 skiller sig dog ud på den måde, at den er meget længere end de to andre nævnte argumenterende tekster. Jævnfør kontekstanalyserne til tekst 3 får Aksel her en meget konkret støtte til at skrive sin tekst, idet han bruger både emne/påstand og belæg fra tavlen direkte i sin tekst. Desuden er der i undervisningen, som her strækker sig over dobbelt så lang tid som til de andre skriveopgaver, arbejdet med en række modeltekster, som læreren også beder Aksel om at kigge på under sin skrivning. Med mere direkte og konkret støtte lykkes det således Aksel at skrive en lidt længere argumenterende tekst, dvs. med mere indhold end i de andre argumenterende tekster. Teksten indeholder dog også en række cirkeltræk (ligesom i tekst 1), som muligvis kan tilskrives, at Aksel mangler indhold at skrive om. Cirkeltrækkene kan dog i lige så høj grad være forbundet med, at han ikke har en direkte opmærksomhed på modtageren og/eller skriver uden at forholde sig til det, han allerede har skrevet. Kohæsiionsbruddene, herunder uklare ellipser og pronomener, som optræder i større eller mindre grad i alle Aksels tekster, kan være et udtryk for det samme (jf. turbulensbegrebet, kapitel 3, Evensen, 1997, 1992). I mine interviews med Aksel kan han heller ikke forholde sig til eller reflektere over sine teksters modtagere, hvilket også tyder på, at han stadig – i forbindelse med alle sine tekster – har nok at gøre med at fokusere på, *hvad og hvordan* han skal skrive.

I Aksels tekst 4 skriver han for første gang i denne afhandlings materiale en enhedstekst, hvor indholdet er mere internt relateret gennem længere kæder, selvom teksten stadig udviser træk fra listeteksten (særligt i forhold til brugen af sætningskoblinger). Under skrivningen af tekst 4 støttes Aksel meget konkret – og i endnu højere grad end i tekst 3 – af læreren i forhold til både opbygningen og dybdeudbygning af indholdet, hvilket efter min tolkning resulterer i en afprøvning af kohærensmåden enhedstekst. Så selvom Aksels repertoire træder frem som en omstændighed, der har stor betydning for, hvordan han skriver, viser analyserne også, at han gennem konkret støtte kan hjælpes til at udforske nye måder at skrive på.

Mine tolkninger af kontekstanalyserne til Aksels tekster viser også, at han ofte er udfordret i forhold til at finde mening i de stillede skriveopgaver og – muligvis i forlængelse heraf – også udviser et begrænset engagement i dem (jf. tekst 2, hvor han skriver én sætning). Aksels tekst 1 er den eneste tekst, han giver udtryk for, at han har fundet mening med. Teksten er da også den tekst, som indeholder mest indhold (jf. bredde), hvor det tilsyneladende har været sværere for ham at finde på indhold i de tekster, der interesserer ham mindre (jf. tekst 2, og delvist tekst 3, hvor han overfører mange belæg fra tavlen).

Overvejelser over, hvordan Aksel kan støttes i sin skriveudvikling

På baggrund af analyserne af Aksels skrivning tyder det på, at Aksel vil kunne støttes i sin skriveudvikling gennem et konkret fokus på, hvordan han kan udbygge sine teksters indhold mere i dybden, samt hvordan han kan arbejde med at relatere indholdet mere internt, blandt andet ved at forlænge sine teksters temakæder og udvikle eller få hjælp til at bruge et bredere repertoire til at forbinde sætninger. Analyserne tyder også på, at Aksel ville kunne profitere af at blive støttet i, hvilket indhold han kan skrive om, når han skal skrive om noget, han ikke selv har oplevet (jf. de argumenterende tekster). Til sidst tyder analyserne på, at det har stor betydning for Aksels engagement og lyst til at skrive, at han får mulighed for at skrive tekster, som giver mening for ham, og/eller støttes i, hvordan han kan finde mening i de tekster, han skal skrive.

Casen Sarah – at skrive med afsæt i enhedsteksten

I denne case undersøger jeg eleven Sarahs måde(r) at skabe tekstkohærens på ved at foretage fire tekst- og kontekstanalyser. Tekstanalyserne viser overordnet, at Sarah typisk skriver enhedstekster (bredde/dybde), men at hun også bruger andre kohærensmåder, herunder både liste-, cirkel- og rammetekster. Kontekstanalyserne peger på, at Sarahs brug af kohærensmåde hænger sammen med hendes store skriftsproglige repertoire og de muligheder dette giver hende for at adressere de skriveopgaver, der stilles, på en meget selvstændig måde, typisk løsrevet fra lærerens instruktion og vejledning. Samtidig viser analyserne, at Sarahs erfaring med de forskellige teksttyper har betydning for, hvor meget hun udbygger indholdet i sine tekster, og i hvor høj grad hun gør sig fri af de rammer og krav, som stilles til skriveopgaverne, herunder om hun bruger den støtte, der stilles til rådighed i klassen via lærerens instruktion og støtte undervejs i skriveprocessen.

Analyse af Sarahs sommerferietekst (tekst 1)

I denne her sommerferie var jeg i tyskland sammen med min mor og far og mine to lillebrødre [redacted] og [redacted]. Vi skulle kun være der i tre dage, men det gjorde ikke noget, for det var tre mega hyggelige dage. nogle af vores venners far har en lejlighed i tyskland, og vores venner var så på ferie i den lejlighed i ca en uge. Så derfor havde vi fået lov til at sove hjemme hos dem i 2 dage. deres lejlighed ligger i berlin, så derfor var det oplagt at se resterne af berlinmuren. både min lillebror [redacted] og mig ville rigtig gerne se den. Så vi kørte hen til et museum der ligger lige der hvor berlinmuren var i den kolde krig.

Det var lidt uhyggeligt at tænke på at det kunne have startet en 3 verdenskrig, og så at det ikke er mega lang tid siden. Det var meget spændende og jeg er glad for at jeg så det for nu ved jeg lige præcis hvad der er foregået.

Vi var også i frankrig, hvor vi boede hos vores naboer hjemme fra danmark.

Vi hyggede os meget, og her var vi også på en masse ture vi var f.x ude ved en bjergsø. Det var helt vildt flot og vandet var helt turkis. Vi legede to pedalbåde og så gik vores naboer over på den ene og os den anden, og så padlede de voksne ellers bare afsted. min lille brødre og mig sad bag ved mine forældre, med alle håndklæderne og en luftmadras.

Da min mor og far havde pedalet lidt videre hoppede mig og min nabo som er ca to år yngre end mig ned i vandet det var dejligt koldt men det var bare rart når det var så varmt. vi svømmede lidt efter bådene og så kravlede vi op på bjergsiden og hoppede ud over, det var helt vildt sjovt og jeg vil mega gerne prøve det igen.

hvad angår herhjemme i danmark har jeg været sammen med min kat og mine tre killinger som nu er 2 måneder. de hedder [redacted], [redacted] og [redacted] jeg har fået lov til at beholde [redacted], og så beholder vi selvfølgelig min kat som hedder [redacted] men jeg kalder hende [redacted] mor. Ellers har vi bare gået derhjemme og glædet os til at min mor føder min lillebror.

Han kommer nok til at hedde [redacted] og hvis alt går som det skal bliver han født i midten af september.

Det har været en helt vild god sommerferie, og jeg glæder mig til næste år hvor der kommer en ny sommerferie, som forhåbentlig er ligeså god.

Figur 17: Sarahs oprindelige tekst 1 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Sarahs sommerferieberetning)	Lange kæder
1		Sommerferie — Tyskland —	I denne her sommerferie var jeg i tyskland sammen med min mor og far og mine to lillebrødre Mads og Karl.	Jeg-kæde + vi 1-kæde Sommerferie i Berlin (tværgående)
2		Tid 1 —	Vi skulle kun være der i tre dage,	
3	adv	enkeltkonstituent	men det gjorde ikke noget.	
4	kau		for det var tre mega hyggelige dage.	Indledning 1
5		Venner — Lejlighed —	nogle af vores venners far har en lejlighed i tyskland,	
6	add kau		og vores venner var så på ferie i den lejlighed i ca en uge.	
7	kau		Så derfor havde vi fået lov til at sove hjemme hos dem i 2 dage.	
8			deres lejlighed ligger i berlin,	
9	kau		så derfor var det oplagt at se resterne af berlinmuren.	Berlinmuren —
10			både min lillebror Mads og mig ville rigtig gerne se den.	
11	kau		Så vi kørte hen til et museum	
12			der ligger lige der	
13			hvor berlinmuren var i den kolde krig.	Midte 1
14		Uhyggeligt —	Det var lidt uhyggeligt at tænke på	
15			at det kunne have startet en 3 verdenskrig,	
16	add (+ taleko b)		og så at det ikke er mega lang tid siden.	
17		Spændende/glad for —	Det var meget spændende	
18			og jeg er glad for	
19			at jeg så det	Afslutning 1
20	kau		for nu ved jeg lige præcis	
21			hvad der er foregået.	

22	add	Frankrig —	Vi var også i Frankrig.	
23		Naboer fra Dk —	hvor vi boede hos vores naboer hjemme fra Danmark.	Udflugt til bjergsø i Frankrig (tværgående)
24		Enkeltkonstituent	Vi hyggede os meget.	Jeg/vi-1 + vi-2-kæde Indledning 2
25	add	(Turen til) — Bjergsøen	og her var vi også på en masse ture	
26	add		vi var fx ude ved en bjergsø.	
27		Enkeltkonstituent	Det var helt vildt flot	
28	add	Enkeltkonstituent	og vandet var helt turkis.	
29		Pedalbåde —	Vi legede to pedalbåde	
30	add + temp (tale- kob.)		og så gik vores naboer over på den ene	
31	add		og os den anden,	
32	add + temp (tale- kob.)		og så padlede de voksne ellers bare afsted.	
33		Enkeltkonstituent Enkeltkonstituent	min lille brødre og mig sad bag ved mine forældre, med alle håndklæderne og en luftmadras.	Midte 2
34		Tid-2 —	Da min mor og far havde pedalet lidt videre	
35		Hoppe i/svømme —	hoppede mig og min nabo	
36		enkeltkonstituent	som er ca to år yngre end mig	
37			ned i vandet	
38		Koldt/varmt —	det var dejligt koldt	
39			men det var bare rart	
40	kau		når det var så varmt.	
41			vi svømmede lidt efter bådene	

42	add + temp (tale- kob.)	Kravle op/hoppe ud over bjergside	og så kravlede vi op på bjergsiden	Midte 2 fortsat
43	add		og hoppede ud over,	
44		Vildt sjovt/prøve igen	det var helt vildt sjovt	Afslutning 2
45	add		og jeg vil mega gerne prøve det igen.	
46	add - gram	Herhjemme	hvad angår herhjemme i danmark	Sommerferieakti- viteter herhjemme (tværgående)
47		Min kat Tre killinger	har jeg været sammen med min kat og mine tre killinger	
48		Enkeltkonstituent	som nu er 2 måneder.	
49		Pil, Cola, Lulu	de hedder Pil, Cola og Lulu	
50		Beholde	jeg har fået lov til at beholde Lulu.	
51	Add (+ taleko b)		og så beholder vi selvfølgelig min kat	Midte 3 (katte)
52		Misse	som hedder Misse	
53			men jeg kalder hende Misse mor.	
54			Ellers har vi bare gået derhjemme og glædet os til	
55		Lillebror i maven Fødsel	at min mor føder min lillebror.	
56		Enkeltkonstituent	Han kommer nok til at hedde Sigurd	Midte 3 (lillebror)
57	add		og hvis alt går	
58			som det skal	
59		Enkeltkonstituent	bliver han født midten f september	
60				
61			Det har været en helt vild god sommerferie,	
62	add		og jeg glæder mig til næste år	Afslutning/eva- luering af den samlede beretning
63			hvor der kommer en ny sommerferie,	
64			som forhåbentlig er ligeså god.	

Figur 18: Skematisk kædeanalyse af Sarahs tekst 1.

Kædeanalyse

Analysen af Sarahs sommerferieberetning viser, at teksten indeholder en central 'jeg'-kæde⁷³, som løber gennem hele teksten. Teksten indeholder også baggrundskæden 'sommerferie', som kun optræder i starten og i slutningen af teksten, og som således danner en forståelsesramme for hele beretningen: Den handler om forskellige oplevelser i Sarahs sommerferie.

Derudover fordeler tekstens kæder sig inden for tre overordnede afsnit, som hver især er særligt forbundet indholdsmæssigt, og som langt hen ad vejen også følger tekstens grafiske inddeling (se ori-

⁷³ Jeg-kæden er ikke tegnet ind selvstændigt i analyseskemaet, men er markeret med grøn sammen med vi-kædekonstituenterne. I bilag 9 (tekst 1) kan ses en opgørelse over alle konstituentter tilhørende jeg-kæden.

ginaltekst). Hver af de tre afsnit kan inddeles i indledning, midte og afslutning. Tekstens sidste afsnit (om ferien derhjemme) har ikke en selvstændig afslutning. I stedet afsluttes hele teksten til sidst med en samlet afslutning.

Første del af teksten går fra sætning 1 til sætning 21. Heri optræder 'jeg'-kæden sammen med, og inkluderet i, 'vi 1'-kæden som gennemgående centrale kæder. Derudover optræder der en række tema- og baggrundskæder. I indledningen optræder baggrundskæden (sted) 'Tyskland' og baggrundskæden (tid) 'tid 1' og temakæderne 'venner' og 'lejlighed'. Alle både baggrunds- og temakæder indeholder fire konstituenten hver. I afsnittets midte optræder én lang temakæde, 'Berlinmuren', med hele 11 konstituenten, og denne kæde fortsætter ned i afsnittets afslutning. Man kan diskutere, om denne kæde i virkeligheden er en central kæde, idet denne første del af teksten handler mest om besøget ved Berlinmuren. I afsnittets indledning er der dog ikke fokus på Berlinmuren. Der er således et lille spring i indhold mellem indledningen, hvor fokus er på *hvem* og *hvor* (herunder meget specifikt en bestemt lejlighed i Berlin), og midten og afslutningen, som kun handler om Berlinmuren. I midterafsnittet indføres også temakæden 'uhyggeligt' (3 konstituenten), som udbygger indholdet i kæden 'Berlinmuren'. I afsnittets afslutning udbygges 'Berlinmur'-kæden også med en meget kort evaluerende temakæde, som kaldes 'spændende/glad for' (to konstituenten).

Der kan dannes en tværgående inferenskæde, som løber gennem hele dette afsnit, og som kan kaldes 'Sommerferie i Berlin'. Kæden (blå i analyseskemaet) inkluderer alle ovenfor nævnte kæder (dog ikke tid-1) samt enkeltkonstituenten 'det gjorde ikke noget'. For at kunne indlejre alle kædernes indhold i afsnittet må den tværgående inferenskæde gøres meget bred (heraf navnet 'sommerferie i Berlin'). Man kan diskutere, om kæderne 'venner' og 'lejlighed' skal indgå i den tværgående kæde, eftersom indholdet i disse kæder afviger en smule i forhold til tekstens omdrejningspunkt og mest konstituent-tunge kæde 'Berlinmuren', som er gennemgående i tekstens midte, og som også er centrum for evalueringen i afsnittets afslutning. Der er således, som nævnt, et lille spring i indhold mellem indledningen på den ene side og midten og afslutningen på den anden. Dette spring bidrager til, at den tværgående inferenskæde bliver mere bred (end hvis den fx havde heddet 'besøget ved Berlinmuren'), og det svækker kohærensens en anelse.

Tekstens anden del indeholder også en indledning, der introducerer til hvem, hvad og hvor. Dette gøres gennem 'vi-2'-kæden (hvor 'jeg'-kæden også er inkluderet). Denne 'vi-2'-kæde er central og gennemgående i hele afsnittet. Heri kan også delvist inkluderes temakæden 'naboer fra Danmark' (5 konstituenten), som også strækker sig ind i tekstens midte. Til sidst optræder baggrundskæden 'Frankrig' (3 konstituenten) og enkeltkonstituenten 'hyggede os meget'. I afsnittets midte optræder (ud over 'vi 2'-kæden og 'nabo'-kæden) kun temakæder og enkeltkonstituenten og en enkelt kort baggrundskæde (tid), 'tid 2' (2 konstituenten). Den første temakæde er 'bjergsøen' (6 konstituenten). Man kan diskutere, om denne kæde burde analyseres som en central kæde, men eftersom den ikke er gennemgående (i indledningen), forstås den som en tematisk kæde. Derudover optræder temakæderne 'pedalbåde' (6 konstituenten), 'hoppe i/svømme' (3 konstituenten), koldt/varmt (3 konstituenten), 'kravle op/hoppe ud over bjergside' (4 konstituenten). Sidstnævnte kæde strækker sig også ind i afslutningen. Der optræder også en række enkeltkonstituenten: 'håndklæderne', 'luftmadras' og '2 år yngre'. Afsnittet afsluttes med en evaluering af oplevelsen gennem kæden 'vildt sjovt/prøve igen' (2 konstituenten).

Der kan også dannes en selvstændig tværgående inferenskæde i dette andet afsnit af teksten, som jeg kalder 'udflugt til bjergsø i Frankrig'. Kæden optager alle kæder (undtaget 'tid 2'-kæden) samt enkeltkonstituenten 'helt vildt flot', 'helt tyrkis' og 'håndklæderne'. Denne tværgående inferenskæde er mere specifik end den tværgående inferenskæde fra første afsnit, idet afsnittet er mere snævert centreret om selve turen til bjergsøen. Der er dog en meget kort generel introduktion til ferien i Frankrig i afsnittets første tre sætninger, hvor også enkeltkonstituenten 'hyggede os meget' indgår. Denne hæn-

ger sammen med indledningen og er mindre relateret til turen til bjergsøen, hvorfor jeg har ladet den stå uden for den tværgående inferenskæde.

I tekstens tredje afsnit optræder igen 'vi 1'-kæden (med 'jeg'-kæden inkluderet) som en gennemgående central kæde. Afsnittet indledes med baggrundskæden (sted) 'herhjemme i Danmark' og en introduktion af, at Sarah og familien var sammen med deres katte. Herefter optræder et midterstykke, hvori temakæderne 'kat' (4 konstituerter), 'tre killinger' (tre konstituerter), 'Pil, Cola og Lulu' (2 konstituerter), 'beholde' (2 konstituerter) og 'Misse' (to konstituerter) og enkeltkonstituenten '2 måneder' optræder. Dette midterstykke giver informationer om kattene, og at Sarah må beholde en af sine tre killinger. Hernæst 'indleder' Sarah igen ved at skrive: "Ellers har vi bare gået derhjemme (jf. baggrundskæden 'herhjemme i Danmark') og glædet os til at min mor føder min lillebror". I de følgende sætninger optræder kæder om den kommende lillebror: temakæderne 'lillebror i maven' (3 konstituerter), 'fødsel' (3 konstituerter) og enkeltkonstituenterne 'hedde Sigurd' og 'i midten af september'. Dette afsnit har ikke sin egen afslutning, men afrundes med en afslutning, som knytter an til hele teksten (jf. baggrundskæden 'sommerferie', som optræder i denne afslutning og knytter an til sommerferiekonstituenterne fra tekstens begyndelse).

Det er sværere at danne en tværgående inferenskæde i dette tredje afsnit end i de to foregående, idet tredje afsnit handler om både Sarahs katte og hendes kommende lillebror. Indholdet (dvs. alle kæderne og enkeltkonstituenterne) kan dog bindes sammen gennem baggrundskæden 'herhjemme i Danmark' og kaldes 'sommerferieaktiviteter hjemme i Danmark'. Den tværgående kæde bliver således meget bred, ligesom det også var tilfældet i den første tværgående kæde 'sommerferie i Berlin'.

Til sidst er det muligt at binde hele teksten og dens tre afsnit sammen som én samlet tekst gennem baggrundskæden 'sommerferie'. På den måde kan man finde én lang tværgående inferenskæde, 'Sarahs sommerferie', som går gennem hele teksten (denne er ikke indtegnet i analyseskemaet).

Sætningskoblinger

Sarahs tekst indeholder alle fire typer af sætningskoblinger: additive, kausale, temporale og adversative, og koblingerne realiseres gennem et forholdsvist bredt repertoire af forbindere. De additive koblinger realiseres gennem 'og' (6 gange), talekoblingen 'og så' (2 gange), 'ellers' og 'hvad angår'. De kausale koblinger realiseres gennem 'så' (2 gange) og talekoblingen 'så derfor' (2 gange), 'for' (2 gange) og 'når' og 'hvis'. De temporale koblinger realiseres gennem talekoblingen 'og så' (3 gange) og et enkelt 'da', mens de adversative koblinger realiseres gennem 'men' (3 gange). Selvom repertoireet er bredt både i forhold til koblingstyper og realiseringer, bruger Sarah også talekoblingen 'og så' flittigt til både at angive additiv og temporal funktion.

I forhold til valget af sætningskoblinger er det bemærkelsesværdigt, at Sarah har relativt få temporale koblinger, taget i betragtning, at hun skriver en beretning. Hun vælger i stedet (ud over de temporale koblinger, der er, særligt i andet afsnit) at fokusere på at beskrive og begrunde de tre oplevelser (jf. de mange kausale koblinger).

Små kohæsiionsbrud

I teksten findes også et lille kohæsiionsbrud. I sætning 15 optræder et 'det', hvortil det er svært at lokalisere en antecedent. Formentlig refererer 'det' til 'den kolde krig' tidligere i teksten, men det er uklart, eftersom pronominet således skulle have været angivet i fælleskøn: 'den'.

Kohærens måde: Enhedstekst (bredde/dybde)

Analysen af tekstkohærens i Sarahs sommerferietekst viser, at teksten både er kohærent på et overordnet plan, men også at hvert af de tre afsnit hænger sammen internt gennem tre forskellige tværgående inferenskæder knyttet til hvert afsnit. Der er dog nogle små spring i indholdet i særligt afsnit 1 og 3, som svækker sammenhængen en anelse inden for disse afsnit. De tre afsnit bindes tydeligt sammen gennem den overordnede ramme – den brede tværgående inferenskæde – som også understøttes

af sætningskoblinger i begyndelsen af hvert afsnit, som indikerer, at der i det følgende berettes om en ny sommerferieoplevelse: ”Vi var også i frankrig...” og ”hvad angår herhjemme..”.

Analysen viser også, at alle afsnit har en central ’vi’-kæde, en eller flere baggrundskæde(r), som forankrer afsnittene i tid og sted, og en række temakæder. Det er kendetegnende for temakæderne, at der er en overvægt af kæder med 5-6 konstituenten i hver. Der er også en meget lang temakæde, ’Berlin’-kæden, med hele 11 konstituenten. I tekstens sidste afsnit er temakæderne ’kat’ og ’tre killinger’ desuden splittet op i selvstændige prædikativkæder (som indeholder deres navne). Prædikativkæderne er dog så tætforbundne med de kæder, de karakteriserer, at de bidrager til en udbygning i *dybden* (og ikke kun i bredden) sammen med overvægten af længere temakæder. Teksten har dog også en række temakæder med kun 2-3 konstituenten i hver og en række enkeltkonstituenten, som bidrager til også at udbygge tekstindholdet i *bredden*. Sætningskoblingerne understøtter tekstens bredde- og dybdeudbygning gennem additive koblinger (bredden) og mange kausale, men også temporale og adverbative (dybden). Selvom alle tekstens afsnit er relateret gennem en bred tværgående inferenskæde, er hvert enkelt afsnits emne (undtaget det sidste) så forholdsvist snævert, samlet og internt relateret, at teksten må betegnes som en *enhedstekst (bredde/dybde)*.

Kontekstuel analyse

Mine tolkninger af feltnoter fra undervisningen og mit interview med Sarah om teksten viser, at hun var meget optaget af at skrive tekst 1, og at den var meningsfuld for hende:

Uddrag fra interview med Sarah om sommerferieberetningen

Interviewer: ”Gav det mening for dig at skrive om din sommerferie?”

Sarah: ”Ja”

Interviewer: ”Ja?”

Sarah: ”Altså, det synes jeg på en måde, man skal gøre hvert år, fordi det er sådan, så har man sådan, så kan man altid lige gå ind på docs, og så lige dér var min sommerferie”

Feltnoter og interview sandsynliggør desuden, at Sarah føler, at hun har de nødvendige skriftsproglige ressourcer til at skrive teksten: Hun går straks i gang med at skrive, da den individuelle skrivetid går i gang, hun skriver koncentreret, dvs. uden afbrydelser, og hun henvender sig ikke til læreren for at få hjælp. Jeg observerer også, at hun skriver hurtigt på tastaturet, hvilket hun også selv fremhæver i interviewet. I interviewet fortæller hun desuden, at hun ikke brugte den fælles brainstorm i klassen, da hun allerede vidste, hvad hun ville skrive om. Hun siger også, at hun heller ikke brugte lærerens skriveramme eller øvrige instruktion:

Uddrag fra interview med Sarah om sommerferieberetningen – om lærers instruktion

Interviewer: ”Brugte du noget af det, som [lærers navn] hun havde introduceret i klassen? Noget af det her med indledning, midte og slutning?”

Sarah: ”Det plejer jeg faktisk ikke at bruge.”

Interviewer: ”Nej?”

Sarah: ”Fordi jeg synes, jeg kan bedre lide sådan, at man sådan selv holder styr på det, jeg kan, jeg har det sådan, at det jeg bruger den [skriverammen] til, det er at se, hvad jeg skal huske at have med, men så er det så min rækkefølge, det kommer i.”

Sarahs selvstændige tilgang til skrivning træder også tydeligt frem i hendes tekst, hvor hun netop vælger at skrive om tre oplevelser, der alle hver især (i større eller mindre grad) har en indledning, midte og afslutning. Hun vælger altså at gøre noget lidt andet, end læreren lægger op til, om end hun muligvis er inspireret af oplægget inden for hvert enkelt tekstafsnit. Til sidst – og i forlængelse af hendes

sidste udsagn ovenfor – er kronologien, som ellers er et fokuspunkt for læreren, ikke et styrende princip for Sarah (jf. de meget få temporale koblinger), idet hun vælger at have et større fokus på at forklare og begrunde sine oplevelser (særligt den første).

Da jeg spørger til tekstens manglende overskrift, siger hun, at hun ikke helt kunne finde på en, men også at hun havde glemt, der skulle være en. Hun foreslår i interviewet, at overskriften kunne være ”min sommerferie”. Hun forklarer den brede overskrift med, at ”det er tre vidt forskellige ting, så det ville være svært at finde noget [en overskrift], som sådan hørte til alle”.

Som tekstanalysen viser, er det midterste tekstafsnit (om udflugten til en bjergsø) det afsnit, som hænger bedst sammen, og hvor stort set alle kæder og konstituenten er tydeligt relateret i den tværgående inferenskæde. Derimod stikker sidste afsnit mere i flere retninger. Dette har Sarah også selv en god fornemmelse af. I nedenstående uddrag henviser hun selv til det midterste afsnit, som det, der er blevet bedst ved hendes tekst:

Uddrag fra interview med Sarah om sommerferieberetningen

Interviewer: ”Hvad synes du selv er blevet bedst ved din tekst?”

Sarah: ”Det var nok bådturen der”

Interviewer: ”Ja?”

Sarah: ”Jeg synes, jeg fik flest detaljer med, altså sådan med vandet og sådan noget”

Interviewer: ”Ja?”

Sarah: ”og jeg kan rigtig godt lide detaljer, så det tror jeg, var det”

[...]

Sarah: ”Den dér [sidste del af teksten], det sidste dér med killingerne, det var også sådan lidt hurtigt, men det var også fordi, at vi har jo ikke lavet så meget derhjemme, ud over at min mor er gravid, og vi har killinger.”

Som Sarah fremhæver ovenfor, er hun meget optaget af detaljer. Da jeg spørger ind til, hvorfor hun skriver så detaljeret, uddyber hun det således:

Uddrag fra interview med Sarah om sommerferieberetningen

Sarah: ”Altså, jeg elsker at skrive sådanne tekster”

Interviewer: ”Ja?”

Sarah: ”Og så kan jeg rigtig godt lide, at det bliver sådan meget, at man sådan rigtig kommer ind i historien, eller sådan kommer ind i det, sådan at også med andre tekster kan jeg godt lide, man sådan føler lidt mere, at man er der-agtig”

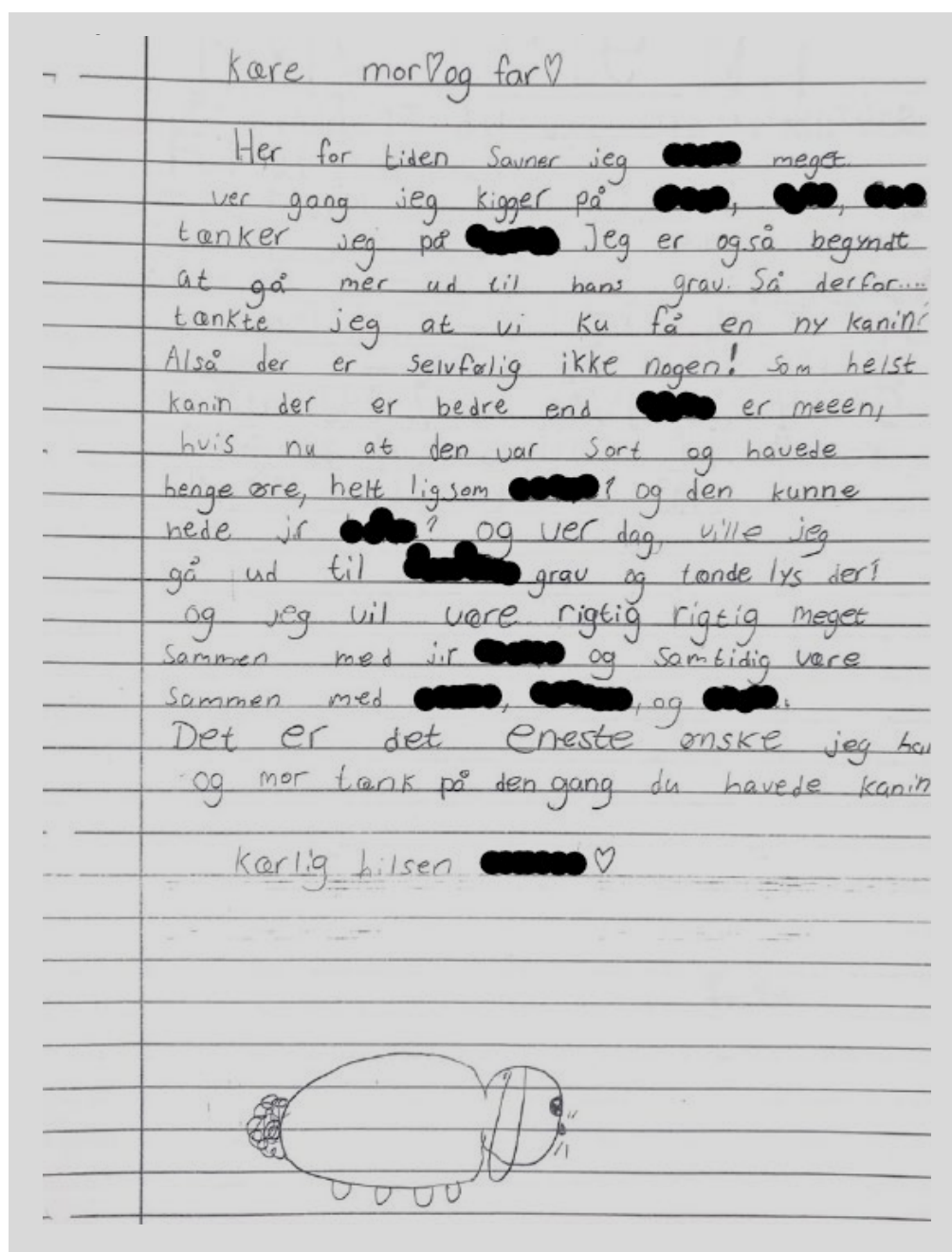
Interviewer: ”Ja?”

Sarah: ”Og at det ikke bare er, at man lige fortæller hurtigt om det, men at man uddyber lidt.”

Der er altså tilsyneladende en sammenhæng mellem Sarahs brug af kohærensmåde og hendes forkærlighed for detaljer (jf. de mange lange og korte kæder, samt at hun simpelthen skriver meget langt). Dette hænger formentlig også sammen med, at hun har nemt ved at finde på, hvad hun skal skrive om, og har et stort skriftsprogligt repertoire til at udtrykke den ønskede betydning med. Som det også fremgår af kontekstanalysen, har hun også en metabevidsthed om teksten, og om hvilke afsnit der fungerer godt eller mindre godt.

Sarahs store overskud i forhold til både skrivningens tekniske færdigheder, at finde på indhold, hendes skriftsproglige repertoire, store engagement og evne til metarefleksion giver hende mulighed for at arbejde meget selvstændigt og løsrive sig dels fra den støtte, som tilbydes i undervisningen, men også fra selve den form, der lægges op til (jf. lærerens instruktion om opbygningen/kronologi).

Analyse af Sarahs brev til sine forældre (tekst 2)



Figur 19: Sarahs oprindelige tekst 2 skrevet i hånden.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Sarahs kæledyrstekst)	Lange kæder
1		Kære-kærlig hilsen —	Kære mor og far	Tværgående inf. Vi-kæde + jeg-kæde
2		Savner/kigger/tænker	Her for tiden Savner jeg Plet meget.	belæg 1 Tidskæde Plet (gamle kanin) —
3		Misse, Lulu og Pil —	Ver gang jeg kigger på Misse, Lulu og Pil	
4			tænker jeg på Plet.	
5	Add	Plets grav —	Jeg er også begyndt at gå mer ud til hans grav.	
6	kau	tænke —	Så derfor tænkte jeg	
7		at få ny kanin —	at vi ku få en ny kanin?	påstand 1 Ny kanin —
8	Adv (talekob)		Alså der er selvfølgelig ikke nogen! som helst kanin	gendrivelse
9			der er bedre end Plet er	
10	adv + kau	Prædikativer Til j.r. Plet —	meeen, hvis nu at den var sort	Belæg 2
11	Add		Og Ø havde henge øre, helt ligesom Plet?	
12	Add		og den kunne hede j.r. Plet?	
13	Add		Og ver dag ville jeg gå ud til Pléts grav og tænde lys der?	gendrivelse/ belæg 3
14	Add	Være sammen med —	og jeg vil være rigtig rigtig meget sammen med j.r. Plet	belæg 4
15	Add		og samtidig være sammen med Lulu, Misse og Pil.	belæg/ gendrivelse 5
16			Det er det eneste ønske	forstærkning af + gentagelse af påstand 1
17			jeg har	
18	Add		og mor tænk på den gang	
19			du havde kanin.	Belæg 6
20			Kærlig hilsen Sarah	

Figur 20: Skematisk kædeanalyse af Sarahs tekst 2.

Kædeanalyse

Analysen af Sarahs brev til sine forældre viser, at teksten indeholder fire-fem lange kæder: 'Vi/jeg'-kæden (som er lang både sammen og opdelt), 'Plet'-kæden og 'ny kanin'-kæden. Disse tre lange centrale kæder peger på, at teksten omhandler Sarah (jeg'et) og hendes familie, afdøde Plet samt en ny kanin eller j.r. Plet. Derudover indeholder teksten også en lang tidskæde. Man kan dog diskutere, hvorvidt tidskædens konstituent rent faktisk er relateret til hinanden og udgør en kæde. Der er ingen tvivl om, at konstituenterne er relateret til *tid*, men de optræder i teksten ikke tidsstrukturende i forhold til hinanden eller tekstens overordnede opbygning. De bidrager snarere til at forankre teksten i en tidlig omstændighed omkring tekstens påstand eller ønske om at få en ny kanin, fx i indledningen, hvor Sarah skriver "her for tiden". Hun bruger også tidsudtrykkene som en form for styrkemar-

kører, når hun skriver ”ver gang jeg kigger på Misse ...” eller ”Og ver dag ville jeg gå ud til Plets grav ...”. Funktionen af de to understregede tidsudtryk er således i højere grad retorisk end tidsligt strukturende.

Ud over de nævnte lange kæder optræder der en række korte temakæder:

’Savner/kigger/tænker’ (3 konstituent), ’Misse, Lulu og Pil’ (2 konstituent), ’Gå ud til Plets grav’ (3 konstituent), ’at få kanin’ (3 konstituent), ’prædikativer til j.r. Plet’ (3 konstituent) og ’være sammen med’ (2 konstituent). De tre første temakæder indeholder kun to-tre konstituent hver, men til gengæld danner de tilsammen et tema omhandlende savn, som udgør hovedbelægget i teksten (belæg 1): at Sarah – jeg’et – savner den afdøde kanin Plet, hvilket anskueliggøres gennem de tre nævnte temakæder.⁷⁴ Kæden ’at få kanin’⁷⁵ indrammer tekstens overordnede påstand (se analyseskema) og er dermed tæt relateret til både de andre temakæder og tidligere nævnte lange, centrale kæder. Tilsammen danner de nævnte temakæder om savnet af Plet, de to centrale kæder ’Plet’ og ’ny kanin’ samt ’prædikativ til j.r. Plet’ og ’være sammen med’-kæderne en tværgående inferenskæde, som jeg har kaldt: ’Må jeg få en ny kanin i stedet for Plet?’

Uden for den tværgående inferenskæde står baggrundskæderne ’tænke’-kæden og ’tids’-kæden, som begge er relateret til kæderne i den tværgående inferenskæde, men som har en mere retorisk betydning for teksten. ’Tænke’-kæden fungerer som en opfordring til tekstens modtagere, særligt Sarahs mor, om at *tænke på*, dvs. *overveje* det forhold, at hun også selv har haft en kanin som barn. ’Tænk på’ er således nedtonende i forhold til argumentationens opfordring (frem for fx et mere direkte krav om at få en kanin). Til sidst indeholder teksten også baggrundskæden (struktur) ’brev’, som indrammer teksten som et brev med en indledende og en afsluttende hilsen.

Ud over den gennemgående tværgående inferenskæde understøttes kohærensens yderligere af, at flere af kæderne er afledninger af hinanden eller er direkte forbundet kohæsivt, fx kæden ’Plet’ og ’ny kanin’, hvori der i sidstnævnte kæde indgår navnet ’j.r. Plet’, som direkte refererer til konstituenten ’Plet’ fra ’Plet’-kæden. ’Plet’ og ’j.r. Plet’ danner dog ikke koreference, idet der er tale om to forskellige kaniner med næsten samme navn. Kæderne kunne have været en del af samme kæde ved at oprette en mere overordnet kanin-kæde, men da forskellen på de to kaniner netop er en pointe i teksten, giver det mest mening at operere med to selvstændige kanin-kæder i analysen. Relationen mellem ’Plet’-kæden og ’ny kanin’-kæden understreges også gennem de komparative kohæsiive relationer, som skabes gennem udtrykkene ”bedre end” (9) og ”ligesom” (11), hvor Plet og den nye Plet/kanin sammenlignes.

Teksten har en næsten ligelig fordeling af lange (3-4) og korte (5) kæder, hvis man ser bort fra de mere retoriske kæder. De lange kæder er *lange* (6-9 konstituent i hver), taget i betragtning, at teksten er forholdsvis kort. De korte kæder er til gengæld *meget korte* (2-3 konstituent i hver). Dog danner de korte kæder ’Savner/kigger/tænker’, ’Misse, Lulu og Pil’ og ’Plets grav’ som nævnt ovenfor, tilsammen en mere overordnet kæde/tema, som handler om savnet af Plet. Så selvom de tre kæder er meget korte, bidrager de stadig hver især til en lille dybdeudbygning af, at Sarah savner Plet, gennem forskellige eksemplificeringer. Dog beskriver hun ikke yderligere, hvordan hun savner ham, fx til at nusse og tale med eller lignende.

⁷⁴ Man kan diskutere, i hvor høj grad kæden ’Misse, Lulu og Pil’ er en del af savn-temaet, som jeg nævner i analyseteksten. Jeg har dog valgt at analysere kæden som relateret til savnet af Plet, idet det beskrives, at jeg’et tænker på Plet, når hun kigger på Misse, Lulu og Pil. Disse formodede kæledyr minder altså Sarah om Plet.

⁷⁵ Man kan diskutere, hvilken type kæde ’at få kanin’ er. Kæden spiller en central rolle, idet den peger på tekstens overordnede påstand, som alle belæggene i temakæderne er rettet mod. Kæden har dog ikke gennemgående konstituent i teksten, som centrale kæder typisk har. Ifølge Nyström (2001) er centrale kæder i argumenterende tekster ikke nødvendigvis lige så ”tætte” som i berettende tekster, hvor de ofte er knyttet til bestemte personer. I dette tilfælde kan man argumentere for, at kæden er *central*, fordi den ligger implicit i hele teksten, idet netop alle belæggene er relateret til denne overordnede påstand.

Inddrages analysen af argumentstrukturen, ses det, at teksten indledes med et belæg (belæg 1), som omhandler savnet af Plet (de ovenfor nævnte tre kæder indgår heri). Først herefter introduceres påstanden (påstand 1) om at få en ny kanin. Belæg 2 er relateret til og udbygger belæg 1 ved at pege på, at familien kunne anskaffe sig en ny kanin, som ligner Plet. Disse to belæg bidrager således til en udbygning af indholdet i *dybden*. Belæg 3, 4, 5, 6 udbygger teksten lidt mere i *bredden*, idet de indfører lidt nyt indhold: Sarah lover at gå ud til Plets grav og tænde lys, hun lover også at være meget sammen med både den nye kanin og Misse, Lulu og Pil. Jeg skriver, at de førnævnte belæg kun udbygger indholdet 'lidt', fordi der i disse belæg også ligger *cirkeltræk*: Sarah har allerede under belæg 1 nævnt, at hun går ud til Plets grav, og i belæg 3 supplerer hun så med, at hun også vil tænde lys ved graven. Belæg 4 og 5 er forskellige, men gentager alligevel pointen med, at Sarah vil være *meget sammen med* henholdsvis den nye kanin (belæg 4) og Misse, Lulu og Pil (belæg 5). Det sidste belæg 6 er ikke tidligere nævnt og er således en ren udbygning i *bredden*.

Sætningskoblinger

I teksten optræder en overvægt af additive koblinger, primært realiseret gennem 'og' (6 gange), men der optræder også et enkelt 'også'. De mange additive koblinger optræder især i sidste halvdel af teksten og understøtter således indførelsen af nye belæg (belæg 3, 4, 5 og 6). Der er også to additive koblinger i belæg 2, men her bruges koblingerne til at udbygge belægget om, at den nye kanin skal ligne den gamle, således at 'og' bruges til at tilføje indhold til prædikativ-kæden, som karakteriserer den nye kanin. Teksten indeholder også kausalkoblinger to steder: 'Så derfor' i sætning 6, som tydeligt markerer tekstens overordnede påstand, og 'hvis nu' (sætning 10), som indleder belæg 2. Derudover optræder adversativkoblingerne 'meeeeen' og 'altså'. Koblingen 'altså', som er et udtryk, som typisk har en summarisk eller specificerende funktion, bruges her adversativt (som talekobling) til at markere en gendrivelse.

Derudover bruger Sarah de retoriske baggrundskæder 'tid' og 'tænk' som en ressource til dels at styrke argumentationen (fx 'hver gang ...') og dels nedtone den ('tænk på dengang ...').

Kohærensmåde: enhedstekst (bredde/dybde) med liste- og cirkeltræk

Kædeanalysen viser, at tekstens kohærens er etableret ved, at dens kæders indhold er meget tæt forbundet til hinanden og til det overordnede og forholdsvis snævre emne, som udpeges med den tværgående inferenskæde. Især i starten af teksten viser analysen en meget tæt intern relation mellem tekstens korte kæder, som tilsammen anskueliggør savnet af Plet. Sammen med fire lange kæder sikrer de en vis *dybdeudbygning* af indholdet i tekstens begyndelse. I slutningen af teksten optræder flere korte kæder og små belæg (3, 4, 5 og 6), som bidrager til *breddeudbygning*. Dette understøttes også af de mange additive sætningskoblinger i sidste del af teksten, som bidrager til et *listetræk*, om end sætningernes indhold er mere internt relateret end i en typisk listetekst, fordi de udbygger indhold om de to lange Plet-kæder. Samtidig ses der i samme tekstdel også små *cirkellignende træk*, fordi dele af indholdet i belæggene 3, 4 og 5 gentages. Endelig understøtter tekstens argumentstruktur (sammenhængen mellem påstand og belæg), samt de kausale og adversative sætningskoblinger, den interne relation mellem kædernes indhold. Teksten kan derfor overordnet karakteriseres som en *enhedstekst (bredde/dybde)*.

Kontekstuel analyse

I mine feltnoter fra undervisningen har jeg noteret, at Sarah sidder koncentreret og skriver og afleverer sin færdige tekst til læreren efter 20 minutters skrivetid. Jeg har noteret, at hun henvender sig til læreren efter de første 10 minutter og siger, at hun ikke ønsker sig en kanin, hvortil læreren svarer, at det kan være, hun skal vælge at skrive om et andet dyr. På dette tidspunkt har Sarah skrevet en halv side. Jeg noterer, at hun alligevel skriver videre på samme tekst og lidt efter får hjælp fra læreren. Jeg har dog ingen noter om, hvad de konkret taler om.

I interviewet med Sarah om teksten fremhæver hun som noget af det første, at hun ikke ønsker sig en kanin, hvilket som nævnt, også fremgår af mine feltnoter. Det kommer frem, at det dels skyldes, at hun *har* haft en kanin, der hed Plet (som i brevet), og at der ifølge Sarah ikke er nogen anden kanin, som kan erstatte Plet. Derudover ønsker Sarah sig mest en kat. Men som hun siger, har hun tre katte i forvejen, og derfor vurderer hun, at det er bedre at forsøge sig med en kanin i nærværende brev. I interviewet siger hun også ligeud, at det ikke gav mening for hende at skrive brevet, og at hun aldrig vil give det til sine forældre, fordi ”jeg ønsker mig jo slet ikke en kanin”. Samtidig siger hun dog også, at hun godt kunne lide at skrive brevet, fordi ”jeg kan altid lide at skrive tekster [...] også selvom det [brevet] ikke gav helt så meget mening”.

Ud fra ovenstående uddrag fra feltnoter og interviews tolker jeg det sådan, at Sarahs skrivelyst overskygger, at hun som udgangspunkt ikke finder skriveopgaven meningsfuld. Hendes store skrivelyst tolker jeg også som grunden til, at hun på trods af en for hende mindre meningsfuld opgave, alligevel har gjort sig flere metasproglige overvejelser om, hvordan hun bedst overbeviser sine forældre:

Uddrag fra interview med Sarah om brevet til hendes forældre

Forud for uddraget har jeg spurgt Sarah, hvorfor hun indleder brevet, som hun gør, og læst første del af brevet op for hende (sætning 2-5).

Interviewer: ”Hvordan kan det være, at du har gjort det på den måde?”

Sarah: ”Jeg ville sådan gerne lige fortælle lidt om, hvor meget jeg savner ham [Plet], sådan så de lige sådan, lige tænker: ”Okay, det er måske lidt synd for hende”, så sådan: ”Så derfor, så kan vi måske godt få en kanin””

Sarah forklarer også, at hun ved at sammenligne den nye kanin, som hun ønsker sig i brevet, med den gamle kanin Plet, forsøger at få forældrene til at tænke på, hvor dejligt det var at have kanin. Hun siger, at det måske kan overbevise dem. For som hun siger: ”Vi græd alle, da han [Plet] blev aflivet ... min mor græd nærmest mere end mig”. I forlængelse heraf reflekterer Sarah også selvstændigt over, hvilke informationer hun behøver give, når modtageren er forældrene, i forhold til hvis det havde været en modtager, som ikke var en del af hendes tætte familie.

Ud fra mit interview med Sarah tyder det på, at hun kun i et meget lille omfang bruger den konkrete brainstorm i klassen, hvor læreren og eleverne talte om måder at overbevise deres forældre på:

Uddrag fra interview med Sarah om brevet til hendes forældre

Interviewer: ”Var det en hjælp for dig, at [lærers navn] lavede den der brainstorm på tavlen?”

Sarah: ”Det er det aldrig”

Interviewer: ”Det er det aldrig?”

Sarah: ”Ahj ... jeg føler godt, jeg kan gøre det uden, altså jeg, det hjælper mig ikke rigtig”

Interviewer: ”Nej?”

Sarah: ”Sådan ...”

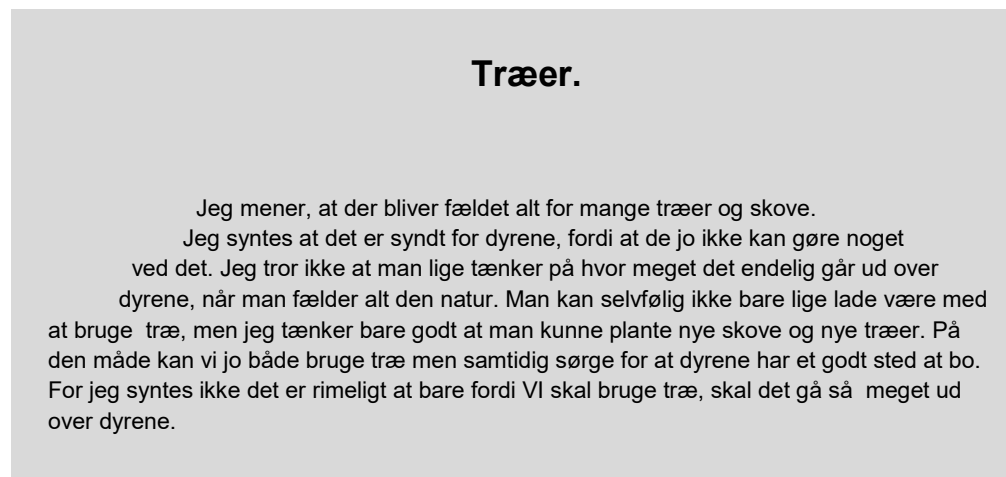
Interviewer: ”Du har heller ikke rigtig brugt så mange af de argumenter, tror jeg, der kom op på tavlen?”

Sarah: ”Nej”

Af Sarahs tekst fremgår det også, at hun ikke har fundet nogen stor støtte i den fælles brainstorm, men overvejende har udviklet sine belæg selvstændigt. Hun bruger godt nok tre belæg, som også er noteret på tavlen (se aktivitetsskema, skrivesituation 2): ”den kunne hedde ...”, ”det er det eneste ønske, jeg har” og ”mor, tænk på dengang, du havde kanin”. De to første belæg er dog nogle, hun selv

foreslår under den fælles brainstorm, mens det sidste belæg er en variation over et belæg, som blev foreslået af en anden elev i klassen. Sarah viser også selvstændighed i forhold til lærerens skriveramme. Hun opbygger teksten med en indledende og en afsluttende hilsen, hvilket er en del af skriverammen for et brev. Hun undlader dog at følge lærerens instruktion om at indlede med at introducere sit ønske og herefter indføre belæg for det. I stedet skriver hun en indledning, som først skal vække forældrenes følelser (jf. uddraget fra interviewet ovenfor), inden hun i sætning 7 præsenterer sin påstand om, at hun gerne vil have en (ny) kanin. Denne anderledes opbygning, hendes inddragelse af gendrivelses i tekstens argumentation samt brugen af baggrundskæderne (retorik/struktur) viser, at hun har et bredt skriftsprogligt repertoire til at argumentere med.

Analyse af Sarahs holdningstekst (tekst 3)



Figur 21: Sarahs oprindelige tekst 3 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Sarahs holdningstekst)	Lange kæder
1			Træer.	Vores træfældning går ud over dyrene (tværgående inferenskæde) Træ-kæde —
2			Jeg mener,	Jeg mener/tror —
3			at der bliver fældet alt for mange træer og skove.	Fældning — Påstand 1
4			Jeg syntes	
5		Synd for/gå ud over —	at det er syndt for dyrene,	Dyrene — Belæg 1
6		Kan ikke gøre noget ved —	fordi at de jo ikke kan gøre noget ved det.	
7			Jeg tror ikke	
8			at man lige tænker på	Man/vi-kæde —
9	Adv?		hvor meget det endelig går ud over dyrene,	Belæg 2
10			når man fælder alt den natur.	
11			Man kan selvfølgelig ikke bare lige lade være med at bruge træ,	
12	Adv.		men jeg tænker bare godt	Gendrivelse + løsning/påstand2
13			at man kunne plante nye skove og nye træer.	
14	Kau gram-kob)		På den måde kan vi jo både bruge træ	Opsummering af løsning
15	Add		men samtidig sørge for	
16			at dyrene har et godt sted at bo.	
17			For jeg syntes ikke	
18			det er rimeligt	
19	kau		at bare fordi vi skal bruge træ,	Gentagelse af påstand 1 + belæg 1 + 2
20			skal det gå så meget ud over dyrene.	

Figur 22: Skematisk kædeanalyse af Sarahs tekst 3.

Kædeanalyse

Analysen af Sarahs holdningstekst viser, at teksten indeholder fem lange kæder: 'træ', 'fældning', 'dyr', 'man/vi' og 'jeg synes/mener', hvoraf de tre første kæder (og muligvis også den fjerde) er centrale kæder. 'Jeg synes/mener'-kæden er en baggrundskæde (retorik/struktur). Jeg har valgt at analysere 'jeg' som en del af denne kæde, da tekstens 'jeg' ikke er centralt i sig selv (som det typisk er i en berettende

tekst). Det centrale er til gengæld jeg'ets holdning – eller den påstand – som jeg'et udtrykker og indrammer gennem kædekonstituenterne 'jeg mener/synes/tænker etc.'.

Teksten indeholder kun to korte temakæder; 'synd for/gå ud over'-kæden og 'kan ikke gøre ved'-kæden, hvoraf sidstnævnte kædes konstituent har en forholdsvis svag relation til hinanden.

Der kan dannes en tværgående inferenskæde, som jeg kalder 'vores træfældning går ud over dyrene'. Den opsummerer tekstens overordnede påstand og belæg (dvs. påstand: vi fælder for mange træer, belæg: det går ud over dyrene). Alle tekstens kæder, undtaget 'jeg synes/mener'-kæden, indgår i den tværgående inferenskæde. 'Jeg synes/mener'-kæden er udeladt, da den ikke er direkte forbundet til tekstens indhold, men som nævnt har en mere strukturerende funktion i forhold til argumentationen. Den tværgående kædes optag af alle andre kæder viser, at teksten er kohærent.

Selvom analysen viser, at teksten indeholder mange lange kæder, udbygges indholdet ikke særlig meget i dybden.⁷⁶ De få korte eller kortere temakæder betyder samtidig, at indholdet heller ikke udbygges særlig meget i bredden. Denne manglende udbygning af indholdet kan forklares gennem en inddragelse af analysen af tekstens argumentstruktur. Her ses det, at teksten indledes med påstanden "der bliver fældet alt for mange træer og skove", hvorefter der præsenteres to på hinanden følgende belæg, som er variationer over samme indhold ("det er synd for dyrene" og "jeg tror ikke at man lige tænker på hvor meget det endelig går ud over dyrene [...]"). Herefter optræder en gendrivelse, hvor Sarah anerkender, at "man kan selvfølgelig ikke bare lade være med at bruge træ", hvorefter hun præsenterer løsningen: "Man kunne plante nye skove og nye træer. På den måde kan vi jo både bruge træ men samtidig sørge for at dyrene har et godt sted at bo." Teksten afsluttes med en gentagelse af påstand 1 og belæg 1 + 2: "For jeg syntes ikke det er rimeligt at bare fordi VI skal bruge træ, skal det gå så meget ud over dyrene."

Ifølge argumentanalysen har teksten en meget klassisk argumenterende opbygning (se fx Gibbons, 2016, s. 124). Selve indholdet i den argumenterende ramme udbygges dog meget lidt, idet alle belæg og det, de udsiger noget om, blot gentages med små variationer igennem hele teksten.

Sætningskoblinger

Sarahs tekst indeholder kausale, adversative og additive sætningskoblinger. De kausale koblinger realiseres gennem 'fordi' (2 gange), 'for' (1 gang), 'når' (1 gang) og den grammatiske metafor⁷⁷ 'på den måde' (1). Sidstnævnte har en summarisk funktion, der peger på en 'løsning' på den udfordring, som tekstens påstand præsenterer. Men den har også en kausal funktion, idet den samtidig begrundes påstand 2 (dvs. hvorfor der skal plantes nye træer).

De to adversative koblinger realiseres gennem 'egentlig' og 'men'. Derudover indeholder teksten også et 'men samtidig', som vurderes at have en additiv funktion i teksten. Brugen af 'men' kan dog skabe lidt forvirring, eftersom 'men' typisk understreger noget overraskende eller modsætningsfyldt, hvilket ikke er tilfældet i denne tekst. Sammenstillingen af 'men' og 'samtidig' (i forståelsen 'som supplement til noget') understreger dog den additive funktion.

Den hyppige brug af forskellige sætningskoblinger primært med kausal funktion understreger, at tekstens indhold er internt relateret. Analysen af sætningskoblinger viser også, at Sarah anvender et forholdsvis bredt repertoire over sætningskoblinger og konkrete realiseringer heraf.

Sarah binder teksten sammen gennem et bredt udvalg af småord (typisk adverbier), som udtrykker og understreger hendes sikkerhed i forhold til og vurderinger af påstand(e), fx 'selvfølgelig', 'rimeligt' og

⁷⁶ Det skal dog påpeges, at kæden 'træfældning' skifter karakter undervejs og således udbygger tekstens indhold en smule mere end de andre kæder: I sætning 3-10 optræder konstituenten til 'fældning', mens konstituenten 'plante træ' i sætning 13 står i et antonymisk forhold til fældning og således i høj grad bidrager med nyt indhold. Sidst i teksten skifter kæden igen karakter med fokus på at 'bruge træer', som dog forudsætter, at træerne først er blevet fældet.

⁷⁷ *Grammatisk metafor* er en betegnelse for ord eller fraser, som "fungerer som konnektiver" uden at være en forbinder (Nyström, 2001, s. 106). Grammatisk metafor ses ikke andre steder i mine analyser og indgår derfor heller ikke i mit analyseapparat.

'bare'. Hun bruger også flere gange 'jo' til at forudsætte, at tekstens modtager er enig i det fremførte. Alle disse skriftsproglige ressourcer er en del af et argumenterende repertoire.

Kohærensmåde: cirkel- og rammetekst

Analysen viser, at tekstkohærensen etableres gennem optagelsen af alle tekstens centrale og tematiske kæder i den tværgående inferenskæde. Selvom teksten indeholder mange lange kæder, har den ikke særlig meget dybde, idet indholdet (og de forskellige konstituenters i kæderne) gentages med små variationer ned gennem teksten. Teksten er således en typisk *cirkeltekst*, som derfor heller ikke udbygges særlig meget i bredden. Selve opbygningen af teksten følger en meget klassisk argumenterende form, og tekstens sætninger er internt relateret gennem brug af et bredt og relevant udvalg af sætningskoblinger og andre ressourcer til argumentation. Således kan teksten samtidig betegnes som en *rammetekst*.

Kontekstuel analyse

Sarahs tekst skiller sig ud fra de andre tekster, hun har skrevet, især de to berettende tekster, fordi denne tekst er en cirkel- og rammetekst. Teksten handler således ikke om særlig meget (cirkeltrækene), men den er meget velstruktureret og lever op til alle skriveopgavens formkrav for en lille argumenterende tekst. Lærerens instruktion og fokus i undervisningen spejles på flere områder i Sarahs tekst: Hun følger den opbygning, som modelteksterne og undervisningen lægger op til. Ligeledes bruger hun relevante kausale forbindere, som også er et fokuspunkt i undervisningen. Hun bruger også ordet 'natur' som overbegreb for træer og skove, hvilket også kan være afledt af undervisningen, hvor der netop blev arbejdet med meronymi i forhold til naturord. Hun gør dog mere, end der lægges op til i undervisningen: Hun udbygger sin argumenterende ramme til at inkludere gendrivelse og styrkemarkører (småord, der forstærker argumentationen) og andre ressourcer til argumentation, som ikke er en del af undervisningen eller optræder i de modeltekster, der er blevet arbejdet med i klassen. Derudover bruger hun også sætningskoblinger, som heller ikke er en del af undervisningen eller optræder i modelteksterne.

Det er dog bemærkelsesværdigt i forhold til Sarahs andre tekster, at indholdet udbygges så lidt. Inddrages feltnoter og fotos fra undervisningen, er det sandsynligt, at det indhold, der er i Sarahs tekst, er meget direkte inspireret af undervisningen. Under brainstormen skriver læreren blandt andet 'naturen' på tavlen. Herunder skriver hun 'passe på', 'træer – co2' og 'dyr har brug for natur'. I lydoptagelserne fra undervisningen udfoldes påstanden 'vi skal passe på naturen' i klassen af en anden elev, som blandt andet også siger, at dyr har brug for naturen, og at det derfor er et problem, at træer bliver 'afhugget'. Selvsamme argumentation findes i Sarahs tekst. Hun inddrager desuden belægget 'det er synd for dyrene', som optræder direkte i en af de modeltekster, som er blevet læst og diskuteret i klassen forud for brainstormen, dog i forhold til en påstand om ikke at smide affald i naturen. Sarahs 'overtagelse' af en anden elevs argumentation fra undervisningen kan skyldes flere ting: En grund kan være, at hun ikke har haft andre ideer selv. Dette er atypisk for Sarah (jf. udsagn fra flere af mine interviews med hende, og hvad jeg ellers har observeret). Men det kan muligvis hænge sammen med, at denne skriveopgave appellerer mindre til hendes fantasi end de andre skriveopgaver. I undervisningen observerer jeg, at hun er mindre aktiv, end hun plejer at være. Hun byder slet ikke ind med ideer under brainstormen, men sidder og tegner og dimser med forskellige ting. En anden grund kan være, at Sarah under skrivningen fokuserer på den meget specifikke argumenterende form, som opgaven lægger op til, og som læreren også fokuserer meget på i sin undervisning (præsentation af en holdning med tre belæg samt forbinderord og variation af ord). Derudover inddrager hun, som nævnt ovenfor, et bredere argumenterende repertoire end det, der tilbydes i undervisningen. Sarahs fokus på tekstens argumentstruktur og i mindre grad selve opbygningen af indholdet i argumentationen kan således også skyldes, at hun har fokuseret på netop at skrive argumenterende. Derudover kan den

manglende indholdsudbygning også skyldes, at det er vanskeligt for hende at udbygge og argumentere for en påstand, hun ikke selv har fundet på.

Da eleverne i forbindelse med denne skriveopgave skal give fælles respons i klassen på to elevtekster, peger Sarah netop på, at en af hendes kammerater, Johannes, skal udbygge sin tekst mere i dybden – på trods af at hun faktisk ikke selv gør dette i nærværende tekst. Herved viser hun, at hun stadig har blik for det, hun er god til i flere af sine andre tekster, nemlig at udbygge indholdet både i bredden og dybden.

Uddrag af feltnoter fra undervisningen – fælles respons på elevtekst

Johannes har skrevet en tekst, hvis påstand er, at vi skal stoppe med at udlede CO₂. Han begrundes det med, at "det bliver værst for os selv". Sarah foreslår, at Johannes kunne have kommet med flere eksempler på, hvorfor "det bliver værst for os selv". Hun foreslår, han kan skrive oversvømmelser, jordskælv m.m. ind i teksten."

Analyse af Sarahs personlige beretning (tekst 4)

Da jeg brækkede min arm.

For noget tid siden var mig min mor, far og lillebrødre på skiferie. Vi skulle være der i en uge, og mig og mine lillebrødre skulle på skiskole. Den første dag skulle vi bare hygge mig og min familie, vi spiste god mad og legede i sneen, og så så vi også vores hotelværelse.

Næste dag skulle jeg på skiskole, det gik egentlig fint indtil at jeg fandt ud af at jeg var kommet på et alt for svært hold. Jeg væltede nemlig på et skarpt sving, Der havde jeg brækket armen.

Da jeg kom hjem troede mine forældre ikke helt på at den var slået så meget "ps mine forældre er læger" Næste dag kunne de godt se jeg havde meget ondt. Så ondt at ikke kunne stå på ski, og det var anden dag?!

Heldigvis har min far altid en førstehjælpskasse i bilen, og i den havde han noget forbindelse og en skinne. Så kunne jeg stå på ski. Hvis min far ikke havde haft den havde vi blevet nødt til at køre til skadestuen, og hvis jeg så havde forstuvet eller brækket den og så kunne jeg slet ikke stå på ski. Det gjorde ikke ondt så længe jeg havde skinnen på. Dag vi kom hjem kom jeg på et nemmer hold. så jeg kom på et nemmer hold, så hyggede jeg mig resten af skiferien.

Figur 23: Sarahs oprindelige tekst 4 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Sarahs personlige beretning)	Lange kæder
1	temp	Brækkede min arm —	Da jeg brækkede min arm.	Tværgående inferenskæde Jeg + vi-kæde
2		Skiferie —	For noget tid siden var mig min mor, far og lillebrødre på skiferie.	Tidskæde (baggrund)
3			Vi skulle være der i en uge,	Indledning
4	add	Skiskole —	og mig og mine lillebrødre skulle på skiskole.	
5		Hyggeaktiviteter —	Den første dag skulle vi bare hygge mig og min familie,	
6			vi spiste god mad	
7	add		og Ø legede i sneen,	
8	add + temp (talekobling)	Enkeltkonstituent	og så så vi også vores hotelværelse	
9			Næste dag skulle jeg på skiskole,	
10	adv		det gik egentlig fint	
11	temp		indtil at jeg fandt ud af	Midte
12			at jeg var kommet på et alt for svært hold.	
13	kau	Enkeltkonstituent	Jeg væltede nemlig på et skarpt sving	
14	temp		Der havde jeg brækket armen.	
15	temp	Kom hjem —	Da jeg kom hjem	
16		Anerkendelse af skade —	troede mine forældre ikke helt på	
17			at den var slået så meget	

18			“ps mine forældre er læger”	
19			Næste dag kunne de godt se	
20		Have ondt/ ikke ondt —	jeg havde meget ondt.	
21		Kunne/kunne ikke stå på ski —	Så ondt at ikke kunne stå på ski,	
22	add		og det var anden dag?!	
23	adv	Førstehjælpkasse	Heldigvis har min far altid en førstehjælpkasse i bilen,	
24	add		og i den havde han noget forbindelse og en skinne.	
25	kau		Så kunne jeg stå på ski.	
26	kau		Hvis min far ikke havde haft den	
27		Behandlingsform	havde vi blevet nødt til at køre til skadestuen,	
28			og hvis jeg så havde forstuvet eller brækket den	
29	add + kau (tale-kob)		og så kunne jeg slet ikke stå på ski.	(Midte (forsat))
30			Det gjorde ikke ondt	
31			så længe jeg havde skinnen på.	
32	temp		Dag vi kom hjem	
33			kom jeg på et nemmer hold.	
34	temp		så jeg kom på et nemmer hold,	
35	kau	Enkeltkonstituent	så hyggede jeg mig resten af skiferien.	Afslutning

Figur 24: Skematisk analyse af Sarahs tekst 4.

Kædeanalyse

Analysen af Sarahs personlige beretning viser, at den indeholder tre lange kæder, hvoraf to af dem er de centrale kæder 'jeg' og 'vi'. 'Jeg'-kæden er samtidig også en del af 'vi'-kæden, hvor også de kortere temakæder 'forældre' og 'far' indgår (disse er ikke indtegnet i analyseskemaet). 'Vi'-kæden, med alle dens indlejrede kæder, viser, at teksten omhandler Sarah (altså 'jeg') og hendes familie.

Teksten indeholder også en lang baggrundskæde (tid), som organiserer beretningen tidsligt. Kæden er gennemgående i hele teksten, og hver konstituent relaterer sig til hinanden, fx 'den første dag', 'næste dag'. En enkelt konstituent 'anden dag' kan sløre den tidslige organisering lidt, da der er en uoverensstemmelse, i forhold til at det ifølge resten af tekstens organisering skulle have været 'tredje dag', men dette vurderes ikke at påvirke den tidslige organisering væsentligt. Teksten indeholder desuden temakæderne: 'brækkede arm', 'hygge-aktiviteter', 'skiskole'⁷⁸, 'anerkendelse af skade', 'kunne/kunne ikke stå på ski', 'have ondt/ikke ondt', 'førstehjælpkasse/skinne' og 'behandlingsformer'. Generelt er temakæderne kendetegnede ved, at de, om end de betegnes som kortere kæder, indeholder op til seks konstituerter (og kun i få tilfælde to konstituerter). Det viser, at indholdet i temakæderne generelt er udbygget ret godt i *dybden* sammenlignet med tekster, hvor temakæderne består af to-tre konstituerter.

Teksten indeholder desuden kæden 'skiferie', som analyseres som en baggrundskæde (sted). Man kan diskutere, om kæden er en tema- eller baggrundskæde, men da den kun optræder først og sidst i teksten, og således udpeger 'skiferien' som en slags sted-ramme for beretningen, er den analyseret som en baggrundskæde. I analysen har jeg også markeret tre enkeltkonstituerter: 'så vores hotelværelse', 'væltede i et skarpt sving' og 'hyggede mig'.

⁷⁸ Det kan diskuteres, om 'skiskole' er en lang eller kort kæde.

I teksten kan dannes en tværgående inferenskæde (blå kæde i skema), som jeg kalder 'brækket arm på skiferien', som ud over 'skiferie' kongruerer med tekstens overskrift "Da jeg brækkede min arm". Som det ses af analyseskemaet, opsamler den tværgående inferenskæde otte mindre temakæder fra teksten. Jeg har valgt, at kæden 'hyggeaktiviteter' ikke indgår i den tværgående inferenskæde, og der kan således ses et lille 'hul' fra sætning 5 til sætning 8, hvor der ikke optræder konstituenten fra den tværgående inferenskæde.

Dette valg er taget, fordi hyggeaktiviteterne ikke relaterer sig direkte til temaet i den tværgående inferenskæde (at brække armen på en skiferie), om end kæden indeholder aktiviteter, som er typiske på en skiferie. Således er kæden snarere relateret til baggrundskæden 'skiferie' frem for selve den tværgående inferenskæde. Det samme er tilfældet med enkeltkonstituenten 'så vores hotelværelse', som er relateret til baggrundskæden 'skiferie' via inferens, idet det kan præsupponeres, at man bor på hotel eller lignende, når man er på skiferie. Den vurderes dog semantisk set at være for langt fra skiferiekæden til at indgå i denne. Den er heller ikke indtegnet som en del af den tværgående inferenskæde, idet den, som aktivitetskæden, er mere overordnet relateret til 'skiferie' og ikke 'den brækkede arm på skiferien'.

Jeg har optaget tekstens to andre enkeltkonstituenten i den tværgående kæde, idet de begge er tættere relateret til tekstens emne. 'Væltede i et skarpt sving' er tæt relateret, idet dette indhold forårsager den brækkede arm, mens 'hyggede mig' i tekstens sidste sætning kan forstås som en konsekvens af, at Sarah blev placeret på det nemme skiskolehold, hvilket står i modsætning til alt postyret med den brækkede arm (altså en slags antonymisk relation). Relationen er dog så svag, at den kun kan indgå i en tværgående inferenskæde og ikke i en selvstændig temakæde.

Analysen af tekstens opbygning viser en tredeling i indledning, midte og afslutning. I indledningen orienterer Sarah overordnet til *hvem* (hende selv og familien), *hvad* (skiferie) og *hvor længe* (en uge). Herefter påbegyndes beretningens midte gennem en beskrivelse af feriens *første dag*. Det kronologiske princip fortsætter med introduktionen af feriens *næste dag*. Men her sker der imidlertid et skifte, idet Sarah vælger at udfolde begivenheden om den brækkede arm i stort set resten af teksten. Som kædeanalysen viser, handler teksten således snarere om den brækkede arm (jf. den tværgående inferenskæde og tekstens overskrift) frem for at være en kronologisk beretning over skiferiens dage og indhold. Denne lille diskrepans mellem det, teksten indleder med, og hvad den handler (mest) om, understreges også gennem min udeladelse af kæden 'hyggeaktiviteter' i den tværgående inferenskæde, idet den snarere knytter sig til den overordnede beretning om at være på skiferie end til Sarahs brækkede arm på skiferien. Tekstens afslutning (sidste sætning) knytter igen an til den overordnede skiferiefortælling (jf. baggrundskæden 'sted'), samtidig med at den også relaterer sig til uheldet/den brækkede arm (jf. den antonymiske relation nævnt ovenfor).

Sætningskoblinger

Tekstens sætningskoblinger udgøres af alle fire hovedtyper: additive, adversative, kausale og temporale. Der er en overvægt af temporale og additive koblinger, hvilket understøtter den berettende teksttype, men Sarah inddrager også adversative elementer, hvorved hun skaber spænding eller overraskende momenter (det skabes også gennem modsætningsforhold inden for kæder, fx have ondt/ikke ondt). Til sidst bruger hun de kausale forbindere til at forklare relationerne mellem forskellige hændelser. Inden for hver koblingstype bruger hun ofte samme realisering af forbindere, fx 'da', '(hvis)-så' og 'og', men der er også små variationer, fx den temporale forbinder 'indtil'. I sætning 29 optræder også en enkelt taleforbinder 'og så', som dog ikke er temporal, men angiver årsag. Koblingen af 'og' og 'så' i denne sætning svækker sammenhængen, da 'og' kommer til at forstyrre den kausale relation. Der optræder også et tilfælde i sætning 14, hvor sætningskoblingen ikke er helt entydig: "Der havde jeg brækket armen". Jeg analyserer 'der' som en temporalkobling i forståelsen 'på dette tidspunkt'. Referencen er dog ikke helt klar og kan også tolkes på anden vis, fx som en pronominalisering af stedet 'skarpt sving' i foregående sætning.

Små kohæsiionsbrud

Som beskrevet ovenfor viser analysen, at teksten indholdsmæssigt (kædeanalysen) har høj kohærens. Dog optræder der i løbet af teksten nogle uklarheder i kohæsionen, som svækker kohærensens en anelse. Første tilfælde forekommer i sætningerne 26-35. Sarah har tidligere i teksten beskrevet, at hendes arm er brækket. Men så konkluderer hun i sætning 28-29: "Og hvis jeg så havde forstuvet eller brækket den og så kunne jeg slet ikke stå på ski". Disse sætninger skaber forvirring, da hun allerede *har* fortalt, at armen er brækket. Sarah forsøger her formentlig at angive, at hun og faren på dette tidspunkt i beretningen ikke ved, at armen er brækket, selvom læseren ved det. Og hun forklarer derfor, at hvis hun var kommet på skadestuen og dermed havde fået at vide, at armen *var* brækket, så kunne hun ikke have fortsat med at stå på ski. Men disse mellemregninger fremgår ikke klart af teksten, og teksten fordrer derfor et større inferensarbejde af læseren.

Teksten er også utydelig i forhold til den korte temakæde 'kom hjem'. Som læser kan man opfatte denne kæde som værende 'hjem' i modsætning til 'hotellet/at være på skiferie', men ud fra konteksten giver denne tolkning ikke mening, da Sarah beskriver, at hun kom på et nemmere hold på skiskolen "da hun kom hjem". 'Hjem' må altså forstås som hotellet, og således kan man sige, at enkeltkonstituenten 'hotelværelse' burde indgå i 'kom hjem'-kæden. Relationen mellem konstituenterne er dog ikke tydelig nok til at danne en sådan kæde, og denne uklarhed danner således et lille brud i tekstens sammenhæng. Endelig er også den ovenfor nævnte tvetydighed i forhold til sætningskoblingen 'der' svækkende i forhold til kohæsionen mellem de sætninger, der forbindes.

Kohærensmåde: Enhedstekst (dybde) med kohærensbrud

Kædeanalysen viser, at tekstkohærens i Sarahs tekst istandsættes gennem kohærensmåden enhedstekst (dybde). Dette ses ved, at teksten har en overvægt af lange eller længere kæder, herunder temakæder med flere konstituenten end 2 (typisk 4-6 konstituenten i hver). Teksten omhandler et snævert emne, hvor indholdet således overvejende udbygges i *dybden*. Der er dog også *breddetræk* realiseret gennem få, korte kæder og de tre enkeltkonstituenten. Ud over de lange kæder er tekstens indhold også tydeligt internt relateret gennem baggrundskæden (tid) samt særligt de temporale, kausale og adversative koblinger. Teksten har dog flere små kohæsiionsbrud, som svækker den overordnede kohærens.

Kontekstuel analyse

Som tekstanalysen viser, er Sarahs tekst overvejende kohærent, men den indeholder også enkelte kohæsiionsbrud, som påvirker kohærensens på en måde, som ikke ses i Sarahs andre tekster. I mine feltnoter fra skriveundervisningen har jeg noteret, at der er meget uro i klassen under den første del af elevernes individuelle skrivetid, da læreren har forladt klassen med en elev. Sarah sidder sammen med en gruppe andre elever. Hun fjoller og snakker og går ikke i gang med skriveopgaven. Da læreren kommer tilbage til klassen, går Sarah dog i gang med at skrive. Efter 10 minutters skrivning henvender hun sig til læreren:

Uddrag af feltnoter fra undervisningen – fokus på variation af ord

”Jeg er færdig”, siger Sarah. Læreren svarer, at så skal hun kigge efter forbindere og sørge for, at hun ikke skriver ”så, så, så”. Hun skal også sikre sig, at hun ikke bruger de samme ord hele tiden. Herefter spørger læreren: ”Hvad skriver du om?”

”Min skiferie”, svarer Sarah. ”Okay, kan man beskrive ’skiferie’ på en anden måde end ved at skrive ’skiferie’ hele vejen igennem?”, spørger læreren.

Hun går videre, efter hun har stillet dette spørgsmål, og Sarah går straks i gang med at læse sin tekst igennem igen. Det ser ikke ud til, at læreren har læst Sarahs tekst, så hendes guidning er mere generel [...] Efter 5 min. går Sarah hen til læreren og siger: ”Nu kan jeg altså ikke skrive mere!” Læreren sætter hende i gang med at lave ekstraopgaver.

I interviewet med Sarah siger hun selv, at hun i sin gennemlæsning af teksten havde fokus på, om hun kunne ”bytte nogle ord ud”. Hun peger blandt andet på, at hun har byttet ’og’ ud med andre ord, og at hun specifikt har byttet ’og så’ ud med ’indtil’ i sætning 11. I det specifikke tilfælde, hun selv fremhæver, bidrager skiftet til, at de to sætninger, som forbindes, bliver mere internt forbundne: ”Det gik egentlig fint, indtil jeg fandt ud af ...”. Ved brugen af ’indtil’ specificeres første sætning tidsligt, hvorimod det oprindelige ’og så’ i højere grad ville have understøttet et listetræk, om end ’og så’ også angiver en tidslig progression. Således viser Sarah, at hun med et fokus på variation af forbinderord kan udskifte dem på en meningsfuld måde, som faktisk styrker tekstens interne sammenhæng. Da vi taler om tekstens overskrift, siger hun selv, at hun har fravalgt ordet ’skiferie’, da hun ellers ville komme til at bruge det lidt for mange gange (se uddrag nedenfor).

Uddrag af interview – om overskriften

Interviewer: ”Hvis man nu skulle have kaldt den [overskriften] noget andet, eller skrevet noget mere på overskriften, hvad kunne man, hvad kunne så have givet mening, tænker du?”

Sarah: ”Øhm ... en eller anden sådan ... ikke, måske ikke lige dum, men dum skiferie, eller sådan en ... en vild skiferie eller noget, der sådan ... ja, sådan udtrykker, at det var en vild skiferie på en måde”

Interviewer: ”Så der også står ’skiferie’ oppe i overskriften?”

Sarah: ”Ja, fordi jeg kunne jo have brækket min arm alle steder, men på den anden side, så synes jeg også, at da jeg skrev den første linje, at vi var på skiferie, så synes jeg måske heller ikke, det gav mening, hvis jeg skrev ’skiferie’ deroppe [i overskriften], øh, så ville jeg også skrive skiferie meget i hvert fald.”

Uddraget stemmer overens med mine feltnoter, hvor jeg har registreret, at læreren netop guider Sarah i at undgå for mange gentagelser af ordet ’skiferie’. Læreren bruger desuden ’skiferie’-ordet som eksempel til resten af klassen, da hun kort efter hjælpen til Sarah kortvarigt afbryder alle elevernes skrivning. Læreren understreger, at hvis ens tekst handler om en skiferie, skal man ikke bare skrive ’skiferie’ hele vejen igennem teksten, men variere ordvalget og finde på andre ord for det samme. Dette fokus resulterer med sandsynlighed i, at overskriften i Sarahs tekst, som ellers er meget præcis, ikke har ordet ’skiferie’ inkluderet. Det havde ellers været oplagt, da skiferien er en meget central omstændighed i hendes tekst, som med fordel kunne være blevet løftet frem i overskriften. Lærers fokus på variation kan således have været svækkende for sammenhængen i Sarahs tekst.

I mit interview med Sarah fremhæver hun, at hun har brugt lærerens skriveramme (indledning, midte og afslutning) i modsætning til, hvad hun plejer at gøre. Særligt indledningen, som hun også selv fremhæver, inkluderer de orienterende elementer, som er udpeget som vigtige i skriverammen og i lærerens instruktion. Jævnfør skriverammen påbegynder Sarah også en kronologisk beretning over skiferiens indhold, men skifter dog til at berette specifikt om hændelsen, hvor hun brækkede sin arm.

Sarah fortæller, at hun orienterede sig i rammen for at være sikker på at ”få det hele med” (jf. kravene til opgaven). Samtidig kan denne ’overførsel’ af indhold fra rammen være medvirkende til, at hun ikke får indholdet afstemt helt i forhold til den beretning, hun er ved at fortælle (jf. det lille brud, det skaber, at hygge-kæden ikke indgår i den tværgående inferenskæde). Således opstår der en diskrepans mellem skriverammens fokus på kronologi (næste dag, næste morgen) og Sarahs ønske om at fortælle om en specifik hændelse på sin skiferie.

Dette brud og de andre små brud i sammenhængen, som er nævnt i tekstanalysen, kan skyldes flere ting. Som det fremgår af det første uddrag fra mine feltnoter, er Sarah meget hurtig til at skrive sin tekst og virker utålmodig efter at blive færdig. I mit interview med hende er det tydeligt, at hun ikke selv har opdaget bruddene, men at hun straks forstår, hvad jeg mener, da jeg spørger ind til dem. Hun siger blandt andet: ”Nu har jeg oplevet det [hændelsen på skiferien], så jeg tænkte ikke, der behøvede mere, men der tror jeg lige, jeg glemte, den [teksten] var til dig og ikke til min mor og far”.

Sarah er tydeligvis meget engageret i beretningen og siger også, at hun hurtigt fik mange ideer til, hvad hun kunne skrive om, men valgte ’den brækkede arm’, fordi det var en vild og særlig oplevelse. Måske optræder kohærensbruddene, fordi hun er så optaget af, hvad der skete, at hun ’glemmer’, at jeg – forsker-Line – er modtageren, som hun siger. En anden forklaring kan være, at hun ifølge mine observationer fjoller og forekommer ukoncentreret og samtidig skriver teksten meget hurtigt og til sidst (efter 15 min.) også siger til læreren, at ”nu kan jeg altså ikke skrive mere”. En tredje forklaring kan være, at den selvtillid i forhold til skrivning, som hun giver hyppigt udtryk for, gør hende mindre tilbøjelig til at ville lede efter uoverensstemmelser eller til at rette i teksten, når hun selv synes, den er ”fin” og ”færdig”:

Uddrag af interview om teksten – om gennemlæsning

Interviewer: ”Når du til sådan et tidspunkt, hvor du ikke gider læse den [din tekst] igennem mere?”

Sarah: ”Øhm... det er ikke, fordi jeg ikke gider, jeg tror bare, jeg tænker, at den er færdig, og øhm, at [lærers navn] hun siger tit til mig, at jeg skal læse den igennem og igennem og igennem, og så bliver jeg lidt træt af det til sidst, fordi jeg vil gerne, altså sådan jeg synes, den er færdig, jeg synes, den er fin, øhm, og der er også nogle ting, som jeg ikke føler, jeg kan rette om på. Altså så skal jeg slette hele teksten [...] det har jeg så endt med ikke at gøre.”

Opsamling: Hvad viser tekst- og kontekstanalyserne om Sarahs skrivning?

I tabellen nedenfor ses, at Sarahs fire tekster har træk fra alle fire forskellige kohærensmåder, men at enhedsteksten (bredde/dybde) er den dominerende kohærensmåde: Tekst 1 er en enhedstekst (bredde/dybde). Det samme er tekst 2, dog med både liste- og cirkeltræk. Tekst 3 er en cirkel- og rammetekst, mens tekst 4 er en enhedstekst (dybde) med brud i kohærens.

Sarahs tekster	Tekst 1 (beretning)	Tekst 2 (argumenterende tekst)	Tekst 3 (argumenterende tekst)	Tekst 4 (beretning)
Kohærensmåde	Enhedstekst (dybde/bredde)	Enhedstekst (bredde/dybde) med liste- og cirkeltræk	Cirkel- og rammetekst	Enhedstekst (dybde) med brud i kohærens

Tabel 8: Oversigt over kohærensmåder i Sarahs fire tekster.

Sarahs hyppige brug af enhedstekster (bredde/dybde) kan ud fra mine kontekstuelle analyser tilskrives dels hendes store skriftsproglige repertoire til at skabe betydning med, men også at hun ofte har nemt ved at finde på, hvad hun skal skrive om. Hun synes desuden, det er sjovt at skrive, og har derfor også generelt nemt ved at motivere sig selv til at komme i gang med at skrive – også i situationer, hvor skriveopgaven ikke giver mening for hende (jf. tekst 2). Til sidst er det også en væsentlig omstændighed, at Sarah har gode transskriptionsfærdigheder (stavning, hurtig skrivning på tastatur ”med alle fingre” osv.), hvilket hun også selv fremhæver flere gange i mine interviews med hende. Alle ovenstående omstændigheder omkring Sarahs skrivning betyder, at hun har et overskud i skriveprocessen, som typisk gør, at hun kan skrive lange, kohærente tekster, hvor indholdet udbygges både i bredden og i dybden. Dette skriveoverskud tolkes også som en væsentlig årsag til, at Sarah udviser stor selvstændighed i forhold til næsten alle de tekster, hun skriver. Hun fremhæver flere gange i mine interviews med hende, at hun ikke bruger lærerens instruktion særlig meget, og at hun stort set aldrig bruger de tilbudte skriverammer (kun som tjekliste, dvs. mangler jeg noget vigtigt?) eller brainstorms til at finde på indhold at skrive om. Som tekstanalyserne viser, gør hun ofte noget andet eller mere, end skriveopgaven og lærerens instruktion/støtte lægger op til. Hendes overskud og selvstændighed viser sig også i mine interviews med hende, hvor hun foretager flere metasproglige refleksioner, fx over, hvilke informationer teksternes specifikke modtagere har brug for.

Analyserne af Sarahs skrivning viser også forskelle mellem de forskellige tekster/skrivekontekster. Sarah udviser fx størst selvstændighed, når hun skriver berettende tekster. I både tekst 1 og 4 (de to berettende tekster) skriver Sarah udelukkende i kohærensmåden enhedstekst.

Mine interviews med hende understreger, at hun i forbindelse med disse to tekster har haft meget indhold at skrive om: I interviewet om tekst 4 nævner hun flere gange, at hun generelt har rigtig mange ideer, når hun skal skrive. Om den konkrete tekst 4 siger hun: ”Lige så snart hun [lærers navn] sagde det [skriveopgaven], kom der bare sådan fem ting op i hovedet, øhm, som jeg gerne ville fortælle om.” I tekst 1 skriver Sarah, som nævnt under kontekstanalysen, meget koncentreret tolket ud fra interview og feltnoter. Hun eksperimenterer med formen og gør andet og mere, end læreren lægger op til. Hun afviger også delvist fra lærerens krav om kronologi som et styrende princip (jf. opbygningen og de få temporale sætningskoblinger). I tekst 4 observerer jeg, at Sarah er længere tid om at komme i gang med at skrive, formentlig fordi hun snakker og fjoller med andre elever, mens læreren er fraværende. Ud fra mine feltnoter fremgår det også, at hun er meget hurtigt færdig og – tolker jeg – ikke orker at skrive mere, idet hun efter 5 minutters gennemlæsning udbryder: ”Nu kan jeg altså ikke skrive mere!” I mit interview med hende forklarer hun desuden, at hun ikke altid ønsker at rette mere i sine tekster, når hun synes, de er ”færdige”. Kohærensbruddet i tekst 4 kan, som nævnt under analysen af dennes kontekst, skyldes både en optagethed af emnet/tekstens indhold, som hun kalder ”en vild og særlig oplevelse”, men også en vis utålmodighed i kombination med stor tiltro til egen formåen, som bidrager til, at hun er mindre villig til at læse teksten igennem igen. En anden tolkning er, at bruddet skyldes ’turbulens’ (jf. Evensen, 1997, 1992) og således er et tegn på, at hun er ved at udvikle dele af sin skrivning, hvorved der sker en svækkelse af andre dele, som hun i situationen har mindre fokus på.

Ifølge analyserne af de argumenterende tekster, tekst 2 og 3, inddrager Sarah her også andre kohærensmåder: I tekst 2 bruger hun, ud over enhedsteksten, også liste- og cirkeltræk, mens tekst 3 er en kombineret ramme- og cirkeltekst. Tekst 3 skiller sig ud fra de tre andre tekster, fordi den ikke er en enhedstekst. Den skiller sig også ud på den måde, at Sarah, i forbindelse med at hun skriver den, gør brug af både brainstorm og modeltekster fra undervisningen. Indholdet i tekst 1, 2 og 4 henter Sarah fra oplevelser fra eget liv (sommerferien, ønsket om en kanin og den brækkede arm på skiferien), hvor hun i tekst 3 skal argumentere for en holdning. Min tolkning er, at det er sværere for Sarah at finde på, hvad hun skal argumentere for i denne tekst 3. Hun vælger at bruge emne og belæg fra tavlen og undervisningen, og hun ser ud til at have støttet sig til den argumenterende opbygning, der er

blevet lagt op til gennem undervisningens modeltekster. Hun viser et stort overskud til at argumentere (i både tekst 2 og 3), idet hun i begge tekster bruger skriftsproglige ressourcer, som rækker ud over den støtte, eleverne får i undervisningen. Sarah er dog formentlig ikke lige så trænet i at skrive argumenterende (jf. introduktionen til Nordskole-klassen). En tolkning er, at det er derfor, indholdet i begge de argumenterende tekster er mindre udbygget – både i bredden og i dybden – end i de to berettende tekster. De to argumenterende tekster har også begge træk fra cirkelteksten, og det kan understøtte, at det har været lidt sværere for Sarah at finde på noget at skrive om. Kohærensrammetekst i tekst 3 understøtter også dette fokus på etableringen af en argumenterende ramme frem for udbygningen af selve det indhold, der argumenteres for. Den selvstændighed og eksperimenterende tilgang, som Sarah har til sin skrivning i både tekst 1 og 4, men også i overvejende grad i tekst 2, er sværere for hende at praktisere i tekst 3, fordi hun formentlig er mere på udebane her, både hvad form og indhold angår.

Overvejelser over, hvordan Sarah kan støttes i sin skriveudvikling

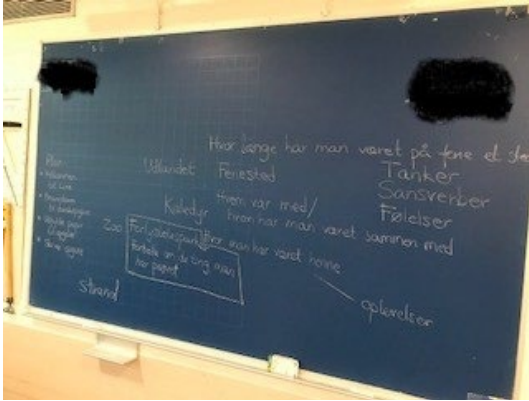
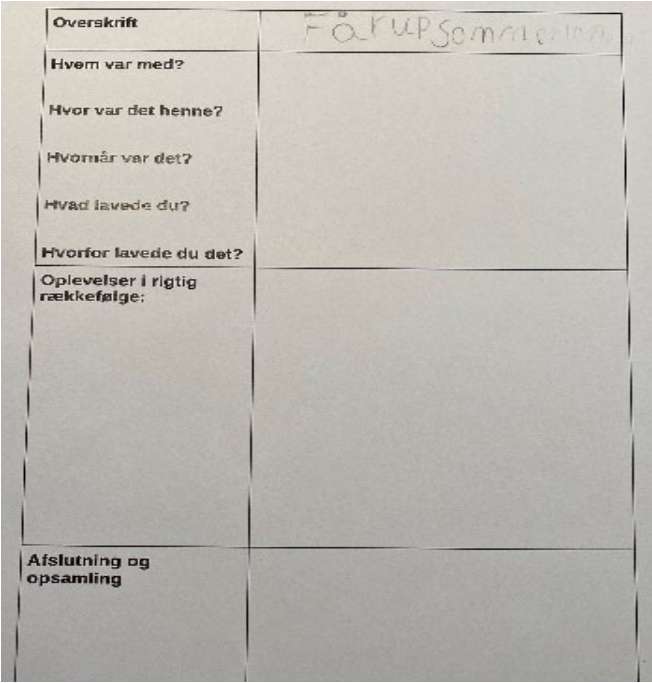
Analyserne af Sarahs skrivning viser, at hun særligt i de berettende tekster (1 og 4) udbygger tekstindholdet i både dybden og bredden. Et udviklingspunkt kunne i denne forbindelse være at arbejde med, hvilke kæder, herunder hvilke 'detaljer', der er relevante at have med i en given beretning. Som eksempel udbygger Sarah i sit afsnit om turen til Berlin (tekst 1) meget detaljeret indholdet om den lejlighed, de boede i, og hvem der ejede den, og hvorfor de kunne låne den. Her kunne hun med fokus på tekstens modtager og formål støttes i at overveje, om det er nødvendigt at udbygge denne del, eller om der er andre dele af teksten/afsnittet, der med fordel kunne udbygges i stedet. I forhold til Sarahs argumenterende tekster kunne et udviklingspunkt, i modsætning til i de berettende tekster, være at støtte hende i at udbygge hvert enkelt argument lidt mere i dybden.

Sydskole-klassen og de fire skrivesituationer

Som beskrevet i kapitel 6, er Sydskole-klassen ligesom Nordskole-klassen en 'gennemsnitlig' dansk 4.-klasse i en omegnskommune til København. Da jeg begynder min empiriindsamling i klassen, er eleverne netop startet i 4. klasse efter sommerferien. De har hver især en pc, som de også havde i 3. klasse. Ifølge deres dansklærer har de ikke skrevet så meget i de tidligere klasser, og derfor ved hun også kun ganske lidt om, hvad der kendetegner de forskellige elevers skrivning. Det, de har skrevet, har fx været små personkarakteristikker fra noget, de har læst i klassen og/eller fortsættelser af forskellige læste fortællinger. I 3. klasse arbejdede de også med opbygningen af fagtekster/informerende tekster, herunder bestemte typiske sproglige træk i disse. Eleverne har ikke tidligere arbejdet med argumenterende tekster.

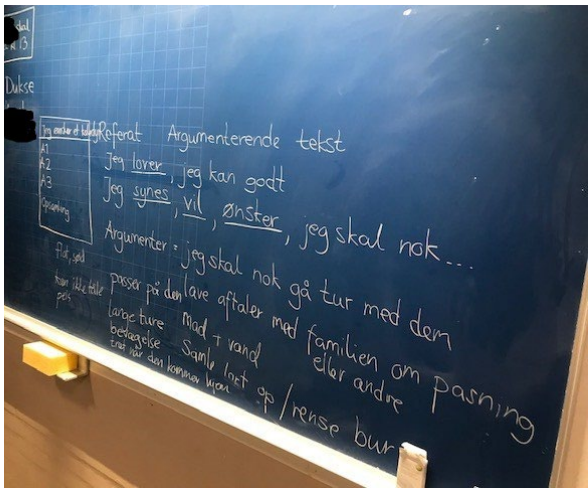
Nedenfor følger en skematisk oversigt over aktivitetskæder (Falk, 2017) i de fire forskellige empiriske skrivekontekster, hvori Sydskole-eleverne Molly og Rose har skrevet deres tekster. Som i skemaerne fra Nordskole-klassens skrivesituationer optræder der under hver 'aktivitet' en kort beskrivelse af indholdet i aktiviteten, med fokus på nøgleomstændigheder ved undervisningen og lærerens instruktion og støtte, for at give en indføring i, hvad der er foregået og lagt vægt på i undervisningen. Det fremgår altså ikke af skemaerne, hvordan læreren fx konkret har støttet Molly eller Rose i deres skrivning, og der indgår heller ikke andre omstændigheder relateret til den enkelte elev heri. Hver enkelt skrivesituation er uddybet yderligere i en mere udfoldet feltfortælling, som findes i bilag 10.

Skrivesituation 1

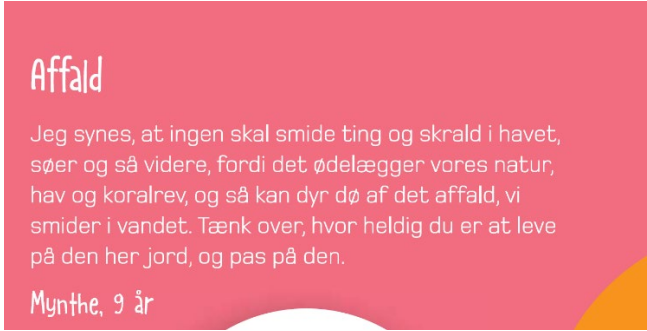
Skriveopgave 1: Skriv om din sommerferie	Aktivitetskæder i undervisningen
1. lektion	Læreren introducerer kort til skriveopgaven. Hun laver en brainstorm med eleverne over indhold, de kan skrive om, og skriver deres bud på tavlen (10 min.).  Billedet viser lærerens brainstormnoter på tavlen. Læreren introducerer en skriveramme (10 min.), som hun selv har lavet, og som eleverne skal udfylde med stikord, inden de skriver deres tekster. I sin gennemgang af rammen har hun særligt fokus på, at eleverne skriver teksterne i "rigtig rækkefølge" (fx "morgen, middag, aften"), bruger "sanserverber" (fx "skrige"), og at de inddrager mange detaljer.  Billedet viser lærerens skriveramme, her udfyldt af case-eleven Molly.

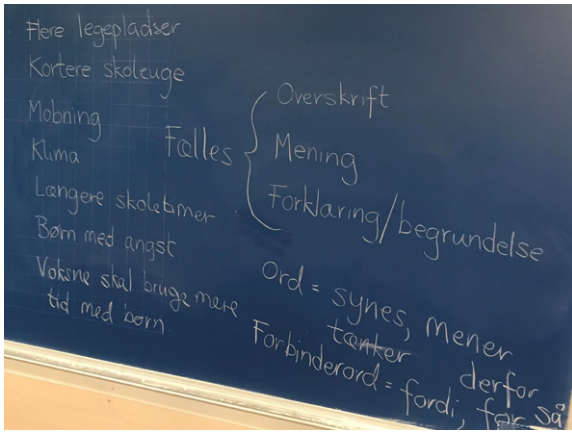
2. lektion	Individuel skrivetid (30-40 min.). Eleverne udfylder skriverammer og skriver på deres tekster. Der er meget uro i klassen og forvirring om, hvordan skriverammen skal udfyldes, hvad de skal skrive om, og hvordan man kommer i gang med at skrive. Læreren går rundt og hjælper og støtter hver enkelt elev. Hendes støtte fokuserer på, at eleverne organiserer deres tekster efter "rigtig rækkefølge". Uroen fortsætter hele timen.
	Eleverne afleverer deres tekster, men mange er ikke færdige.

Skrivesituation 2

Skriveopgave 2: Skriv et brev til dine forældre	Aktivitetskæder i undervisningen
1. lektion	Læreren introducerer til skriveopgaven (10 min.). Hun har fokus på, at eleverne skal bruge argumenterende verber/udtryk, fx "jeg synes, at". Elever hjælper med at finde på udtryk, fx "jeg vil", "jeg ønsker", "jeg skal nok", "jeg kan godt". Introduktionen glider over i en brainstorm, hvor eleverne byder ind med belæg for at få forskellige kæledyr. Læreren skriver stikord på tavlen:  Læreren introducerer til, hvordan eleverne skal opbygge deres argumenterende tekster, ved at tegne et 'papir' på tavlen indeholdende den opbygning, de skal følge (se til venstre på billedet ovenfor) (10 min.): "Jeg ønsker et kæledyr A1 (argument 1) A2 (argument 2) A3 (argument 3) Opsamling" Læreren beder eleverne om at lave en liste over alle de argumenter (eller belæg), de vil bruge i deres tekst, <i>inden</i> de skriver teksten. Hun taler ikke om, at teksten skal være et brev, eller om kendetegn ved brevet. Individuel skrivning og løbende støtte/feedback fra læreren undervejs med særligt fokus på opbygningen (20 min.). Mange elever er optaget af teksten, men giver udtryk for, at de ikke ved, hvordan de skal komme i gang med at skrive deres tekst.
2. lektion	Individuel skrivning og løbende støtte/feedback fra lærer undervejs (fortsat) (45 min.). Eleverne afleverer deres tekster.

Skrivesituation 3

Skriveopgave 3: Skriv holdning til Børneavisen	Aktivitetskæder i undervisningen
1. undervisningsgang	
1. lektion	Læreren introducerer til, at eleverne skal arbejde med tre holdningstekster (20-30 min.).  Elbiler Jeg synes, at ved hver anden parkeringsplads skal der være en oplader til elbiler, for så er der måske flere, der vil købe elbiler, som er gode for klimaet. Solvej, 10 år Affald Jeg synes, at der ligger for meget skrald alle mulige steder, hvor det ikke skal være. Dyrene kan jo spise det, og det er jo ikke godt for dem. Jeg synes, at det er synd for dyrene. Man kunne finde miljøvenlige alternativer til plastik, og man kunne lave pant på flere ting af plastik. Frida, 11 år Billedet viser to af de tekster (Børneavisen, 2021b), der arbejdes med. Læreren læser teksterne højt og peger på, at de er opbygget ens: Overskrift, mening, begrundelse (og evt. løsning). Hun peger også på, at holdningstekster indeholder verber som "synes", "mener", "tænker" og forbinderord som "fordi" og "derfor". Hun skriver løbende stikord på tavlen (se billede nedenfor, i højre side). Eleverne skal arbejde i makkerpar med en ny tekst fra Børneavisen (Børneavisen, 2021a), som omhandler affald (10 min.):  Affald Jeg synes, at ingen skal smide ting og skrald i havet, søer og så videre, fordi det ødelægger vores natur, hav og koralrev, og så kan dyr dø af det affald, vi smider i vandet. Tænk over, hvor heldig du er at leve på den her jord, og pas på den. Mynthe, 9 år De skal i teksten finde synonymer til 'affald' og ord, der har noget med 'natur' at gøre. Der er meget uro, og mange elever har svært ved at komme i gang. Flere elever byder dog ind under fælles opsamling.

2. lektion	Læreren præsenterer skriveopgave 3 og faciliterer på tavlen (til venstre på billedet) en fælles brainstorm over, hvad eleverne kan skrive om:  Eleverne skal diskutere emnevalg to og to. Der er voldsom uro.
2. undervisningsgang	1. lektion Læreren opsummerer, hvad de lavede 1. undervisningsgang (dagen før), og at de nu skal skrive deres egne holdningstekster. Hun henviser til gårsdagens noter, som stadig står på tavlen, og fremhæver specifikt holdningsverberne 'synes/mener/tænker' samt kausale forbinderord (5 min.). Individuel skrivetid (50 min.). De fleste elever går hurtigt i gang med at skrive. Der er mere ro end sædvanligt. Mange elever arbejder selvstændigt og koncentreret og virker optagede af opgaven. Læreren går rundt og hjælper. Eleverne beder særligt om støtte til at finde på belæg.
2. lektion	Eleverne skal give respons på hinandens tekster (to og to) ud fra et responsark (fra interventionsmaterialet) (5-10 min.): Responsark B – Sig din mening i Børneavisen Læs din tekst højt for din makker. Tal med din makker om, hvordan teksten kan blive bedre. Du bestemmer selv, hvad du vil rette. Tal om: Opbygning - Starter teksten med en præsentation af en mening? - Er der bagefter en eller flere begrundelser for meningen? Forbindere - Hvilke forbindere bruges til at binde sætningers indhold sammen? (fx fordi, så) - Hvilken effekt giver forbinderne, og passer de til teksten? Ord - Er der nogle ord, der hænger særligt sammen? - Bruges der synonymer? (ord, der betyder det samme) - Kom med idéer til synonymer/andre ord, der kan beskrive det samme Læreren gennemgår arket. Eleverne virker til at have meget svært ved opgaven, og det ser ud til, at kun få elever ændrer noget i deres tekster. Eleverne afleverer deres tekster.

Skrivesituation 4

Skriveopgave 4: Skriv en personlig beretning	Aktivitetskæder i undervisningen								
1. lektion	Læreren introducerer til skriveopgaven og viser på it-tavlen en skriveramme (20 min.), som eleverne tidligere har brugt i forbindelse med, at de hver især blev interviewet af en anden elev om en særlig oplevelse. Denne oplevelse skal de nu selv skrive om. Læreren foreslår, at eleverne kan udfylde skriverammens felter og bagefter copy-paste dem ned under rammen. Hun gennemgår kort rammens forskellige felter, primært ved at læse punkterne højt. Under det midterste felt pointerer hun, at eleverne skal "skrive i den rigtige rækkefølge". Hun fremhæver også rammens forslag til forbinderord. Min særlige oplevelse - skriveopgave <table border="1" data-bbox="533 730 1142 1352"> <tr> <td>Overskrift</td><td>lalandia</td></tr> <tr> <td> Indledning Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det? </td><td>  </td></tr> <tr> <td> Midte I hvilken rækkefølge skete begivenhederne? <i>Brug fx ord som: Pludselig, da, derefter, så, næste dag/næste morgen Men, alligevel</i> </td><td> de spurgte mig om jeg ville med jeg sagde ja så kørte vi om fredagen og vi fik fri fra skole den dag </td></tr> <tr> <td> Afslutning/evaluering af oplevelsen Var det en god/dårlig oplevelse? </td><td></td></tr> </table> Billedet viser den skriveramme, som læreren gennemgår, her udfyldt af case-eleven Molly. Individuel skrivetid (50-60 min.). Alle elever skriver inde i klassen, og læreren støtter dem, der har brug for det. Støtten fokuserer på, at eleverne inddrager alle felterne fra skriverammen, at de skriver om oplevelsen i den "rigtige rækkefølge" samt bruger relevante forbinderord. Der er rimelig ro i starten af skrivetiden.	Overskrift	lalandia	Indledning Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det?		Midte I hvilken rækkefølge skete begivenhederne? <i>Brug fx ord som: Pludselig, da, derefter, så, næste dag/næste morgen Men, alligevel</i>	de spurgte mig om jeg ville med jeg sagde ja så kørte vi om fredagen og vi fik fri fra skole den dag	Afslutning/evaluering af oplevelsen Var det en god/dårlig oplevelse?	
Overskrift	lalandia								
Indledning Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det?									
Midte I hvilken rækkefølge skete begivenhederne? <i>Brug fx ord som: Pludselig, da, derefter, så, næste dag/næste morgen Men, alligevel</i>	de spurgte mig om jeg ville med jeg sagde ja så kørte vi om fredagen og vi fik fri fra skole den dag								
Afslutning/evaluering af oplevelsen Var det en god/dårlig oplevelse?									
2. lektion	Individuel skrivetid – læreren støtter undervejs (fortsat). Der breder sig uro hen mod slutningen af timen. Eleverne afleverer deres tekster.								

Casen Molly – at skrive med afsæt i cirkelteksten

I denne case undersøger jeg eleven Mollys måde(r) at skabe tekstkohærens på ved at foretage fire tekst- og kontekstanalyser. Tekstanalyserne viser overordnet, at Molly typisk skriver cirkeltekster eller tekster med cirkeltræk, men at hun også inddrager andre kohærensmåder, herunder særligt rammeteksten, men også listeteksten. Kontekstanalyserne peger på, at Mollys brug af kohærensmåder hænger sammen med hendes vanskeligheder ved dels at finde på indhold at skrive om, men også, og i lige så høj grad, hvilket specifikt indhold hun skal udvælge, og hvordan hun skal skrive det. Jeg tolker, at sidstnævnte blandt andet hænger sammen med, at Molly typisk udviser vanskeligheder ved at forstå skriveopgaverne, og hvordan hun skal bruge lærerens skriverammer, samt at hun også er udfordret i forhold til stavning.

Analyse af Mollys sommerferieberetning (tekst 1)



Figur 25: Mollys oprindelige tekst 1 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Mollys sommerferieberetning)	Lange kæder
1		Fårup sommerland —	FRUP SOMMERLANDE	Turen i Fårup sommerland (tværgående inferenskæde)
2		køre-kæde — Vi-kæde —	vi kørte inden i frup sommerlandet	vi + jeg-kæde
3	Add		Og Ø sætte bilen	
4	Add + Temp	Jeg-kæde — Forlystelser — Prædikativ til forlystelser — Prøve-kæde —	og så jeg prøvet en der hedder falken	
5	Add		Og Ø prøvet en der hedder den blå vulkan	

Figur 26: Skematisk kædeanalyse af Mollys tekst 1.

Kædeanalyse

Analysen af Mollys sommerferieberetning viser, at teksten indeholder syv korte kæder. To af disse kæder, jeg- og vi-kæden, kan forstås som én gennemgående centralkæde (markeret med grøn under lange kæder i skemaet). De tre resterende korte kæder er temakæderne 'Fårup Sommerland', 'køre', 'prøve', 'forlystelser' og 'prædikativ til forlystelser'. Der optræder ingen enkeltkonstituent.

Der kan dannes en tværgående inferenskæde mellem alle tekstens kæder, som jeg kalder 'turen i Fårup Sommerland'. Man kan diskutere, om 'køre'-kæden skal inkluderes i den tværgående inferenskæde, eftersom den ligger i periferien af kædens semantiske felt om at være i sommerland. Jeg har valgt at inkludere den, fordi den netop er en del af Mollys specifikke tur til Fårup Sommerland. Man kunne have udeladt den fra kæden for at understrege, at der er et lille spring i indhold – som dog godt kan associeres, og som dermed også hænger sammen, men som hænger lidt mindre sammen end kæderne 'Fårup Sommerland', 'forlystelser', 'prædikativ til forlystelser' og 'prøve'.

Som det ses af analysen, er den tværgående inferenskæde gennemgående i teksten (uanset om 'køre'-kæden inkluderes eller ej). Således er teksten kohærent og handler overvejende om ét overordnet emne, nemlig (turen til) Fårup Sommerland, som også udpeges i tekstens overskrift.

Temakæderne og centralkæden (hvis den opdeles i de to kæder 'jeg' og 'vi') fordeler sig i teksten således, at der kan markeres to tekstdele, som fungerer som henholdsvis 'indledning' og 'midte'. Første del (indledningen, sætning 2-3) orienterer om *hvem* ('vi'-kæde), *hvor* ('Fårup Sommerland'-kæde) og *hvordan* ('køre/sætte'-kæden). Den anden del (midte, sætning 4-5) omhandler, at tekstens 'jeg' prøver to forskellige forlystelser. Der forekommer et lille skifte i teksten mellem indholdet i orienteringsdelen, del 1, som fokuserer på indkørsel i sommerlandet og parkering af bil, og del 2, hvor eleven/'jeg' prøver to specifikke forlystelser. Dette skyldes både skiftet i centralkædens konstituenten fra 'vi' til 'jeg', men i særlig grad, at der sker et skifte i, hvor detaljeret indholdet beskrives. I første del beskrives det meget detaljeret, at de kører ind i sommerlandet og parkerer, mens anden del af teksten springer direkte til forlystelserne uden lige så mange mellemregninger som i første tekstdele.

Sætningskoblinger

Teksten indeholder en enkelt temporal talekobling, 'og så', som forbinder de to tekstdele (indledning og midte). Således realiseres en progression i tid mellem de to afsnit. Teksten indeholder desuden to additive koblinger, realiseret gennem 'og', til at vise tilføjelser af nyt indhold. Alternativt kan de to additive koblinger også tolkes temporalt, da det indhold, de kobler, følger en logisk temporal rækkefølge: først køre ind i sommerlandet, *derefter* parkere, og ligeledes *først* prøve den ene forlystelse, *derefter* den anden.

Kohæsiionsbrud

I teksten findes en række mindre kohæsiionsbrud. I sætning 4 og 5 optræder substitutionen⁷⁹ 'en': "og så jeg prøvet en der hedder falken" og "og Ø prøvet en der hedder den blå vulkan". Problemet med 'en' er, at der i teksten ikke kan findes en antecedent, som 'en' viser tilbage til. Ud fra konteksten (forlystelsesparken Fårup Sommerland og de to navne, som er typiske for forlystelser), kan det infereres, at 'en' henviser til 'forlystelse'. Brugen af 'en' bidrager dog til en svækkelse af den lokale kohæsiion i teksten.

Teksten introducerer desuden i sin begyndelse et 'vi' uden antecedent, hvorfor en læser, der ikke kender til Mollys tur til Fårup Sommerland, ikke har mulighed for at regne ud, hvem dette 'vi' refererer til, ud over det senere 'jeg', som nævnes i teksten (se kontekstuel analyse for uddybning af modtagerforhold).

Kohærens måde: rammetekst

Tekstkohærens i Mollys sommerferieberetning etableres gennem en tværgående inferenskæde, som optager alle tekstens kæder. Teksten indeholder (ud over centralkæden, som kan forstås som to korte kæder) kun korte kæder med to konstituenten i hver, hvorfor indholdet overvejende udbygges i *bredden*. Dog er prædikativkæden så tæt forbundet til forlystelseskæden, at den må forstås som en lille ud-

⁷⁹ Det kan diskuteres, om der her er tale om et forsøg på substitution uden antecedent eller forkert brug af ellipse, hvor 'en' refererer til artiklen 'en' i nominalfrasen 'en forlystelse', men med en udeladelse af selve nominalet. Uagtet kohæsiionskategorien er der tale om et brud i sammenhængen, som dog kan etableres gennem en søgning i konteksten.

bygning i *dybden* af forlystelseskædens indhold. Dette på trods af, at ordlyden i de to sidste sætninger, hvor kæderne optræder, er næsten identisk og således peger på et *cirkellignende træk* ("og så jeg prøvet en der ..." og "og så prøvet en der ..."). Der er dog den væsentlige forskel, at der henvises til *to forskellige* forlystelser (jf. 'falken' og 'den blå vulkan').

Teksten indeholder en overskrift, indledning og midte (mangler en afslutning). Denne ramme er dog meget sparsomt udfyldt pga. de meget korte kæder og tekstens korte længde. Tekstens sætningskoblinger bidrager desuden til en overvejende tidslig organisering af indholdet. Teksten kan således karakteriseres som en *rammetekst*.

Kontekstuel analyse

I mine feltnoter fra skriveundervisningen fremgår det, at der er voldsom uro i klassen, da eleverne skal til at skrive deres sommerferieberetninger. Jeg observerer, at Molly går rundt i klassen og hygg snakker med forskellige andre elever. Når hun indimellem sidder på sin plads foran sin pc, tjabber hun og hendes sidekammerat hele tiden til hinanden og griner. I mit feltskema har jeg registreret, at Molly sætter sig og begynder at skrive, da der er 20 min. tilbage af timen.

Af mine feltnoter fremgår det ikke, om Molly får hjælp af læreren, men i lydoptagelserne fra slutningen af timen kan jeg svagt høre læreren tale med en elev om, at hun skal skrive "hvad hun lavede" og noget om "forlystelser". Eftersom Molly sad tæt på lydoptageren og skriver om forlystelser, er det oplagt, at det er Molly, som læreren hjælper med ovenstående.

Som det fremgår af Mollys skriveramme (se under aktivitetsskemaet til skrivesituation 1), har hun kun udfyldt rammen med tekstens overskrift. Under interviewet spørger jeg til skriverammen:

Uddrag af interview med Molly om hendes sommerferieberetning – skriveramme

Interviewer: "Kan du huske det der skema, I skulle udfylde, kan du huske det ... inden I skulle skrive historien?"

Molly: "Ja"

Interviewer: "Var det en hjælp, eller blev du bare forvirret af det?"

Molly: "Det blev jeg bare forvirret af"

Interviewer: "Ja, okay. Hvad tænkte du, du skulle med det?"

Molly: "Det ved jeg ikke"

Interviewer: "Nej okay, så kunne du finde ud af, om du skulle gå i gang med skemaet eller med at skrive?"

Molly: "Det ... kunne jeg ikke helt forstå"

Interviewer: "Nej, spurgte du nogen?"

Molly: "Næh"

I dette uddrag lægger jeg som interviewer muligvis ord i munden på Molly gennem mine lidt ledende spørgsmål, hvor hun to gange gives to svarmuligheder (hjælp eller forvirring?, skema eller skrivning?). Men fordi Molly netop ikke har udfyldt skriverammen, er der en vis sandsynlighed for, at det faktisk er rigtigt, når hun siger, at hun blev forvirret over skemaet, og at hun ikke helt kunne forstå, hvad hun skulle bruge det til, og hvad hun skulle gå i gang med. Dette understøttes også af, at hun først i slutningen af timen formentlig får hjælp af læreren til at komme i gang, og her bliver spurgt til, hvad hun lavede i sin ferie – dvs. det konkrete indhold, hun skal skrive om. Af tekstanalysen fremgår det dog, at Molly i sin færdige tekst alligevel efterlever to af de krav, som læreren har fokus på, nemlig en overskrift (skriverammen), og at eleverne skriver om deres oplevelser "i rigtig rækkefølge". Mollys tekst indeholder også en 'indledning', hvor hun orienterer om *hvem*, *hvor* og *hvordan* (jf. dele af skriverammen), om end *hvem* – dvs. konstituenten 'vi' – ikke specificeres nærmere. Det spring i indhold, som jeg peger på i tekstanalysen, kan muligvis være affødt af, at Molly lægger ud med en meget deltaljeret skrivestrategi, hvor hun går i gang med at fortælle "alt", hvad der er sket, i "rigtig rækkefølge" (først køre ind i sommerland, så sætte bilen), fordi det er sådan, hun tolker lærerens instruktion om

at skrive i "rigtig rækkefølge". Desuden siger læreren også direkte, at eleverne skal "have mange detaljer med" i deres tekster. Det er dog vanskeligt for Molly at gennemføre denne detaljestrategi (det ville kræve en meget lang tekst), hvorfor hun må skifte strategi og 'springe frem' til det vigtigste fra oplevelsen, nemlig forlystelserne.

I mit interview med Molly spørger jeg hende også til, om hun fik skrevet det, hun gerne ville:

Uddrag af interview med Molly om hendes sommerferieberetning – indhold

Interviewer: "Og så vil jeg gerne spørge dig: Var der noget, som du gerne ville have skrevet om, som du ikke fik skrevet?"

Molly: "Mhm, en helt masse ting"

Interviewer: "En helt masse ting? Hvad kunne det være?"

Molly: "Det kunne være, hvad for nogle andre forlystelser, jeg gerne ville have skrevet om"

Interviewer: "Ja, hvordan kan det være, du ikke skrev om dem?"

Molly: "Fordi ... at det tager lidt lang tid for mig ... og sådan skrive øh ned"

Interviewer: "Hvorfor tager det lang tid? Kan du sige lidt om det?"

Molly: "Fordi at jeg, nogen gange, så kan jeg ikke sådan finde på, hvad jeg skal skrive og sådan"

Uddraget peger på, at Molly faktisk har mere på hjerte, end det hun har skrevet. Samtidig siger hun, at hun har svært ved at finde på "hvad jeg skal skrive og sådan". Mollys udsagn er på sin vis selvmodsigende (hun har noget, hun gerne ville skrive om, men har svært ved at finde på). Hendes udsagn kan tolkes på flere måder: Dels er Molly udfordret i forhold til koncentrationen. Det tolker jeg ud fra hendes egne udsagn: "Jeg kan ikke være stille hele tiden" og "[når der er uro i klassen], så kommer jeg til at tale, fordi jeg ikke kan koncentrere mig", og jeg bliver "forstyrret af alle mine venner". Jeg ser også, som hun selv påpeger, at hun er letafledelig, at hun rejser sig, sætter sig og er meget i bevægelse. Derudover peger Molly flere gange på, at hun er udfordret i forhold til stavning og er bange for at "skrive et ord forkert eller sådan noget". Mollys udfordringer med 'at finde på' kan således i denne sammenhæng muligvis også skyldes, at hun er usikker i forhold til, *hvad* hun skal vælge ud fra sin tur i Fårup Sommerland, og *hvordan* hun skal skrive det helt konkret.

Da jeg spørger Molly, om hun kunne lide at skrive teksten, bekræfter hun og tilføjer "fordi det var allerførste gang i hele mit liv". Så selvom Molly havde svært ved at komme i gang – muligvis pga. vanskeligheder med koncentration, fokus på korrekthed, og hvordan hun skulle gribe opgaven an – betyder sommerlandsturen noget for hende. Muligvis er det også denne meningsfuldhed, der gør, at Molly er i stand til at udbygge indholdet mundtligt i interviewet, selvom hun ikke fik det gjort eller nåede det under selve skrivningen af teksten. Hun siger også, at hun er tilfreds med teksten, fordi den er længere, end hendes tekster plejer at være. Den dag, hvor jeg interviewede hende, havde eleverne skullet skrive en tekst om en valgfri superhelt. Molly fortæller, at hun slet ikke fik skrevet noget, "fordi jeg vidste ikke, hvad jeg skulle skrive om". Så selvom Molly er udfordret på flere områder, da hun skriver sin sommerferieberetning, formår hun at skrive *noget*, som hun faktisk er stolt af, og som giver mening for hende.

Analyse af Mollys brev til sine forældre (tekst 2)

Hej mor og [redacted] må jeg godt få part på en hest på [redacted] så kan jeg godt hjælpe med at spar op til at få penge nok til så kan jeg godt tag toget og bus også vil jeg godt få en hundehvalp og en kattekilling

Figur 27: Mollys oprindelige tekst 2 skrevet på pc.

Sætning	Sætnings-kob-linger	Korte kæder + Enkelt-konstituent	Tekst (Mollys kæledyrstekst)	Lange kæder
1		Enkeltkonstituent	Hej mor og Jens	
2		få-kæde — Enkeltkonstituent	må jeg godt få part på en hest på Roskilde Rideskole	Jeg-kæde Må jeg få en hest (tværgående inferens)
3	Kau	Hjælpe-kæde — Enkeltkonstituent	så kan jeg godt hjælpe med at spar op til at få penge nok til	
4	Kau	Enkeltkonstituent	så kan jeg godt tag toget og bus	
5	Add	Andre kæledyr —	også vil jeg godt få en hundehvalp og en kattekilling	

Figur 28: Skematisk kædeanalyse af Mollys tekst 2.

Kædeanalyse

Analysen af Mollys brev til sine forældre viser, at den indeholder én lang central kæde, 'jeg'-kæden, som henviser til Molly selv. Der kan også oprettes én lang baggrundskæde (retorik), som indeholder konstituenterne 'må godt ...', 'kan godt ...', 'kan godt ...' og 'vil godt ...'.⁸⁰ Derudover indeholder teksten tre korte temakæder med to konstituent i hver samt fire enkeltkonstituent. Indholdet udbygges således i *bredden*, om end det skal nævnes, at enkeltkonstituenten 'part på en hest på Roskilde Rideskole' er en så lang nominalfrase, at indholdet i selve frasen i sig selv giver lidt *dybde* til tekstens indhold.

Der kan etableres en tværgående inferenskæde, som jeg har kaldt 'må jeg godt få en hest' (orange kæde). Kæden inkluderer de tre enkeltkonstituent i sætning 2, 3 og 4, som udgør henholdsvis påstand og to belæg. Jeg har også inkluderet kæderne 'få' og 'kan godt hjælpe'. Endelig inkluderer jeg også enkeltkonstituenten 'hej mor og Jens'. Det skyldes, at 'mor og Jens' fungerer som tekstens modtager, som elevens påstand/ønske (sætning 2) er rettet mod (jf. den spørgende sætning "må jeg godt få ..."). Ligeledes er de to belæg i sætning 3 og 4 og den nye påstand i sætning 5 rettet mod denne modtager af teksten. 'Mor og Jens' optræder således implicit gennem hele teksten og er således tæt relateret til det overordnede emne om at få part på en hest, fordi det er dem, der skal bevillige den.

⁸⁰ Denne kæde er ikke indtegnet i analyseskemaet, da konstituenterne samtidig indgår i de to temakæder 'få' og 'hjulpe' samt den tværgående inferenskæde.

Kæden 'andre kæledyr' (sætning 5) står uden for den tværgående inferenskæde. Denne kæde introducerer en ny påstand, som omhandler, at Molly vil have en hundehvalp og en kattekilling. Påstanden er semantisk beslægtet med at ville have en hest: Molly ønsker sig *flere* kæledyr. Men i forhold til tekstkohærens introducerer Molly med sætning 5 et nyt indhold, som afviger fra tekstens øvrige argumentation, som omhandler at få en hest. Således kommer teksten med denne påstand 2 til at handle om flere ting.

Etableringen af den tværgående inferenskæde viser, at teksten overordnet er kohærent, om end påstand 2 introducerer en helt ny påstand. Dog kan det svække kohærens en anelse, at læseren aktivt må foretage et inferensarbejde for at forbinde påstanden i enkeltkonstituenten 'part på en hest på Roskilde Rideskole' med belæggene i enkeltkonstituenterne 'at spar op til at få penge nok til' og 'tage toget og bus', som ikke umiddelbart har noget med hinanden at gøre. Den lidt svage sammenhæng hænger også sammen med, at belæggene er mindre specifikke i forhold til lige præcis at få en hest, idet de også ville kunne bruges som belæg for mange andre påstande. Selve opbygningen af argumentationen med påstand efterfulgt af to belæg, som istandsættes tydeligt gennem kausalforbinderne (se analyse af sætningskoblinger nedenfor), understøtter dog tolkningen af, at der er en forbindelse mellem påstand 1 og belæg 1 og 2.

Dette underbygges ligeledes af relationen mellem kæderne 'få' og 'hjælpe', som indgår i en kausalrelation med hinanden: hvis jeg må få ... (påstand 1), kan jeg hjælpe med ... (belæg 1).

Tekstens sammenhæng svækkes desuden lidt af, at der i særligt sætning 3, belæg 1, mangler et eller flere ord efter 'til', hvorfor det må infereres, hvad det er, eleven/Molly vil hjælpe med at spare penge op til. Dette er dog muligvis blot en forglemmelse fra Mollys side. For en udenforstående læser, som jeg er i denne sammenhæng, kan det også være vanskeligt at afgøre, hvordan belæg 2 (tage toget og bus) er et belæg for den overordnede påstand. Muligvis vil dette dog give mening for tekstens reelle modtagere, Mollys mor og Jens.

Baggrundskæden (retorik) 'må godt/kan godt', som løber gennem hele teksten, viser, at Molly bruger forskellige modalverber (kan/må/vil) og adverbialt 'godt' i sin tekst. Begge dele fungerer som retoriske ressourcer til at henvende sig høfligt og nedtonende til tekstens modtager.

Sætningskoblinger

Molly bruger kausalkoblinger og additivkoblinger. Kausalkoblingerne optræder to steder, begge realiseret gennem 'så' i tekstens to belæg. Derudover anvender Molly i tekstens sidste sætning den additive talekobling 'og så', som viser, at hun tilføjer et nyt indhold (dvs. et nyt ønske/påstand i teksten).

Kohærensmåde: Listetekst med rammetræk

Som kædeanalysen viser, er Mollys tekst overordnet kohærent, idet størstedelen af tekstens kæder og enkeltkonstituenten kan optages i den tværgående inferenskæde. Teksten karakteriseres overordnet som en *listetekst*, idet indholdet primært udbygges i *bredden* gennem korte kæder og mange enkeltkonstituenten. Kædernes/enkeltkonstituenternes indhold er overordnet relateret til tekstens overordnede påstand, men er kun i mindre grad internt relaterede.

Der er interne relationer mellem påstand 1 og hvert af de to belæg (1 og 2), som etableres gennem de kausale sætningskoblinger, men de to belæg er ikke relateret til hinanden. Tekstens sidste påstand, 2, er desuden en ren tilføjelse til Mollys 'liste' over kæledyr, hun ønsker sig (og indgår ikke i argumentationen for at få part på en hest). Ud over at være en listetekst har teksten også rammetræk netop på grund af de førnævnte kausale relationer og argumentopbygningen påstand + belæg. Rammetrækkene understøttes også af baggrundskæden (retorik).

Kontekstuel analyse

Feltobservationer fra undervisningen viser, at Molly har svært ved at komme i gang med at skrive teksten. Det kan skyldes, at hun både er i tvivl om, hvad opgaven går ud på, og hvad hun skal skrive om:

Uddrag af interview med Molly om hendes brev til sine forældre – meningsfuldhed

Interviewer: "Så vil jeg høre dig, gav det mening for dig, at du skulle skrive sådan et brev til din far og mor?"

Molly: "Lidt"

Interviewer: "Lidt? ... hvorfor, hvorfor kun lidt?"

Molly: "mhm ... fordi, først kunne jeg ikke rigtig sådan forstå, hvad jeg skulle"

Interviewer: "Nej? Hvad var det, du ikke forstod?"

Molly: "Hvad jeg skulle skrive om og sådan noget"

Molly sidder hele timen ude på gangen foran klasseværelset og får derfor ingen hjælp fra læreren, som går rundt og hjælper inde i klassen. Hun spørger derfor på et tidspunkt mig (som observerer på gangen) om hjælp til at komme videre. På dette tidspunkt har hun fået skrevet, at hun ønsker sig en part på en hest:

Uddrag af feltnoter fra undervisningen – at finde på og stavning

Molly sidder på gangen ved et bord med en anden elev. Bag dem sidder to andre elever, som hele tiden henvender sig til dem og afbryder dem i deres skrivning. Da Molly ser mig, siger hun: "Jeg ved ikke, hvad jeg skal skrive!" Vi taler lidt om det, og hun går i gang igen med at skrive. Lidt efter spørger hun mig, hvordan man staver til 'spare op'. Kort efter udbryder Molly igen: "Jeg ved ikke, hvad jeg så skal skrive?" Jeg spørger: "Hvad kan mere overbevise dine forældre?" "Hmm, jeg kan selv tage tog og bus hen til parten," svarer hun og går i gang med at skrive. Kort efter spørger hun: "Hvordan staver man til tog?" Hendes sidekammerat hjælper hende. Molly tæller, hvor mange linjer hun har skrevet, og siger henvendt til sin sidekammerat: "Åh, jeg har ikke skrevet så meget."

Med afsæt i uddraget ovenfor tolker jeg det sådan, at Molly har meget vanskeligt ved at finde på, hvad hun skal skrive – herunder særligt hvilke belæg hun skal bruge for at overbevise sine forældre om at få part på en hest. Hver gang hun skal til at skrive et (nyt) belæg, udbryder hun, at hun ikke ved, hvad hun skal skrive. Derudover spiller hendes udfordringer med stavning også en rolle, idet hun har svært ved at komme videre, hvis ikke hun får hjælp til at skrive ordet *rigtigt*. Hun løser det for sig selv ved at spørge om stavehjælp, hver gang hun har brug for det. Af uddraget fremgår det også, at Molly er fokuseret på, hvor meget hun har skrevet, og at skrivningen i denne situation virker som lidt af et maraton for hende at komme igennem: "Åh, jeg har ikke skrevet så meget." Jeg oplever det i situationen, som om Molly gerne vil være færdig med opgaven, og at måden at blive færdig på for hende er synonymt med at skrive lidt mere. Tekstens sidste påstand, 2, som introducerer et nyt ønske om to nye kæledyr, og som stikker ud i forhold til den overordnede tekstkohærens, kan således tolkes som en måde at fylde mere indhold på – også selvom dette indhold ikke fungerer som et belæg for hendes overordnede påstand om at få part på en hest. Molly har (jf. uddraget ovenfor) med sandsynlighed haft svært ved at finde på flere relevante belæg for påstand 1 og vælger derfor at fylde en ny påstand på for netop at skrive noget mere.

Udfordringen med at finde på belæg betyder muligvis også, at hendes valgte belæg, som nævnt under tekstanalysen, bliver meget generelle. Under interviewet med Molly kommer det dog frem, at belæggene er relevante i forhold til hendes modtagere: Adspurgt om, hvordan hun prøver at overbevise sine forældre, forklarer hun, at hun skriver, at hun vil hjælpe med betalingen af hesten. Jeg spørger, om det har særlig betydning for hendes forældre, hvilket hun bekræfter. Hun fortæller også, at hun bruger belægget 'tage tog og bus', "fordi jeg har nemlig rejsekort, og så kan man gøre det selv ... og så

behøver de heller ikke at køre en, fordi hvis de nu har sent fri eller noget”. Hun nikker, da jeg i forlængelse af ovenstående udsagn spørger, om forældrene gerne vil undgå kørsel af hende. Selvom jeg med mine to spørgsmål ovenfor stiller forholdsvis ledende spørgsmål, er der alligevel en vis sandsynlighed for, at Molly rent faktisk mener det, som hun svarer bekræftende på, idet hun forinden selvstændigt begrundet særligt det andet belæg.

Med afsæt i ovenstående tolker jeg det sådan, at Molly i produktionen af brevet til forældrene bruger mange kræfter på dels at finde på (og forstå), *hvad* hun skal skrive, men i lige så høj grad også, *hvor* hun skal få skrevet det ned. Hun viser dog samtidig, at hun, om end det ser ud til at være vanskeligt at finde på belæg, kan bruge et begyndende repertoire til at argumentere (jf. sætningskoblinger, argumentstrukturen og retoriske virkemidler til nedtoning).

Analyse af Mollys holdningstekst (tekst 3)

Mobning

skrevet af xxx

Jeg synes ikke børn/voksne skal blive mobbet. det er de bliver ked af det og så vil de ikke i skole eller på arbejde fordi det kan være af de bliver mobbet igen hver dag fx de lave, de er høje, de ikke har så meget penge, de kan lide det køn de er, de ikke har en god tøjstil, man er handicappet. de bliver ked af det, at de ikke gider i skole eller arbejdet det er tarveligt at mobbe børn/voksne man kan blive så ked af det inden. de ikke gider at være sammen med andre folk. de kan synes at de ikke er noget for andre folk som sine venner eller familie eller dem man ikke kender

[Her er fjernet fire billeder/illustrationer fra Mollys originale tekst, da ophavsretten er ukendt. Billederne viser forskellige situationer, hvor et barn bliver mobbet, og hvor det er alene og ser trist ud/græder.]

hvis du bliver mobbet du kan tænke at du er fx du er tyk, grim

hvis du bliver slået af dine klasse kammer retter skal du ringe til Børnetelefonen nummeret er 116 111 men du kan også skrive til dem de har åbent hele tiden så du kan også ringe om natten

hvis du kender nogen der bliver mobbet på din skolen eller arbejde

jeg synes du skal ringe til børnetelefonen hvis du bliver mobbet

Figur 29: Mollys oprindelige tekst 3 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Mollys holdningstekst)	Lange kæder
1			Mobning	Mobbe-kæde
2		Jeg synes —	Jeg synes ikke	Tværgående inf. (1-22) ikke indtegnet i skema. Se analysetekst.
3			børn/voksne skal blive mobbet.	
4			det er de bliver ked af det	Konsekvenser af mobning-kæde
5	Add+ Kau	Skole eller arbejde —	og så vil de ikke i skole eller på arbejde	Påstand 2
6	Kau		fordi det kan være	belæg 2
7		Enkeltkonsti.	af de bliver mobbet igen hver dag	
8	Add		fx de lave	Årsager til mobning-kæde
9	Add		de er høje	
10	Add		de ikke har så meget penge	
11			de kan lide det køn	
12	Add		de er	
13	Add		de ikke har en god tøjstil	
14			man er handicappet.	
15			de bliver ked af det,	
16			at de ikke gider i skole eller arbejdet	Gentagelse af påstand 2 + belæg 1
17		Enkeltkonsti.	det er farveligt at mobbe børn/voksne	Variation over påstand 1 med gentagelse af belæg 1
18			man kan blive så ked af det indeni.	
19		Andre folk —	de ikke gider at være sammen med andre folk.	Påstand 3
20			de kan synes	Belæg 3
21			at de ikke er noget for andre folk som sine venner eller familie	
22	Add		eller dem man ikke kender	
23	Kau		hvis du bliver mobbet	Du-kæde
24			du kan tænke	Påstand 4 + belæg 4
25			at du er fx du er tyk, grim	
26	Kau		hvis du bliver slået af dine klasse kammer retter	Belæg 5

27			skal du ringe til Børnetelefonen	påstand 5	Kontakt børnetelefonen (tværgående inf.) Børnetelefonen/ nummer — Ring/skrive —
28			nummeret er 116 111		
29	Adv Add		men du kan også skrive til dem		Gentagelse, påstand 5 med variation
30		Åbningstider	de har åbent hele tiden		Belæg 6/ påstand 6 og belæg 7
31	Kau + Add		så du kan også ringe om hatten		
32			hvis du kender nogen		
33			der bliver mobbet på din skolen eller arbejde		
34			jeg synes		Gentagelse af belæg 4 (2 gange) og påstand 5
35			du skal ringe til børnetelefonen		
36	Kau		hvis du bliver mobbet		

Figur 30: Skematisk kædeanalyse af Mollys tekst 3.

Kædeanalyse

Analysen af Mollys holdningstekst viser, at teksten indeholder én central kæde, mobbekæden (blå kæde, 8 konstituentter), som er gennemgående i hele teksten. Denne udpeger således, at teksten helt overordnet omhandler mobning, hvilket også er sammenfaldende med tekstens overskrift. Der optræder også en kort baggrundskæde (retorik) kaldet 'jeg mener'-kæden, som går på tværs af hele teksten og understøtter tekstens argumenterende struktur. Derudover er der også en baggrundskæde (sted⁸¹), kaldet 'skole og arbejde', som går på tværs af teksten og forankrer den i forhold til omstændigheder/sted.

De resterende kæder fordeler sig inden for to forskellige tekstdele, som træder frem, ved at tekstens kæder kun optræder i enten den ene eller den anden del. Denne opdeling af teksten understreges også gennem tekstens visuelle fremtoning (se original tekst), hvor første og anden del er adskilt med fire billeder/illustrationer af to konkrete mobbesituationer og de efterfølgende konsekvenser af mobning.

I første tekstdel (sætning 1-22) optræder følgende lange kæder: centralkæden 'børn og voksne' (20 konstituentter) og temakæderne 'konsekvenser af mobning' (7 konstituentter) og 'årsager til mobning' (6 konstituentter). Tekstdelen indeholder også den korte temakæde 'andre folk' (3 konstituentter) og enkeltkonstituentterne 'igen hver dag' og 'tarveligt'. Tekstdelen indeholder også konstituentter fra baggrundskæden 'skole eller arbejde'.

I denne første tekstdel kan dannes en tværgående inferenskæde, som jeg har kaldt: 'Årsager til og konsekvenser af mobning', og den indeholder dele af kæden 'mobning' og 'skole eller arbejde' samt kæderne 'konsekvenser af mobning', 'årsager til mobning' og 'børn/voksne'.⁸²

Ifølge kædeanalysen og etableringen af den tværgående inferenskæde er denne første tekstdel således kohærent. Inddrages tekstens argumentopbygning, bliver det dog tydeligt, at argumentationen (og hermed tekstens indhold) ikke udvikler sig, fordi påstande og belæg gentages. I analysen ses dette, ved at påstand 1 + belæg 1 (sætning 2-4) gentages med en lille variation i sætning 17-18, mens påstand 2 + belæg 1 gentages i sætning 15-16. Ligeledes minder påstand 3 + belæg 3 meget om de foregående argumenter. Argumentationen afbrydes desuden midt i tekstafsnittet (sætning 8-14), hvor Molly op-

⁸¹ Det kan diskuteres, om kæden er en baggrundskæde (sted) eller en temakæde. Den er gennemgående i hele teksten, hvilket taler for, at det er en baggrundskæde. Samtidig tematiseres konstituentterne dog også i særligt første del af teksten.

⁸² Den tværgående inferenskæde er ikke indtegnet i analyseskemaet, da det er umuligt pga. de andre farvekoder. Alle konstituentter markeret med blå, lilla og orange indgår i den tværgående inferenskæde.

lister en række årsager til mobning (orange kæde). Kædens indhold er relevant i forhold til afsnittets overordnede emne, mobning, men den forårsager et lille brud i kohærens, fordi indholdet skifter fra at fokusere på konsekvenser af mobning (lilla kæde) til årsager til mobning (orange kæde). Efter den orange kæde skifter teksten tilbage til den lilla konsekvens-kæde, hvor Molly, som nævnt, bruger argumenter, som er næsten identiske med dem, hun brugte i starten af tekstdelen.

I anden tekstdel, sætning 23-36, optræder den centrale kæde 'Børnetelefonen' (5 konstituent) og temakæden 'ringe til/skrive til' (4 konstituent), som analyseres som lange kæder, selvom de kun indeholder fire-fem konstituent. Dette skyldes, at de er lange og gennemgående i forhold til den korte tekstdel 2, som de optræder i. Derudover optræder en ny central kæde, 'du'-kæden (11 konstituent) (i stedet for børn/voksne-kæden), hvilket også understreger, at vi har at gøre med to forskellige tekstdele med forskellige aktører. Der optræder også en enkelt kort temakæde kaldet 'åbningstider' (2 konstituent).

I tekstdel 2 kan der etableres en tværgående inferenskæde, som jeg kalder 'kontakt Børnetelefonen, hvis du bliver mobbet', hvori alle tekstdelens kæder indgår, plus konstituent fra mobbe-kæden⁸³. Ifølge kædeanalysen og etableringen af den tværgående inferenskæde er denne tekstdel således også kohærent. Som i tekstdel 1 ses det dog også i tekstdel 2, at argumentationen ikke udvikles, idet påstand 5 (sætning 27) og belæg 4 (sætning 23) gentages i sætning 32-36 (belæg 4 gentages to gange). Påstand 5 gentages også med en variation i sætning 29, dog med et nyt belæg (belæg 6, som samtidig er påstand 6 i næste argument).

Ovenstående analyse viser, at de to tekstdele omhandler to forskellige, men beslægtede, delemner (jf. de to tværgående inferenskæder) inden for det overordnede emne mobning (jf. den centrale og tekstgennemgående mobbe-kæde). Sammenhængen på tværs af tekstdelene svækkes dog en anelse af, at der sker et skifte i tekstens centrale deltagere, som går fra at være 'børn/voksne' til 'du'. I tekstdel 1 orienteres om mobning, mens tekstdel 2 henvender sig direkte til modtageren, ift. hvad man kan gøre, hvis man bliver mobbet (læs: ring til Børnetelefonen).

Sætningskoblinger

Mollys tekst indeholder primært additive og kausale koblinger og en enkelt adversativ kobling 'men'. De additive koblinger er realiseret gennem 'og' (1 gang), 'eller' (1 gang), 'fx' (1 gang) og 'også' (2 gange) samt fire opremsningskommaer fra sætning 8-14.

Kausalkoblingerne er realiseret gennem forbinderne 'fordi' (1 gang), 'så' (2 gange) og 'hvis' (4 gange). De additive koblinger understøtter indførelsen af nyt indhold, mens de kausale koblinger eksplicit forbinder påstande og belæg i tekstens argumentation.

Kohæsiionsbrud

I tekstens første belæg indledes sætningen med "det er de bliver kede af det". Her sker et lille kohæsiionsbrud, fordi der mangler en eksplicit forbinder, fx 'for' eller 'fordi'. Ud fra indholdet i belægget volder det dog ingen problemer at koble det til den foregående påstand "jeg synes ikke børn/voksne skal blive mobbet".

I etableringen af kæden 'børn/voksne' refereres der hyppigt til betydningsenheden/kæden gennem pronominet 'de'. I sætning 14 skiftes der til konstituenten 'man' en enkelt gang, hvilket også giver et lille kohæsiionsbrud.

⁸³ Disse konstituent er markeret med blå i analyseskemaet, da de tilhører 'mobbe'-kæden (blå). Det er således ikke muligt at vise visuelt, at de også indgår i den tværgående inferenskæde.

Kohærensmåde: cirkeltekst med passage af listetekst + rammetræk

Kædeanalysen viser, at tekstkohærensen er særlig stærk inden for hver af tekstens to dele, men at de holdes sammen af en central kæde (mobbe-kæden), som udgør tekstens overordnede emne, samt de to baggrundskæder. Sammenhængen på tværs svækkes dog en anelse af skift i fokus, hvor tekstdel 1 orienterer om, når børn/voksne bliver mobbet, mens tekstdel 2 henvender sig direkte til tekstens læser, 'du', i forhold til hvad han/hun kan gøre, hvis han/hun selv bliver mobbet. Derudover er der desuden et mindre skifte i fokus undervejs i tekstdel 1 fra 'konsekvenser' til 'årsager'.

Teksten indeholder mange lange kæder (7 lange kæder, hvoraf 5 er meget lange), inden for hvilke en stor del af kædernes konstituent gentages via simpel repetition og/eller pronominalisering. Så selv om teksten indeholder mange lange temakæder, forekommer der meget lidt udbygning i *dybden*, fordi det samme indhold gentages gennem teksten og derfor ikke udvikles/udbygges. Mollys tekst kan derfor karakteriseres som en *cirkeltekst*. Dog optræder der også en passage i teksten (sætning 8-14) med tydelige *listetræk*, hvor Molly oplister en række årsager til mobning, hvilket således indfører *bredde* til teksten. At teksten består af to dele, bidrager også til *bredde*. Endelig viser teksten også rammetræk gennem baggrundskæden (retorik) og den tydelige kobling af tekstens påstand(e) og belæg gennem kausale sætningskoblinger.

Kontekstuel analyse

Af mine feltnoter fremgår det, at der er meget uro i klassen under de skriveforberedende aktiviteter til skriveopgave 3, og læreren kæmper med at gennemføre undervisningen. Som et flertal af klassens elever snakker Molly meget i disse to lektioner – om alt mulig andet end lærerens faglige program. Dagen efter, hvor eleverne skal skrive deres holdningstekster, sker der imidlertid et skifte for mange af eleverne – og også for Molly.

Molly vælger at sidde på gangen og skrive, og da jeg er i klassen en del af tiden, observerer jeg først hendes skrivning, da hun allerede er kommet i gang med at skrive:

Uddrag af feltnoter fra skrivekonteksten til Mollys holdningstekst – stolthed

Da jeg kommer hen til bordet, hvor Molly sidder sammen med to andre elever, er det første, hun siger til mig: "Se, hvor meget jeg har skrevet!" Det er første gang, mens jeg er i klassen, at jeg oplever Molly stolt fremvise en tekst, hun har skrevet. Jeg sætter mig ved bordet, og en af de andre elever udbryder: "Jeg er på tre linjer!" hvortil Molly svarer: "Og jeg er på fem!" Sidste elev siger: "Jeg er på seks." Kort efter spørger Molly mig: "Vil du høre min historie?" Inden jeg når at svare, trykker hun på oplæsningsfunktionen på sin pc og griner højt, mens teksten læses op.

I mit afsluttende interview med Molly spørger jeg hende, hvilke af de tekster de har skrevet, mens jeg har været i klassen, hun bedst kunne lide. Hun svarer: "Den med mobningen" og tilføjer bagefter "og springgymnastik", som er en anden tekst, de har skrevet i klassen.⁸⁴ Da jeg beder hende uddybe, hvorfor hun bedst kunne lide mobbeteksten, svarer hun: "Fordi at jeg synes ikke, at det er okay, man mobber, fordi jeg bliver også selv mobbet."

Jeg ser hende også en enkelt gang gribe ind i en situation i frikvarteret, hvor en anden pige fra klassen bliver drillet og får taget sine briller. Emnet ligger altså tydeligvis Molly meget på sinde og engagerer hende på et personligt plan. En tolkning er, at Mollys engagement bidrager til, at hun får skrevet en så lang tekst, som hun gør – og en tekst, som skiller sig ud fra de andre tekster, hun har skrevet, mens jeg har været i klassen.

⁸⁴ Denne tekst indgår ikke i det udvalgte korpus. Teksten minder om mobbeteksten, idet den også er lang og kan betegnes som en cirkeltekst.

Ud over at Molly er optaget af det emne, hun har valgt at skrive om (som hun muligvis er blevet inspireret til gennem den fælles brainstorm, hvor 'mobning' kom op på tavlen), udfylder hun i denne skriveopgave ikke en skriveramme inden skrivningen. En tolkning kan være, at fraværet af en skriveramme giver hende mulighed for at skrive mere frit, men også mulighed for slet og ret at komme i gang med at skrive selve teksten. Dette hjælpes naturligvis på vej af, at hun finder emnet interessant. Hun bruger dog startsætningen 'jeg synes' efterfulgt af et belæg, hvilket kan stamme fra lærerens instruktion. Derefter opremser hun en masse årsager til mobning, som jeg tolker som en selvstændig udvikling af indhold, som ikke stammer fra lærerens instruktion. Hun skriver også en meget længere tekst, end der er lagt op til i skriveoplægget (jf. de meget korte modeltekster, som gennemgås i klassen, se aktivitetsskema til skrivesituation 3). Dette understøtter tolkningen af, at Molly er engageret i skriveopgaven. I forlængelse af ovenstående observerer jeg, at Molly i forbindelse med skriveopgave 3 arbejder lidt mere selvstændigt med sin skrivning, end jeg ellers har set. Hun nedskriver fx ord og sætninger på eget initiativ. Men jeg observerer stadig også, som jeg også beskriver i de andre kontekstanalyser, at Molly stadig har brug for sparring i forhold til at finde på indhold og at stave:

Uddrag af feltnoter fra skrivekonteksten til Mollys holdningstekst – indhold og stavning

Molly henvender sig til en af de andre elever ved sit bord: "Hvad kan man mere skrive?" En af de andre svarer: "Noget med højde?" Molly nikker og begynder at skrive, men vender sig kort efter mod mig: "Hvordan staver man til handicappet?" Jeg siger, hun skal prøve. Hun skriver "Han-de ...". Der dukker en ordliste frem på hendes pc, men 'handicappet' er ikke et af ordene. Jeg siger "di" og udtaler stavelsen tydeligt. Hun ser forvirret på mig. Så siger jeg, at der skal stå 'i' i stedet for 'e'. Hun retter det, og så kommer der valgmuligheder op på skærmen: "handicappet, handicap ...". Molly lytter ordene igennem og vælger et af dem, som hun indsætter i teksten.

Når Mollys tekst ud fra tekstanalysen er en cirkeltekst, kan det pege på, at hun – selvom hun er engageret i emnet – stadig synes, det er svært at finde på (nyt) indhold at skrive om, og derfor gentager sig selv (jf. uddraget ovenfor, hvor hun beder om hjælp til, hvad hun mere kan skrive om). Cirkeltrækene kan dog også skyldes, at Molly er så engageret i opgaven, at hun mister overblikket over teksten og hensynet til modtageren og fokuserer på at få skrevet alt det ned, hun har på hjerte. De mange afbrydelser i skrivningen, som staveudfordringerne forårsager, kan også være medvirkende til, at hun mister overblikket over sin tekst.

I det første uddrag ovenfor giver Molly desuden udtryk for, at længde er et vigtigt succeskriterium for hende, når hun skriver ("Se, hvor meget jeg har skrevet"). Således kan hendes fokus på netop længde også være medvirkende til, at hun skriver en cirkeltekst: Det gælder først og fremmest om at skrive så meget om muligt, og så er det specifikke indhold mere underordnet.

Et sidste uddrag af feltnoterne fra undervisningen peger på, at Molly, om end hun er optaget af skrivningen, formentlig stadig oplever det som en krævende proces, som hun samtidig også gerne vil have overstået. Dette bliver særlig tydeligt i sidste del af undervisningen:

Uddrag af feltnoter fra skrivekonteksten til Mollys holdningstekst – en hård proces

Molly står oppe på bordet ude på gangen. En elev kommer løbende inde fra klassen og annoncerer, at der er pause. Molly og de andre klapper deres pc'ere sammen og løber mod klassen med deres ting. Læreren kommer ud på gangen og siger, at der kun er pause, hvis man er helt færdig. "Neeeeeeeej," råber Molly og bøjer hovedet, mens hun med den anden elev trækker hen til bordet, hvor de sad. Hun åbner sin pc igen. Læreren sætter sig kortvarigt hos dem. Inden der er gået 10 min., løber Molly ind i klassen, hvor andre elever stadig sidder og arbejder, og hun råber: "Jeg er færdig!"

Analyse af Mollys personlige beretning (tekst 4)

Min særlige oplevelse - skriveopgave

Overskrift	lalandia
Indledning Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det?	■■■■, ■■■■, ■■■■ og ■■■■. ■■■■, ■■■■ vi skulle i lalandia sammen fordi ■■■■ og ■■■■ de spurgte mig om jeg ville med det sagde jeg ja til. i ■■■■ hus
Midte I hvilken rækkefølge skete begivenhederne? <i>Brug fx ord som: Pludselig, da, derefter, så, næste dag/næste morgen</i> <i>Men, alligevel</i>	de spurgte mig om jeg ville med jeg sagde ja så kørte vi om fredagen og vi fik fri fra skole den dag
Afslutning/evaluering af oplevelsen Var det en god/dårlig oplevelse?	

Figur 31: Mollys oprindelige tekst 4 skrevet på pc i skriveramme.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Mollys personlige beretning)	Lange kæder
1		Lalandia —	lalandia	
2		Jette — Louise — Storm —	Jette,Louise,Storm og Sebastian. Louise,Molly	Jeg-kæde — + vi-kæde
3		Vi —	vi skulle i lalandia sammen	
4	Kau	De (Jette og Storm) — spurgte/sagde ja til —	fordi Jette og Storm de spurgte mig	
5		Ville med —	om jeg ville med [Ø]	
6			det sagde jeg ja til.	
7		Enkeltkonstituent	i Louises hus	
8			de spurgte mig	
9			om jeg ville med [Ø?]	Er Ø Louises hus el. Lalandia?
10			jeg sagde ja	
11	Temp	Fredagen —	så kørte vi om fredagen	
12	Add	Enkeltkonstituent	og vi fik fri fra skole den dag	

Figur 32: Skematisk kædeanalyse af Mollys tekst 4.

Kædeanalyse

Kædeanalysen af Mollys personlige beretning viser, at der optræder to lange centralkæder, 'jeg'-kæden og 'vi'-kæden (hvor 'jeg'-kæden er inkluderet). Eftersom det er Molly, der skriver teksten, er det oplagt at tolke 'Molly' i sætning 2 som en del af 'jeg'-kæden. Den er dog ikke inkluderet i analysen, idet tekstanalysen i sig selv ikke kan vise denne sammenhæng. Desuden ligger der også en uoverensstemmelse i at omtale sig selv i både 1. og 3. person.

'Vi'-kæden inkluderer, ud over 'jeg'-kæden, de korte kæder 'Jette', 'Louise', 'Storm' og 'de'. Tekstens centrale kæder omhandler altså de personer, der deltager i tekstens handling, i særlig grad tekstens 'jeg'. Derudover optræder temakæderne 'Lalandia' (2 konstituent), 'spurgte/sagde ja til' (4 konstituent) og 'ville med' (3 konstituent). Jeg har valgt at betegne temakæden 'spurgte/sagde ja til' som en lang kæde, selvom den kun indeholder fire konstituent. Det skyldes, at teksten er så kort, at kæden må forstås som lang, idet den er spredt ud over størstedelen af teksten (sætning 4-10). Derudover optræder baggrundskæden (tid) 'fredag' (2 konstituent). Den er dog ikke gennemgående, hvilket baggrundskæder typisk er, men giver alligevel tidslig baggrund til en del af teksten. Til sidst optræder to enkeltkonstituent: 'Louises hus' og 'fik fri fra skole'.

Der kan oprettes en svag tværgående inferenskæde mellem kæderne 'Lalandia', 'spurgte/sagde ja til', 'ville med' og 'jeg/vi', som kan kaldes 'Spørgsmål og svar på, om jeg vil med til Lalandia'. Etableringen af den tværgående inferenskæde forstyrres dog af enkeltkonstituenten 'Louises hus', idet det er usikkert, om ellipsen (Ø) i sætning 9 refererer til Louises hus eller til Lalandia. Så selvom man kan sige, at teksten handler om, at jeg'et blev spurgt om og sagde ja til at tage med til Lalandia, er indførelsen af enkeltkonstituenten 'Louises hus' et kohæsiionsbrud, som forstyrrer kohærensens på en gennemgriben-

de måde. Dette skyldes, at det er uklart, om teksten skifter fokus fra Lalandia til Louises hus. Tekstens overskrift er desuden 'Lalandia', men ifølge den tværgående inferenskæde handler teksten faktisk ikke om selve Lalandia-turen (jf. navnet på den tværgående inferenskæde).

Mollys personlige beretning er skrevet direkte i den skriveramme, som læreren har givet eleverne i forbindelse med skriveopgave 4. Første del af teksten, sætning 1-7, er placeret under feltet 'indledning', mens anden del, sætning 8-12, er placeret under feltet 'midte'. Teksten i de to felter indeholder dog næsten identisk indhold: Både i sætning 4-6 og i sætning 8-10 beskrives det, at jeg'et blev spurgt om, om hun 'ville med', og at hun sagde ja. Den eneste forskel på sætningsparrene i hvert tekstfelt er, at det som nævnt er uklart, om sætning 8-10 henviser til, om jeg'et 'ville med' i 'Louises hus', eller om der stadig er tale om 'Lalandia'.

Sætningskoblinger

Der optræder tre sætningskoblinger, henholdsvis af typen additiv, kausal og temporal. Den kausale kobling realiseres gennem 'fordi', den temporale gennem 'så', og den additive gennem 'og'.

Alle koblingerne forbinder sætningerne lokalt i teksten, fx begrundes 'fordi', hvorfor 'vi' skulle til Lalandia sammen. Den temporale kobling, som dog først optræder i tekstens næstsidste sætning, giver en fornemmelse af et berettende element, 'så kørte vi om fredagen', som dog ikke er til stede tidligere i teksten. Den additive kobling i sidste sætning tilføjer ny information om, at 'vi' fik fri fra skole. Dog kan denne 'og'-kobling også tolkes kausalt, således at de fik fri fra skole som følge af, at de skulle køre om fredagen.

Kohærensmåde: cirkeltekst med kohærensbrud

Som analysen viser, er den tværgående inferenskæde i Mollys tekst svag, og teksten indeholder også et kohærenssvækkende kohærensbrud. Teksten indeholder tre temakæder med 2-4 konstituenten i hver. De to længste temakæder 'spurgte/sagde ja til' (4 konstituenten) og 'ville med' (3 konstituenten) indeholder næsten identiske konstituenten, som to gange i teksten gentages i samme relation med de to lange centrale kæder (jeg/vi). Der kan spores lidt *bredde* i teksten i forhold til antallet af deltagere (jf. de mindre kæder inkluderet i 'vi'-kæden), men ellers er der meget lidt progression i indholdet og heller *ingen dybde* (jf. gentagelserne). De tre sætningskoblinger bidrager til at koble indholdet internt mellem de berørte sætninger, men understøtter ikke en bestemt ramme eller teksttype. Tekstens opbygning skaber heller ikke en ramme, som virker organiserende for indholdet. Kohærensmåden kan således karakteriseres som en *cirkeltekst*.

Kontekstuel analyse

I mine feltnoter fra undervisningen har jeg nedskrevet, at Molly under den individuelle skrivetid bevæger sig meget rundt, går på toilettet, snakker til flere af de andre elever og flere gange irrettesættes af læreren. I begyndelsen af skrivetiden siger hun også højt, at hun ikke kan huske, hvilken oplevelse hun skal skrive om. I feltnoterne har jeg nedskrevet en samtale, som tyder på, at Molly også er usikker i forhold til, hvordan hun skal udfylde og bruge skriverammen:

Uddrag af feltnoter fra undervisningen – om skriverammen

Molly har skrevet "Tivolitur" i feltet 'overskrift' i sin skriveramme. Da hun ser, jeg sidder bag hende, peger hun på feltet 'indledning' og spørger: "Hvad står der dér?"
Jeg svarer: "Indledning", og Molly spørger: "Men hvad betyder det?"
Inden jeg når at svare, bryder en anden elev ind og siger: "Du skal bare skrive, hvem der er med." "O.k.," siger Molly og går straks i gang med at skrive.

Der går dog ikke længe, før Molly opgivende udbryder: "Jeg kan ikke huske, hvad der skete!" Hun sletter sin overskrift og tekst i indledningsfeltet og skriver i stedet "Lalandia" i skriverammens felt 'overskrift'. Mens hun derefter skriver på sin nye oplevelse, stopper hun hyppigt op for at spørge mig, andre elever eller læreren om, hvordan man staver til bestemte ord. Indimellem må hun vente, til nogen har tid til at hjælpe hende, idet hun har svært ved at fortsætte sin skrivning, før hun har fået hjælp til at skrive det ord, hun er gået i stå ved.

I tekstanalysen i foregående afsnit har jeg analyseret Mollys tekst løsrevet fra skrivekonteksten, hvilket giver meget lidt mening, da den, som det fremgår af den oprindelige tekst, er skrevet inde i den nævnte skriveramme. Inddrages skriverammen i analysen, fremgår det, at Mollys tekst er en række svar på de spørgsmål, som er stillet i skriverammen, og at tekstkohærensens således afhænger af, at skriverammen inddrages i analysen. For eksempel spørges der under skriverammens indledningsfelt: "Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det?", og Mollys sætning 2, 3 og 4 er tydelige svar herpå.

I skriverammens felt kaldet 'midte' spørges der "I hvilken rækkefølge skete begivenhederne?" I dette tekstfelt gentager Molly, som nævnt under analysen, en del af indholdet fra 'indledningen' og tilføjer "så kørte vi om fredagen", og "vi fik fri fra skole den dag". Mollys udfyldning af midterstykket tyder på, at hun forstår skriverammens spørgsmål meget konkret: Det vil sige, at hun skal fortælle om, i hvilken rækkefølge *alle* begivenhederne skete. Hun gentager derfor indhold, hun allerede har nævnt i indledningsfeltet, og hun gengiver selv små detaljer såsom "så kørte vi om fredagen", og "vi fik fri fra skole den dag". Således kan hendes tolkning af, hvordan hun skal udfylde skriverammen, være medvirkende til, at tekstens kohærensmåde er cirkeltekstens. En sådan tolkning af, at Molly forsøger at fortælle 'alle' detaljer fra turen, kan understøttes af nedenstående uddrag fra mit interview med hende:

Uddrag af interview med Molly om personlig beretning – om indholdet

Interviewer: "Du har valgt at skrive, at de spurgte dig, om du ville med til Lalandia [...] var det vigtigt, at du blev spurgt om det, altså at du blev inviteret med?"

Molly: "Nej, det var ikke sådan vigtigt, men de spurgte mig bare"

Interviewer: "De spurgte dig bare, ja. Hvordan kan det være, du har skrevet det så?"

Molly: "Fordi ... det ved jeg faktisk ikke"

[...]

Interviewer: "Var der noget, du gerne ville have skrevet om, som du ikke fik med?"

Molly: "Øhm, ja"

Interviewer: "Hvad var det?"

Molly: "Det var, at vi kom derover, og så øh lejede vi et hus, og så var det, at vi, ja, så badede vi så, og så var vi i badeland, og vi var i legelandet."

Interviewer: "Wow. Hvordan kan det være, at du ikke skrev det?"

Molly: "Det nåede jeg ikke."

I interviewet kan Molly ikke rigtig svare på, hvorfor hun har valgt at skrive om, at hun blev spurgt om at tage i Lalandia, og at hun sagde ja (hvilket faktisk, jf. den tværgående inferenskæde, er det, teksten handler om). I stedet fortæller hun, at hun gerne ville have berettet om, hvad hun oplevede i Lalandia (herunder også 'leje af hus', hvilket kan bekræfte hendes fokus på at fortælle om alle begivenheder i rigtig rækkefølge). Med afsæt i en sådan tolkning af Mollys forsøg på detaljeret at berette om alle delelementer af turen giver det således god mening, at hun i sin tekst ikke når til at skrive om selve tiden i Lalandia.

Tekstens forholdsvis svage kohærens og manglende fokus på selve tiden i Lalandia kan således skyldes flere forhold ved skrivekonteksten: Dels har hun indledningsvis vanskeligt ved at forstå, hvordan hun skal udfylde skriverammen, og hun har svært ved at huske og finde på, hvad hun skal skrive om. Hun

sletter også en allerede skrevet tekst del undervejs og bremses i sit skriveflow af, at hun har svært ved at stave til de ord, hun gerne vil skrive. Sammen med hendes mulige tolkning af, at hun skal fortælle om 'alt', der er sket, når hun således ikke at skrive særlig meget, og hun når ikke frem til beretningens kerne: tiden i Lalandia, som hun også selv fremhæver i interviewet (jf. badelandet og legelandet). Endelig fungerer tekstkohærens mindre godt uden for skriverammen, fordi tekstens svar på rammens spørgsmål hænger så tæt sammen. Muligvis ville Molly have skrevet en mere sammenhængende tekst, hvis hun havde haft tid og mulighed for at færdiggøre den, og hvis hun i forlængelse heraf havde flyttet den ud af rammen og løsrevet den fra rammens spørgsmål.

Opsamling: Hvad viser tekst- og kontekstanalyserne om Mollys skrivning?

I tabellen nedenfor ses, at cirkelteksten/tekst med cirkeltræk er den dominerende kohærensmåde i Mollys tekster, men at hun også skriver i måderne ramme- og listetekster: Tekst 1 er en rammetekst med cirkellignende træk. Tekst 2 er en listetekst med rammetræk. Tekst 3 er en cirkeltekst med rammetræk samt en passage af listetræk, og tekst 4 er en cirkeltekst med brud i kohærens.

Mollys tekster	Tekst 1 (beretning)	Tekst 2 (argumenterende tekst)	Tekst 3 (argumenterende tekst)	Tekst 4 (beretning)
Kohærensmåde	Rammetekst med cirkellignende træk	Listetekst med rammetræk	Cirkeltekst med passage af listetræk + rammetræk	Cirkeltekst med brud i kohærens

Tabel 9: Oversigt over kohærensmåder i Mollys fire tekster.

Jeg tolker overordnet Mollys hyppige brug af kohærensmåden cirkeltekst og/eller brug af cirkeltræk som et udtryk for, at Molly ofte har udfordringer med at finde på, hvad hun skal skrive om, og at hun derfor ofte gentager sine teksters indhold. I forlængelse heraf ses det også, at hun ofte gentager de samme ord/vendinger (også til at introducere nyt indhold), hvilket kan tyde på, at hendes skriftsprogslige repertoire ikke er så stort, og/eller at de konkrete skrivesituationer på forskellig vis begrænser hende i at bruge et større repertoire. Hun viser, at hun kan bruge forskellige skriftsproglige ressourcer til at skrive både berettende og argumenterende (fx gennem brug af henholdsvis temporale og kausale sætningskoblinger), men hun bruger typisk en enkelt eller to forskellige realiseringer, fx 'og (så)' (tekst 1) eller overvejende 'hvis' i (tekst 4) – bortset fra i tekst 3, hvor repertoireet manifesteres bredere, fx i forhold til variation af sætningskoblinger og forbindertyper.

Mollys udfordringer med at finde på indhold går igen i samtlige feltnoter og interviews med hende: Enten siger hun højt, at hun ikke ved, hvad hun skal skrive om, eller hun henvender sig til læreren, mig eller andre elever og beder om hjælp til, hvad hun skal skrive. Der er dog en række vigtige nuancer i forbindelse med netop det at finde på, som kan pege på, at det måske ikke altid skyldes, at Molly mangler stof at skrive om, men snarere at hun er usikker i forhold til, *hvilket specifikt indhold* hun skal udvælge at skrive om. Det begrundes jeg for det første med, at hun i interviewene om tekst 1 og 4 nævner flere konkrete ting, som hun gerne ville have skrevet om, men som hun ikke fik skrevet (jf. "det nåede jeg ikke"). For det andet begrundes jeg det med, at hun (jf. mine kontekstanalyser til selvsamme tekster) bruger en detaljeret skrivestrategi, hvor hun starter fra 'en ende af' med at skrive om 'alt', hun oplevede i henholdsvis Fårup Sommerland (tekst 1) og Lalandia (tekst 4), inklusive transport, parkering, og hvordan Lalandia-aftalen kom i stand (jf. "de spurgte mig, jeg sagde ja"). Detaljestrategien tolker jeg dels som et udtryk for, at det er svært for hende at vælge ud, hvad hun skal skrive om, men i høj grad også som en konsekvens af lærerens fokus på – både i skriverammerne og under instruktionerne – at begivenhederne skal skrives i "rigtig rækkefølge", og at eleverne i tekst 1 skal have "mange detaljer med". Ud fra denne tolkning synes Molly faktisk at have haft meget indhold at skrive

om i særligt tekst 1 og 4, men hun har haft vanskeligt ved at udvælge det specifikke indhold og/eller have tid til at skrive alt det, hun gerne ville, grundet detaljestrategien. I mine kontekstanalyser til tekst 1, 2 og 4 inddrager jeg interviews og samtaler fra undervisningen, hvor Molly forklarer, at hun heller ikke helt forstod skriveopgaverne, og/eller hvordan hun skulle udfylde lærerens skriveramme. Dette tolker jeg som endnu en mulig årsag til, at det bliver vanskeligt for Molly at 'finde på indhold' – eller rettere forstå, *hvad* hun skal skrive om, og *hvordan*. I forhold til sidstnævnte er en mulig tolkning, at Molly i sin udfyldning af skriverammen til tekst 4 netop skriver en cirkeltekst, fordi hun tolker midterfeltets ordlyd om at skrive "begivenhederne i den rigtige rækkefølge" som en opfordring til at skrive alt det igen, som hun lige har skrevet i indledningsfeltet. Mollys formodede vanskeligheder med, *hvordan* hun skal skrive, tolker jeg også med afsæt i hendes til rådighed stående skriftsproglige repertoire i størstedelen af skrivesituationerne, som synes at være forholdsvis lille (jf. tekstanalyserne). Jeg tolker også hendes vanskeligheder med afsæt i, at hun i alle skrivesituationerne bruger meget energi på omstændigheden transskriptionsfærdigheder, herunder særligt stavning, som konstant bremser hende i sit skriveflow, måske især fordi hun selv har fokus på ikke at "skrive forkert", som hun siger i mit indledende interview med hende.

Det fremgår også hyppigt i mine feltnoter, at Molly er udfordret i forhold til koncentration. Dette kan dog skyldes, at hun, som hun selv flere gange giver udtryk for, ikke ved, hvad hun skal gå i gang med (jf. at hun ikke forstår opgaverne/skriverammerne), når den individuelle skrivetid i klassen går i gang. Det kan også have haft betydning, at der generelt er meget uro i Sydskole-klassen. Derudover er Molly efter eget udsagn heller ikke så glad for at skrive: "Jeg er ikke en skrivepige", som hun siger. Hendes opfattelse af sig selv som en, der ikke skriver, påvirker med sandsynlighed også hendes koncentration og/eller engagement i skrivningen, og det kan igen tolkes i sammenhæng med de andre ovenfor nævnte omstændigheder, som vanskeliggør skrivningen for Molly (fx stavning, repertoire, udvælge indhold, hendes forståelse/tolkning af skriveopgaverne), og som også tolkes som medvirkende til, at hun ofte skriver meget korte tekster. Mollys fokus på tekstlængde ("åh, jeg har ikke skrevet særlig meget"), og sammenligning af længde med andre elever, kan også tolkes som forbundet med, at hun oplever skrivning som noget, der er svært, hvilket smitter af på hendes opfattelse af sig selv som skriver og i forlængelse heraf formentlig også på hendes engagement i og lyst til at skrive.

Billedet af Mollys skrivning nuanceres dog betydeligt i forbindelse med både tekst- og kontekstanalysen af skriveopgave 3. Teksten er en cirkeltekst og gentager således indholdet ned gennem teksten, men den indeholder også en lidt længere passage af listetræk, hvor Molly opremser en masse nyt indhold (årsager til mobning). Tekst 3 skiller sig særligt ud fra de andre tekster, fordi den er meget lang. Som det fremgår af feltnoteuddraget i kontekstanalysen til tekst 3, er det første gang, jeg oplever Molly give udtryk for at være decideret stolt af en tekst, hun har skrevet (hun er dog også "tilfreds" med tekst 1). Som nævnt i kontekstanalysen tolker jeg Mollys lange tekst som en konsekvens af, at hun er meget engageret i skriveopgaven: Den er dybt meningsfuld og vigtig for hende på et personligt plan, og hun formår derfor at skrive mere selvstændigt, end hun plejer, og med et større manifesteret skriftsprogligt repertoire (selvom jeg stadig ser tegn på både udfordringer med at finde på indhold og stavning, jf. kontekstanalysen). Desuden er det interessant, at tekst 3 er den eneste tekst, Molly skriver, hvor hun ikke først skal udfylde en skriveramme (eller som i tekst 2 en liste over belæg). Det kan være en tilfældighed, men en tolkning er, at netop det, at hun får lov til at skrive 'frit', godt hjulpet på vej af et stort engagement, faktisk har hjulpet Molly mere i sin skrivning end de skriveramme og instruktioner om 'rigtig rækkefølge', som hun kæmpede med at forstå i forbindelse med især tekst 1 og 4, og som hun formentlig har brugt unødigt meget af sin skrivetid på at forstå og udfylde. Med afsæt heri tolker jeg, at disse anderledes betingelser ved de to omstændigheder undervisning og engagement netop har bevirket, at Molly har kunnet udfolde og bruge et større skriftsprogligt repertoire, end disse omstændigheder gav hende mulighed for under skrivningen af de andre tre tekster.

Overvejelser over, hvordan Molly kan støttes i sin skriveudvikling

Analyserne af Mollys skrivning viser, at hun er udfordret i sin skrivning på en lang række områder, som gør, at det kan være svært for hende at have fokus på mere end én ting ad gangen.

En tolkning på baggrund af analyserne er, at lærerens mange instruktioner og skriverammer har været hæmmende for Mollys skrivning, fordi hun er blevet forvirret over de mange ting, hun skulle, og samtidig ikke helt har kunnet forstå, hvordan hun skulle gribe det an. For Molly vil det formentlig være en hjælp, hvis hun kun skal fokusere på én meget konkret ting ad gangen, fx hvis hun støttes i, hvad hun helt specifikt skal udvælge at skrive om – fx at berette om den sjoveste forlystelse, hun prøvede i Fårup Sommerland (tekst 1), med fokus på at udbygge dette specifikke indhold, uden at der er krav til en bestemt opbygning.

En anden – og helt anderledes måde – at støtte Molly på kunne være at opfordre hende til at skrive lister (altså i kohærensmåden listetekster), for at øve breddeudbygningen, fx ”Skriv en liste over alle de forlystelser, du prøvede i Fårup Sommerland”. Det er desuden oplagt at støtte Molly i at skrive uden fokus på korrekthed og støtte hende i, at hendes tekster kan rettes, efter at hun har skrevet dem, for ikke at bremse hende i sit skriveflow. Min vurdering er, at et mere procesorienteret blik på Mollys skrivning, hvor hun ikke, hver gang hun skriver, skal producere ’færdige’ tekster med styr på indhold, opbygning og retskrivning, vil gavne hendes skriveudvikling. Endelig ser det ud til at være af meget stor betydning for Molly, at skriveopgaverne er motiverende og meningsfulde for hende (jf. Mollys tekst 3), hvorfor hun med fordel først og fremmest bør støttes i at skrive tekster, hun kan lide.

Casen Rose – at skrive med afsæt i ramme- og enhedsteksten

I denne case undersøger jeg eleven Roses måde(r) at skabe tekstkohærens på ved at foretage fire tekst- og kontekstanalyser. Tekstanalyserne viser overordnet, at Rose typisk skriver ramme- og enhedstekster (bredde), men at hun også inddrager træk fra både listeteksten og cirkelteksten.

Kontekstanalyserne peger på, at hendes brug af kohærensmåder blandt andet hænger sammen med de muligheder hun har for at skrive koncentreret og fordybet. I de skrivesituationer, hvor der er meget uro, skriver Rose kortere rammetekster, mens hun skriver længere, overvejende enhedstekster (bredde) i de situationer, hvor hun har ro omkring sig. Roses engagement i skrivningen synes at være drevet af, at hun gerne vil gøre ting færdige, som hun er gået i gang med, men muligvis ligger der også lyst til at skrive bag, som overskygger, at hun umiddelbart ikke finder skriveopgaverne meningsfulde (undtaget tekst 2).

Analyse af Roses sommerferieberetning (tekst 1)

Min sommerferie. ■■■■

Den første uge var jeg til aqua camp med ■■■■ og ■■■■. Vi svømmede hver dag i en uge. Så om fredagen hentede min farfar mig, og så skulle jeg op i min farfars sommerhus, sammen med mine to fætre.

I de to næste uger var jeg lidt nede på klubben og i min mors børnehave.

Den fjerde uge kørte jeg til hofteferie sender med min familie. Vi badet, legede, hyggede, lavede skattejagt.

Figur 33: Roses oprindelige tekst 1 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Roses sommerferieberetning)	Lange kæder
1			Min sommerferie.	Jeg-kæde Aktiviteter/deltagere i sommerferiekæde (tværgående inferenskæde)
2		Svømning —	Den første uge var jeg til aqua camp med Laura og Eva.	Tids-kæde
3		Vi-1 —	Vi svømmede hver dag i en uge.	
4	Temp	Transport — Farfar —	Så om fredagen hentede min farfar mig,	
5	Add + temp (talekobling)	Enkeltkonstituent Enkeltkonstituent	og så skulle jeg op i min farfars sommerhus, sammen med mine to fætre	
6		Enkeltkonstituent	I de to næste uger var jeg lidt nede på klubben	
7	Add	Enkeltkonstituent	og i min mors børnehave	
8		Ho Feriecenter —	Den fjerde uge kørte jeg til ho ferie sender med min familie.	
9		vi-2 —	Vi badet, legede, hyggede, lavede skattejagt.	

Figur 34: Skematisk kædeanalyse af Roses tekst 1.

Kædeanalyse

Analysen af Roses sommerferieberetning viser, at den indeholder to lange, gennemgående kæder. Den ene er den centrale 'jeg'-kæde, som henviser til Rose selv. Derudover er der baggrundskæden (tid), som igennem hele teksten organiserer indholdet tidsligt. Tidskæden introduceres allerede med tekstens overskrift 'sommerferie'⁸⁵, idet tekstens tidsstrukturering (fx 'den første uge', 'i de næste to uger') udspilles inden for denne sommerferieramme. Tidskæden følger desuden tekstens inddeling i tre afsnit (se oprindelig tekst ovenfor), således at første afsnit introduceres med konstituenten 'den første uge', andet afsnit introduceres med konstituenten 'i de næste to uger', mens tredje afsnit introduceres med konstituenten 'den fjerde uge'.

Teksten indeholder desuden temakæderne 'svømning' (2 konstituent), 'vi-1' (3 konstituent), 'transport' (3 konstituent), 'farfar' (2 konstituent), 'vi-2' (4 konstituent) og 'Ho Feriecenter med aktiviteter' (5 konstituent). Temakæderne er overvejende korte med to til fire konstituent i hver. Temakæden 'Ho Feriecenter med aktiviteter' består dog af fem konstituent. Men da konstituenterne er koblet til hinanden gennem inferens, optræder de i overvejende grad som nye indholdselementer, der også kunne have været tolket som enkeltkonstituent. De er dog alle relateret til 'Ho Feriecenter', hvorfor jeg vælger at analysere dem som en kæde af inferenskoblinger. Ud over de nævnte temakæder

⁸⁵'Sommerferie' er markeret med både gul og blå i analyseskemaet, idet konstituenten indgår i både den blå og den gule kæde.

indeholder teksten enkeltkonstituenterne 'farfars sommerhus', 'to fætre', 'mors børnehave' og 'nede på klubben'.

Der kan dannes en tværgående inferenskæde (blå kæde), som jeg kalder 'aktiviteter og deltagere i min sommerferie'. Kæden inkluderer alle kæder og enkeltkonstituenten undtaget tidskæden (som altså strukturerer tekstens indhold i tid). Dog indgår tidskæde-konstituenten 'min sommerferie' (fra tekstens overskrift) i den tværgående inferenskæde, idet denne konstituent netop indrammer hele tekstens indhold og ikke kun er relateret til den tidslige struktur.

Jeg har indtegnet kæderne 'vi-1', 'vi-2', 'farfar' samt enkeltkonstituenten 'to fætre' som en del af den tværgående inferenskæde, eftersom disse 'deltagere' bliver *tematiseret* hele vejen igennem Roses tekst og derfor også er analyseret som temakæder. Teksten handler altså lige så meget om, *hvem* Rose var sammen med, som den handler om, *hvad* hun lavede i sin ferie (heraf inklusionen af ordet 'deltagere' i den tværgående inferenskædes navn). Det store kæde- og enkeltkonstituentoptag i den tværgående inferenskæde viser, at der optræder en høj grad af kohærens i teksten.

Sætningskoblinger

Analysen af tekstens sætningskoblinger viser, at teksten indeholder den temporale kobling 'så' og talekoblingen 'og så', som dels har en additiv, men primært en temporal funktion. Teksten indeholder desuden en enkelt additivkobling, 'og'.

Sætningskoblingerne understøtter den tidslige organisering af teksten, som allerede er markeret gennem den konstituenttunge tidskæde. Grundet tidskæden er 'så' i sætning 4 helt overflødig, idet den efterfølges af tidskæde-konstituenten 'om fredagen'. Denne dobbelte tidsmarkering bidrager således snarere til at give teksten et talesprogligt islæt end til at styrke den tidslige sammenhæng (jf. ekstraposition i talesprog, se fx Brøcker et al. (2012)). Det talesproglige islæt markeres også gennem talekoblingen 'og så'.

Kohæsiionsbrud

Til sidst skal nævnes, at konstituenten 'Laura og Eva' (som dog optages i 'vi-1'-kæden), introduceres som en kendt information uden foregående antecedent. Således kan 'Laura og Eva' analyseres som en exoforisk kobling til indhold – her konkrete personer – i tekstens kontekst. For en læser, der ikke kender Laura og Eva, bidrager koblingen til et lille kohæsiionsbrud.

Kohærens måde: rammetekst

Som kædeanalysen viser, etableres tekstkohærens i Roses sommerferieberetning gennem optaget af alle temakæder og enkeltkonstituenten i den tværgående inferenskæde samt den tydelige tidslige strukturering. Roses tekst indeholder fire enkeltkonstituenten og kun én lang central kæde samt 6 forholdsvis korte temakæder, hvilket er mange, tekstens længde taget i betragtning. Teksten introducerer således meget nyt indhold, fx svømning, besøg i mors børnehave, sommerhustur m.m., og den udbygges således overvejende i *bredden*. Sammen med den tydelige tidsstrukturering, hvor hvert afsnit i teksten kun er relateret gennem tid og i forhold til det overordnede emne 'sommerferie', kan teksten således betegnes som en *rammetekst*.

Kontekstuel analyse

Som det fremgår af aktivitetsskemaet over skrivesituation 1 i Sydskele-klassen, beder Roses lærer eleverne om at udfylde en skriveramme, inden de skriver deres sommerferietekst. Både skriverammen og læreren vægtlægger i sin introduktion, at eleverne skriver om deres oplevelser "i rigtig rækkefølge". Læreren nævner også specifikt, at de fx kan organisere teksten efter "morgen, middag og aften", hvilket minder om den opbygning, Rose bruger: "den første uge, de næste to uger ...". Rose udviser dog en vis selvstændighed i brugen af tidskonstituenten, idet hun organiserer teksten efter uger (i stedet for fx tidspunkt på dagen som i lærerens eksempel).

I mit interview med Rose spørger jeg hende om, hvorfor hun skriver om de ting, hun gør, og hendes svar herpå er (jf. lærerens fokus), centreret omkring selve den tidlige strukturering, som også er et styrende princip i forhold til tekstens kohærensmåde:

Uddrag af interview med Rose om hendes sommerferieberetning – tidlig struktur

Interviewer: "Der er jo nogle bestemte ting, du har valgt at fortælle om, altså den her aqua camp, og at du var i din farfars sommerhus, og at du var i Ho Feriecenter. Hvordan kan det være, du valgte de ting ud?"

Rose: "Fordi første uge, så lavede jeg det sådan, og så ville jeg bare sådan skrive det i den rækkefølge, så det gav bedre mening, i stedet for jeg skrev "i fjerde uge kørte jeg til Ho Feriecenter" og sådan noget. Øh, og så skrev jeg "den første uge", og så skrev jeg "de næste to uger"."

I interviewet med Rose nævner hun uopfordret, at hun gerne ville have gjort teksten "mere forståelig". Hun uddyber det ved at give eksempler på, hvordan hun kunne have udbygget tekstens indhold – det jeg kalder *dybdeudbygning*:

Uddrag af interview med Rose om hendes sommerferieberetning – indhold

Interviewer: "Var der noget, du godt kunne tænke dig at gøre ved din tekst?"

Rose: "Måske lidt mere forståelig, hvis man kan sige det på den måde ..."

Interviewer: "Ja, hvordan kan man gøre den mere forståelig?"

Rose: "Måske kunne jeg sådan lave det her [peger på afsnittet i midten] lidt mere sådan: Jeg var nede på klubben og passe kanin, og så var jeg i min mors børnehave og passe de små børn med min mor og hjælpe min mor."

I forlængelse af uddraget ovenfor forklarer Rose, at grunden til, at hun ikke skrev de ting, hun foreslår at udbygge teksten med, var, at hun ikke havde tid, men også "fordi jeg ville gerne skrive om noget forskelligt fra min sommerferie". Som nævnt længere oppe var det netop et fokuspunkt i undervisningen og i skriverammen, at eleverne skulle beskrive deres oplevelser kronologisk, hvilket kan have forårsaget, at Rose har valgt at skrive om mange *forskellige* oplevelser. I skriverammens første felt har læreren stillet en række spørgsmål: Hvem var med? Hvor var det henne? Hvornår var det? Hvorfor lavede du det? Det første spørgsmål er markeret med fed og udpeges herved som særlig vigtigt. I tekstanalysen af Roses tekst fremgår det, at den netop handler om deltagere i hendes sommerferie (hvem var med), steder/aktiviteter (hvad/hvor var det henne?) samt har en tydelig tidsstrukturering (hvornår var det?). Rose svarer ikke på det sidste spørgsmål (hvorfor) i skriverammen, og hun har heller ikke en decideret opsamling/afslutning, hvilket skriverammen ellers lægger op til. Ud fra mine feltnoter, fotos fra undervisningen og mit interview med Rose om teksten er det sandsynligt, at Rose skriver en tekst, der følger lærerens instruktion meget tæt. Selvom Rose selv peger på, at hun gerne ville have udbygget indholdet i teksten mere i *dybden*, lægger lærerens instruktion på mange måder op til, at eleverne skriver rammetekster (jf. ovenstående pointer ift. tidlig strukturering og de nævnte spørgsmål i skriverammen). En tolkning er således, at Rose har brugt al sin tid på netop at opfylde de krav til teksten, som læreren opstiller, således at der ikke er tid til at udbygge indholdet mere (hvilket hun også selv nævner).

Da jeg i mit interview med Rose spørger, om skriveopgaven gav mening for hende, svarer hun tvøende: "Ja, sådan, ja fordi, det ... jo altså ... (lærers navn) synes i hvert fald, at det er ret spændende at høre om." Herefter følger hun op: "Det var også lidt svært, også fordi der var rigtig meget larm, synes jeg." I mine feltnoter har jeg også skrevet, at der var meget stor uro i klassen. Rose er placeret ved en

lang række af borde, hvor der sidder omkring ti elever, som konstant rejser sig og går rundt, snakker, skubber og larmer. Jeg har noteret, at Rose er den eneste elev, der sidder stille og skriver. Adspurgte om dette siger hun: "Men det er også fordi, at når jeg er gået i gang med en opgave, kan jeg ret godt lide at blive ved med den opgave."

Selvom Rose altså ikke umiddelbart udviser et stort engagement i skriveopgaven (jf. ovenstående udsagn, som fremhæver lærerens interesse i teksten), giver hun alligevel udtryk for, at det har betydning for hende at gøre de ting færdige, som hun er i gang med – også selvom det måske mere er af pligt end af interesse.

Analyse af Roses brev til sine forældre (tekst 2)



Figur 35: Roses oprindelige tekst 2 skrevet på pc.

Sætning	Sætningskoblinger	Korte kæder + Enkeltkonstituent	Tekst (Roses brev til sine forældre)	Lange kæder
1		Hund — Ønske/spørge —	Jeg ønsker mig en hund. Påstand 1	Jeg-kæde
2		Enkeltkonstituent	hej mor og far	Tværgående inferenskæde
3			jeg vil spørge	
4			om jeg måtte få en hund.	
5	kau	Enkeltkonstituent Retorik/plage — Hver dag/en dag —	Så skal jeg nok gå tur men den hver dag belæg 1	
6	kau + adv	Enkeltkonstituent	undtagen en dag så jeg kan få en legeaftale plis, belæg 2	
7	adv + kau	Enkeltkonstituent	og så skal jeg nok give mad og drikke belæg 3	

Figur 36: Skematisk kædeanalyse af Roses tekst 2.

Kædeanalyse

Analysen af Roses kæledyrstekst viser, at teksten indeholder to centrale kæder: 'Jeg' og 'hund'. Sidstnævnte kæde analyseres som central, selvom den kun har tre konstituent, idet 'hunden' forstås som gennemgående i teksten, om end den ikke nævnes eksplicit i sætning 7. Her kan man dog argumentere for, at hunden er underforstået; at 'mad og drikke' er til hunden, og at 'hunden' således er implicit til stede fra tekstens start til slut.

Ud over de to lange kæder optræder temakæden 'ønske/spørge' (3 konstituent) og baggrundskæderne 'retorik/plage' (3 konstituent) og 'hver dag/en dag' (2 konstituent).

Herudover indeholder teksten fire enkeltkonstituent: 'hej mor og far', 'gå tur med', 'få en legeaftale' og 'give mad og drikke'.

Der kan dannes en tværgående inferenskæde, som jeg kalder 'Må jeg få en hund', eller som Rose selv skriver i overskriften: "Jeg ønsker mig en hund." Den tværgående inferenskæde inkluderer kæderne 'jeg', 'hund', 'ønske' og alle enkeltkonstituenten, og den er således kohærent.

Inklusionen af de tre enkeltkonstituenten i sætning 5-7 skyldes dels, at de indgår tydeligt som belæg i tekstens argumenterende struktur (påstand + belæg). Derudover er belæg 1 og 3 også tydeligt semantisk relaterede til at have en hund: Der skal gås tur med den, og den skal have mad og drikke. Belæg 2 omhandler at få en legeaftale og er ikke direkte relateret til at få en hund. Belægget indgår dog alligevel i den tværgående inferenskæde, da det lægger sig op ad belæg 1 og begrundes, hvorfor Rose alligevel ikke kan gå med hunden hver dag. Sammenhængen understøttes her af den adversative kobling 'undtagen', som viser, at sætningen (belæg 2) omhandler en undtagelse i forhold til den foregående sætnings indhold (belæg 1).

Desuden har jeg valgt at inkludere enkeltkonstituenten 'hej mor og far', fordi den fungerer som implicit modtager gennem hele teksten, selvom den kun optræder én gang. Roses påstand – eller ønske – er netop rettet mod denne modtager, fx i sætning 3: "Jeg vil spørge om ...", hvori det er underforstået, at hun spørger *nogen* om noget – det vil sige hendes mor og far, som brevet er rettet til.

Sætningskoblinger

Roses tekst indeholder primært kausale koblinger, realiseret gennem forbinderen 'så', som optræder to gange. Derudover optræder en enkelt talekobling realiseret gennem 'og så' med additiv funktion samt en adversativkobling realiseret gennem forbinderen 'undtaget'.

Kohærensmåde: rammetekst med listetræk

Kohærensen i Roses tekst etableres gennem en tværgående inferenskæde, som inkluderer alle centrale og tematiske kæder samt alle enkeltkonstituenten. Den kan overordnet karakteriseres som en *rammetekst*⁸⁶, fordi teksten er kort og indholdet primært udbygges i *bredden* gennem korte kæder og enkeltkonstituenten. Indholdet er internt relateret til det semantiske felt at have en hund og er forbundet gennem kausale sætningskoblinger. Den interne relation ses også i belæg 2, som er en lille udbygning af belæg 1, hvor indholdet specificeres gennem den undtagelse, som nævnes i belæg 2. Men selve det at 'gå tur' (belæg 1) eller 'få en legeaftale' (belæg 2) udbygges dog ikke. Tekstens baggrundskæde (retorik) understøtter også kohærensmåden rammetekst. Belæg 3, som indledes med koblingen 'og så', bidrager til *listetræk*, idet belæggets indhold kun er relateret til den overordnede påstand og ikke til de tidligere nævnte belæg.

Kontekstuel analyse

I mit interview med Rose om brevet til hendes forældre fortæller hun, at hun var meget motiveret for at skrive teksten, fordi hun virkelig ønsker sig en hund, og også at hun havde planer om at give forældrene brevet: "Så håber jeg bare, jeg får den [hunden] i julegave eller fødselsdagsgave, for jeg har fødselsdag lige om lidt." I nedenstående uddrag fra mit interview med Rose understreger hun meningsfuldheden ved netop denne skriveopgave:

⁸⁶ Det kan diskuteres, om den overordnede kohærensmåde er en ramme- eller enhedstekst (bredde). Jeg har bestemt den som en rammetekst, fordi teksten stort set ingen dybdeudbygning har – den er et skelet eller en ramme – mens enhedstekster (også dem, der primært udbygger i bredden) typisk uddyber indholdet lidt mere, end det ses i Roses tekst 2.

Uddrag af interview med Rose om brev til hendes forældre – engagement og meningsfuldhed

Interviewer: "Hvilken af de to tekster (tekst 1 og 2) kunne du bedst lide at skrive? Altså den om sommerferien eller den om hunden?"

Rose: "Denne her [om hunden]"

Interviewer: "Denne her, hvorfor det?"

Rose: "Fordi jeg synes, at sommerferien, den er, jeg synes, det her, det er sådan mere spændende"

Interviewer: "Ja?"

Rose: "Ja, og så synes jeg også bare, den her blev lidt bedre"

Interviewer: "[...] Hvorfor er det mere spændende for dig at skrive om, at du ønsker dig en hund?"

Rose: "Fordi jeg har ønsket mig en hund i rigtig lang tid"

Interviewer: "Ja?"

Rose: "Og så er det også sådan et brev ... -agtigt"

Interviewer: "Ja?"

Rose: "Så kan det måske gøre, at jeg kan få en hund"

Interviewer: "Så du håber, brevet kan gøre, at du får en hund, ja?"

Rose: "Ja, det hjælper lidt"

Selvom Rose ovenfor giver udtryk for, at hun kunne lide at skrive brevet til sine forældre, at det var meningsfuldt, og at hun også synes, teksten blev bedre end sommerferieberetningen (tekst 1), siger hun senere, at hun slet ikke fik skrevet alt det, hun gerne ville. Hun siger fx, at hun gerne ville have skrevet, at hun ville stå tidligt op om morgenen for at gå tur med hunden, fordi hun ved, at hendes forældre ikke gider dette. Således peger Rose selv på en mulig dybdeudbygning af belæg 1 om at gå tur med hunden. Hun forklarer, at grunden til, hun ikke skrev mere, er, at hun ikke kunne koncentrere sig på grund af meget uro omkring hende i skrivesituationen. Udsagnet kan understøttes af mine feltnoter, hvor jeg har skrevet, at hun sidder og skriver på gangen med en pige-gruppe, hvor især en af pigerne har meget svært ved at komme i gang med at skrive og bliver ved med at forstyrre de andre. Flere gange observerer jeg, at Rose beder denne elev om at dæmpe sig, hvortil Rose tilføjer: "Jeg kan ikke koncentrere mig!"

Hverken Rose eller de andre piger i gruppen får hjælp af læreren under den individuelle skrivetid. Det tyder dog på, at Rose støtter sig til lærerens instruktion af skriveopgaven samt den fælles brainstorm over dyr og belæg for at få dem, som læreren gennemførte i klassen forud for skrivningen. For eksempel indleder Rose sin tekst med 'jeg ønsker' og indfører herefter tre belæg, hvilket følger den opbygning, som læreren har gennemgået og nedskrevet på tavlen (jeg ønsker + A1, A2, A3). To af Roses belæg stammer tilsyneladende også direkte fra tavlen: 'gå tur med' og 'mad + vand'. Rose har også skrevet en overskrift, hvilket læreren netop har bedt eleverne om, selvom det er atypisk i personlige breve som dette. Nedenstående uddrag fra interviewet med Rose understøtter, at Rose har brugt dele af lærerens brainstorm og skriveramme:

Uddrag af interview med Rose om kæledyrsteksten – brainstorm og skriveramme

Interviewer: "Hjælp den der brainstorm inde i klassen, hvor I snakkede lidt om, hvordan man kunne overbevise mor og far?"

Rose: "Ja"

Interviewer: "Ja?"

Rose: "For det meste"

Interviewer: "Kan du huske, [lærers navn] tegnede sådan en kasse på tavlen, hvor hun skrev 'argument 1, 2 og 3', og så skulle man lave en opsamling til sidst. Kan du huske det?"

Rose: "Ja"

[...]

Interviewer: "Brugte du det, eller gik du bare i gang med at skrive?"

Rose: "Øhm, jeg brugte jo det der 'ønsker', og så tror jeg ... og så 'gå tur med'"

Kohærensmåden rammetekst i Roses tekst er tydeligt relateret til lærerens instruktion og fokus på tekstens opbygning (rammen). Bredden i teksten hænger muligvis sammen med, at Roses muligheder for fordybelse, herunder muligheder for at udbygge i dybden, er meget begrænsede i tekstens skrive-kontekst (jf. uroen), på trods af at Rose finder opgaven både spændende og meningsfuld.

Analyse af Roses holdningstekst (tekst 3)

Susjallemeter.

jeg synes at sjusjalemeter skal være mer forsigtige
sjusjalemeter kan være sjove men også granoverskrinde.
fx. tiktok, insta, likee eller snap der kan være sjovt men man kan også se nogle videoer
man ikke skal se og så kan man også skrive med nogen som man tror man kender men
som man slet ikke kender så kan de spørge om man skal mødes og så er det
børnelokkere eller nogen andre som man ikke skal mødes med. (man skal bare sige nej til
det fordi man er jo ikke altid seker)

Figur 37: Roses oprindelige tekst 3 skrevet på pc.

	Sæt- nings- kobling er	Korte kæder + Enkelt- konstituerter	Tekst (Roses holdningstekst)	Lange kæder
1			Susjallemeter.	Sociale medier-kæde
2		Enkelt- konstituent	jeg synes	Påstand 1
3		Forsigtig —	at sjusjalemetere skal være mer forsigtige	
4		Sjov —	sjusjalemeter kan være sjove	Belæg 1/påstand 2
5	Adv. + Add.	Grænse- overskridende —	men også granoverskrinde.	
6	Add.		fx. tiktok, insta, likee eller snap der kan være sjovt	Belæg 2
7	Adv. + Add.		men man kan også se nogle videoer	Man-kæde
8			man ikke skal se	
9	Add. + talekob.	Skrive/spørge —	og så kan man også skrive med nogen	Nogen, man ikke skal mødes med-kæde
10			som man tror	
11			man kender	
12			men som man slet ikke kender	
13	temp		så kan de spørge	
14		Mødes-kæde —	om man skal mødes	Belæg 3
15	Adv.?		og så er det børnelokkere eller nogen andre	
16			som man ikke skal mødes med.	
17			(man skal bare sige nej til det	
18	Kau		fordi man er jo ikke altid seker)	

Figur 38: Skematisk kædeanalyse af Roses tekst 3.

Kædeanalyse

Analysen af Roses holdningstekst viser, at der er tre lange kæder: 'sociale medier', 'man' og 'nogen, man ikke vil mødes med'. Ingen af kæderne er eksplicit gennemgående i hele teksten. Kæden 'sociale medier' danner dog en ramme om teksten, som resten af kæderne kan forstås i forhold til. Når der fx i sætning 13-14 står: "så kan de spørge om man skal mødes", er det underforstået, at den nævnte kommunikation 'spørge om' foregår på sociale medier. Tekstens overskrift er også netop 'sociale medier', og således kan man argumentere for, at denne kæde kan forstås som en central, gennemgående kæde. 'Man'-kæden analyseres også som en central kæde, om end den heller ikke er gennemgående i hele teksten. Dette begrundes med, at 'man' optræder i både belæg 2 og 3 samt kan tolkes som underforstået i sætning 3 (jf. analysen nedenfor om kohæsionsbrud). Kæden 'nogen, man ikke skal mødes med' analyseres som en temakæde, selvom den er lang, idet den netop udsiger noget om den centrale kæde 'sociale medier' uden at være en central kæde i sig selv. Dette underbygges også af, at kæden kun optræder i belæg 3. Ud over de tre nævnte lange kæder indeholder teksten fem korte temakæder: 'forsigtig' (3 konstituent), 'sjov' (2 konstituent), 'grænseoverskridende' (3 konstituent), 'skrive/spørge' (2 konstituent) og 'mødes' (3 konstituent) og enkeltkonstituenten 'jeg synes'.

Der kan dannes en tværgående inferenskæde mellem alle tekstens kæder, som kan kaldes 'Udvis forsigtighed på sociale medier'.⁸⁷

Teksten er således kohærent. Enkeltkonstituenten 'jeg synes' indgår ikke i den tværgående inferenskæde, fordi den primært fungerer strukturerende for teksten og viser, at teksten præsenterer en holdning og er en argumenterende tekst. Den tværgående inferenskæde udpeger tekstens overordnede påstand (sætning 2-3), men inkluderer samtidig kæderne fra belæg 1, 2 og 3, som alle begrunder, hvorfor man skal udvise forsigtighed.

Belæg 2 lægger sig tæt op ad belæg 1 og udviser et lille cirkeltræk, idet sociale medier i begge belæg udpeges som 'sjove' og 'grænseoverskridende'. Dog udbygges indholdet lidt i belæg 2, ved at der står, at det kan være grænseoverskridende, at "se nogle videoer man ikke skal se". 'Sociale medier'-kæden udbygges også ved, at der står eksempler på sociale medier: "tiktok, insta, likee eller snap", men gentagelsen af 'sjove/sjovt' i begge belæg udbygges ikke og er således et cirkeltræk.

Belæg 1 er både belæg for den overordnede påstand 1 og en påstand (påstand 2), som begrundes og uddybes med belæg 2 og 3. Således fungerer belæg 1/påstand 2 samt belæg 2 og 3 som ét samlet belæg for, hvorfor man skal udvise forsigtighed på sociale medier (påstand 1). Sammenhængen mellem påstand 2 (sociale medier er grænseoverskridende) og belæg 2 og 3 etableres blandt andet gennem kæden 'grænseoverskridende', hvor belæg 2 og 3 er eksempler på (og indeholder konstituent, der peger på), hvad der kan være grænseoverskridende ved sociale medier.

Små kohæsionsbrud

Selvom kædeanalysen viser, at teksten er kohærent, optræder der også et lille kohæsionsbrud, som kan skabe lidt forvirring i teksten. Bruddet optræder i tekstens overordnede påstand: "Jeg synes at sjusjalemetere skal være mere forsigtige". 'Sociale medier' er her subjekt i sætningen, ligesom i den følgende sætning, hvor der står: "sjusjalemeter kan være sjove ...".

Kohæsionsbruddet skyldes dog netop subjektet i påstanden, idet Rose således skriver, at det er de *sociale medier* (subjekt), der skal udvise forsigtighed. I forhold til resten af tekstens indhold, herunder særligt 'forsigtighed'-kæden og 'man'-kæden, ville det have givet mere mening, hvis det var 'man', som skulle udvise forsigtighed, fx lade være med at mødes med nogen, man ikke kender, som Rose opfordrer til i slutningen af teksten. Hun giver ikke eksempler på, hvordan hun mener, at de sociale medier skal udvise forsigtighed.

⁸⁷ Denne er ikke indtegnet i den skematiske kædeanalyse, da det ikke er muligt pga. de mange farvekoder.

Sætningskoblinger

I teksten optræder alle fire koblingstyper, men med en overvægt af adversative og additive koblinger. De additive koblinger realiseres gennem 'også' (3 gange) og 'fx' (1 gang) og et enkelt 'og så', som her, ud over at fungere additivt, også analyseres som en talekobling. Rose bruger således overvejende samme type additiv-forbinder.

Derudover optræder fire adversativkoblinger i teksten, realiseret gennem 'men' (3 gange) og 'og så' en enkelt gang. Roses brug af adversativkoblingen er med til at pege på, hvad hun fokuserer på i tekstens belæg, idet hun to gange efter hinanden (belæg 1 og 2) opstiller en modsætning mellem, at sociale medier er sjove på den ene side, *men* også grænseoverskridende, hvorefter hun udfolder det grænseoverskridende i sin tekst.

Roses brug af 'og så' i sætning 15 fungerer også adversativt, idet hun hermed indikerer en overraskende relation til det foregående, som omhandler, at man tror, man kender dem, man skriver med på sociale medier: "Og så er det børnelokkere ...". Ligesom brugen af den additive 'og så'-forbinder, er der også her tale om en typisk talekobling, som giver teksten et talesprogligt islæt.

Kohærensmåde: enhedstekst (bredde) med enkelte cirkeltræk

Kohærensen i Roses tekst etableres gennem en tværgående inferenskæde, som inkluderer alle centrale og tematiske kæder. Tekstens indhold udbygges primært i *bredden* gennem mange korte temakæder, men den indeholder også en lang temakæde ('nogen, man ikke skal mødes med'), som gennem mindre temakæder udbygges lidt mere i *dybden*. Tekstens overordnede påstand er forholdsvis snæver, og belæggene er tæt internt forbundede hertil. Dette ses, ved at belæg 1 udbygges i to andre belæg (2 og 3), hvorfor størstedelen af teksten optræder som et samlet belæg for den overordnede påstand 1. Den interne sammenhæng ses også gennem de mange adversative koblinger, hvor der skabes en modsætningsrelation mellem indholdet i de involverede sætninger. Endelig er der et lille *cirkeltræk* mellem belæg 1 og 2, hvor indholdet gentages, dog med en lille udbygning.

Kontekstuel analyse

Ifølge mine feltnoter har Roses lærer i sin instruktion af skriveopgaven og helt i forlængelse af de modeltekster, der er blevet arbejdet med i undervisningen, særligt fokus på opbygningen af teksten, som skal indeholde overskrift, holdning og begrundelser. Læreren fremhæver også, at holdningen skal indledes med ord, som implicerer en holdning, fx 'jeg synes/mener/tænker'. Derudover har læreren fokus på kausale forbindere, som skal bruges til at indføre tekstens belæg.

I Roses tekst ses det, at hun, som instrueret, indleder sin tekst med 'jeg synes', og at hun herefter præsenterer sin holdning og dernæst en række belæg. Hun inkluderer også en lang række forbinderord, dog bruger hun overvejende adversative og additive koblinger og anvender således et skriftsprogligt repertoire, som rækker ud over det, læreren har introduceret. Rose skriver samtidig også en længere tekst, end der er lagt op til i undervisningen.

I mine feltnoter har jeg beskrevet, at Rose under den individuelle skrivetid er fokuseret på at få ro til at skrive. Hun starter med at sidde på gangen og skrive, men da jeg senere spørger efter hende hos en gruppe piger, der sidder på gangen, siger en af dem: "Rose er gået ind i klassen igen, hun kunne ikke koncentrere sig herude." I mine feltobservationer af Rose, der skriver i klassen, har jeg noteret, at hun skriver forholdsvis fordybet, men at hun udviser irritation, når andre larmer eller afbryder hende. For eksempel råber hun irriteret "Luk døren!", da to elever stormer ind i klassen med deres ting og løber ud igen med døren stående åben.

Ud fra mine feltnoter og den afsluttende interviewsamtale med Rose tolker jeg det sådan, at hun synes, teksten har været udfordrende at skrive. Hun udskifter fx emnet 'mobning', som hun først har valgt, med 'sociale medier'.

Uddrag af afsluttende interview med Rose – om valg af indhold

Interviewer: "Var der nogle af de skriveopgaver, I har skrevet [mens jeg var i klassen], der var sjovere at skrive end andre?"

Rose: "Altså neej ... men der var nogen, der var lidt nemmere end andre"

Interviewer: "Ja, hvad var det for nogle?"

Rose: "Altså, det ... dem, jeg synes, eller den, jeg synes, der var sværest, det var nok den der med, øh, sociale medier. Fordi først ville jeg gerne skrive om mobning, men øhm, det var noget, man ikke skulle gøre ... men det var, det kunne jeg ikke sådan, jeg vidste ikke helt, hvad jeg skulle skrive i den"

Interviewer: "Tænkte du så, det var nemmere at skrive om sociale medier?"

Rose: "Ja ... ja, det blev, det nåede jeg i hvert fald at blive færdig med"

Interviewer: "Ja, hvorfor er det nemmere?"

Rose: "Jeg ved det ikke helt, men det er bare, fordi jeg kender sociale medier ret godt"

Ud fra uddraget tolker jeg det sådan, at Rose ikke har fundet opgaven specielt sjov (og muligvis heller ikke særlig meningsfuld) at skrive, men at hendes fokus i høj grad har været at skrive en tekst, hun kunne "blive færdig med". Dette fokus kan ligeledes understøttes af følgende uddrag fra skrivesituationen i klassen:

Uddrag af feltnoter fra skrivekonteksten til Roses holdningstekst – vil gerne være færdig

Kun Rose og to andre elever sidder tilbage i klassen og arbejder, resten er ude til pause. En af de andre elever, Sille, kigger ud ad vinduet og siger: "Må de andre spille fodbold nu?"

"Ja, HVIS man er færdig," svarer Rose og sukker højt.

Af mine feltnoter fremgår det også, at Rose er meget fokuseret på, at hendes klassekammerat Sille ikke læser hendes tekst, mens den er i proces. Hun siger fx selv, at hun godt ved, hun har "skrevet forkert". Men selvom Rose har dette fokus på korrekthed, virker det dog ikke, som om det bremser hende undervejs i skrivningen: Hun spørger fx ikke om hjælp til stavning undervejs, men skriver blot ordene, som hun synes, de lyder.

Uddrag af feltnoter fra skrivekonteksten til Roses holdningstekst – korrekthed

Sille rejser sig og går hen og stiller sig bag ved Rose, så hun kan se hendes skærm: "Ikke se! Jeg ved godt, jeg har skrevet forkert," udbryder Rose.

Sille går tilbage til sin plads og siger: "Jeg føler bare, jeg har skrevet for lidt."

"Du har skrevet mere end mig," siger Rose.

"Men ikke mere end Fanny," siger Sille så.

De kigger på time-timeren, som læreren har sat. Der er kun 2 min. tilbage af skrivetiden. De taler om, om de skal stoppe tiden, men de bliver enige om, at de ikke tør [...]

Rose forlader kortvarigt klassen, og da hun kommer tilbage, spørger hun mig: "Har Sille kigget på min tekst, mens jeg var væk?" Jeg siger, at det har hun ikke.

Ovenstående uddrag understøtter, som nævnt tidligere, at Rose gerne vil være færdig med sin tekst. Men muligvis skyldes det ikke kun, at hun gerne vil ud at holde pause med de andre elever (jf. forrige uddrag fra feltnoterne), men også at hun oplever en særlig tilfredsstillelse ved at færdiggøre opgaver. En sådan tolkning kan underbygges med, at hun og Silke overvejer at forlænge skrivetiden ved at stille på lærerens time-timer. I et senere interview (i forbindelse med tekst 4) siger Rose også, at ”når jeg er begyndt på en opgave, så vil jeg bare gerne ud og lave den færdig”.

Analyse af Roses personlige oplevelse (tekst 4)

Da jeg fik fingrene i klemme

Min mor, mormor og kusine [REDACTED].

jeg fik mine fingre i klemme i en klapstol.

på en ferie i spanien.

først fløj vi hen til spanien og flyet var fedt.

Så ankom vi til huset, og det var også virkelig fedt. Derefter fandt vi vores værelse. Næste morgen gik mig og [REDACTED] ud i haven, og så fandt vi en trampolin så legede vi opvisning.

Men man måtte kun være en på trampolinen [REDACTED] startede med at lave en opvisning for mig, så skulle jeg op på en klapstol fordi jeg skulle se [REDACTED] lave opvisning. Og kigge på [REDACTED] men klapstolen klappede i, jeg skreg som en gal min mor og mormor løb op til mig de hjalp mig og fik mig fri.

Jeg fik is på mine hænder.

Og fik en is til at spise de fleste af mine hænder var flade og det var ikke sjovt så jeg tog en lur og det var meget dejligt og det hjalp.

Figur 39: Roses oprindelige tekst 4 skrevet på pc.

	Sætnings- - koblinger	Korte kæder + enkelt- konstituer	Tekst (Roses personlige beretning)	Lange kæder
1	Temp	Fingre/hænder — I klemme —	Da jeg fik fingrene i klemme	Ulykken (tværgående inf) Jeg-kæde
2		Mor og mormor anna —	Min mor, mormor og kusine anna.	
3		Klapstol —	jeg fik mine fingre i klemme i en klapstol.	
4		Spanien —	på en ferie i spanien.	Tage på ferie (tværgående inf)
5	Temp	Vi-1 — Transport —	først fløj vi hen til spanien	
6	Add	Fedt —	og flyet var fedt.	
7	Temp	bolig —	Så ankom vi til huset,	Indledning?
8	Add		og det var også virkelig fedt.	
9	Temp		Derefter fandt vi vores værelse.	
10		Enkeltkonstituent	Næste morgen gik mig og anna ud i haven,	
11	Temp/Add (talekob)	Vi-2 — Trampolin —	og så fandt vi en trampolin	
12	Temp	Opvisning —	så legede vi opvisning.	
13	Adv		Men man måtte kun være en på trampolinen	Indledning/ orientering
14		Enkeltkonst.	anna startede med at lave en opvisning for mig,	
15	Temp		så skulle jeg op på en klapstol	
16	kau		fordi jeg skulle se anna lave opvisning.	
17	Add		Og kigge på anna	
18	Adv		men klapstolen klappede i,	
19		Enkeltkonstituent	jeg skreg som en gal	Midte/konflikt
20		Enkeltkonstituent	min mor og mormor løb op til mig	
21		Fik fri/hjalp —	de hjalp mig	
22	Add		og fik mig fri.	
23		Få is-kæde —	Jeg fik is på mine hænder.	
24	Add		Og Ø fik en is til at spise	(Ø - ellipse)
25		Flade —	de fleste af mine hænder var flade	
26	Add	Enkeltkonst.	og det var ikke sjovt	Afslutning/ løsning
27	kau	Tage lur —	så jeg tog en lur	
28	Add	Dejligt/hjalp —	og det var meget dejligt	
29	Add		og det hjalp.	

Figur 40: Skematisk kædeanalyse af Roses tekst 4.

Kædeanalyse

Analysen af Roses personlige beretning viser, at teksten indeholder én lang og gennemgående central kæde, 'jeg'-kæden, som henviser til Rose selv. Derudover optræder der to centrale 'vi'-kæder, som optræder i henholdsvis første del af teksten (sætning 5-9) og i tekstens midte (sætning 10-13). 'Vi-1'-kæden (5-9) opsamler både 'jeg'-kæden, 'mor og mormor'-kæden og 'Anna'-kæden, mens 'vi-2'-kæden (10-13) kun opsamler 'jeg'-kæden og 'Anna'-kæden. I tekstens sidste del (14-29) optræder alle de ovenfor nævnte personkæder, men hver for sig, uden at blive samlet i et 'vi'.

Teksten indeholder derudover 14 korte temakæder, hvoraf tre af kæderne er korte prædikativkæder ('fedt', 'flade' og 'dejligt/hjalp') med to konstituer i hver, som lægger sig tæt op ad de temakæder, de

karakteriserer. Jeg har valgt at bryde temakæderne i Roses tekst meget op, fx analyseres 'fingre i klemme' som to forskellige konstituentter, der indgår i to forskellige kæder, henholdsvis en 'fingre/hænder'-kæde og en 'i klemme'-kæde. Man kunne også have analyseret disse kæder som én kæde. Jeg har valgt at dele dem op, fordi der er flere tilfælde, hvor de to konstituentter ikke er sammenstillet, og hvor der fx blot står 'mine hænder'. Hver af de to kæder indeholder desuden henholdsvis fem konstituentter (fingre/hænder) og tre konstituentter (i klemme), hvorfor der er grundlag for at analysere dem adskilt. De mange temakæder giver som udgangspunkt teksten *bredde*. Dog optræder der flere cirkeltræk, som gør, at indholdet ikke udvikler sig så meget på trods af de mange korte kæder. I sætning 14, 16 og 17 står: "anna startede med at lave opvisning for mig" (14), "fordi jeg skulle se anna lave opvisning" (16) og "og kigge på anna" (17). Alle tre sætninger indeholder næsten identisk indhold, som omhandler, at Rose skal se Anna lave en opvisning. I sætning 21-22 er der ligeledes et cirkeltræk: "de hjælp mig" (21) og "og fik mig fri" (22). Her er der en næsten synonymisk relation mellem at blive hjulpet og komme fri.

Der kan dannes en lang tværgående inferenskæde (rød kæde i skemaet), som omhandler Roses ulykke, og som jeg kalder 'Da jeg fik fingrene i klemme i en klapstol'. Kæden optræder i starten, både i overskriften og i elevens intro (sætning 2-4), hvorefter den først indføres i teksten igen fra sætning 11. Kæden inkluderer kæderne 'fingre/hænder', 'i klemme', 'klapstol', 'flade', 'fik fri/hjælp', 'få is' samt enkeltkonstituentterne 'skreg som en gal', 'ikke sjovt' og 'løb op til mig'. Derudover har jeg valgt også at inkludere kæderne 'opvisning', 'trampolin', 'tage en lur' og 'dejligt/hjælp', om end de ligger i periferien af det semantiske felt, som etableres i teksten. De sidste to kæder er inkluderet, fordi luren, som Rose tager, tematiseres som en form for behandling i forbindelse med hendes ulykke: "jeg tog en *lur* (...) og *det hjælp*". Kæderne 'opvisning' og 'trampolin' markerer de omstændigheder, som ulykken fandt sted under, selvom ingen af kæderne dog er direkte involveret i ulykken.

Jeg har i den tværgående inferenskæde udeladt kæderne 'Spanien', 'transport', 'bolig' og 'fedt', idet disse kæder i endnu mindre grad end de fire sidstnævnte kæder er relateret til selve ulykken, som er tekstens omdrejningspunkt (jf. overskriften). Ulykken kunne således være sket hjemme i Danmark, uden det ville have gjort en forskel for beretningen. De fire kæder 'Spanien', 'transport', 'bolig' og 'fedt' kan tilsammen danne en anden, dog meget kort, tværgående inferenskæde (sætning 5-9, blå kæde i skemaet), som omhandler at være/tage på ferie.

Selvom den lange tværgående inferenskæde (rød) viser, at teksten primært omhandler Roses ulykke med at få fingrene i klemme i en klapstol, ses det tydeligt i analyseskemaet, at der er et mellemrum i teksten (sætning 3-10), hvor den røde kæde er fraværende, og hvor den ovenfor nævnte blå inferenskæde optræder. Disse to inferenskæder er beslægtede, idet 'at være/tage på ferie'-kæden er en slags baggrund for ulykkes-kæden, fordi ulykken netop skete på denne ferie. Den blå ferie-kæde fungerer således som en indledning. Dog optræder der endnu en indledning/orientering i sætningerne 10-17, hvor Rose sætter rammen for selve den ulykke, som resten af teksten handler om, og herefter følger en tydelig narrativ struktur med delementerne konflikt og løsning.

Det er således som om Rose først er gået i gang med at skrive én historie, som er orienteret mod selve ferien i Spanien, hvorefter hun skifter fokus til kun at fortælle om ulykken med klapstolen. Eksistensen af to tværgående inferenskæder peger på, at der er et lille brud i kohærensens, som udfordrer teksten som et samlet hele. Men selvom kæderne i de to tværgående kæder ikke fremstår helt samlede, er de, som nævnt, stadig forbundet. Teksten kan således stadig opfattes som kohærent, men med et mindre brud/spring i indhold.

Kohæsiønsbrud

De tre første sætninger (2-4) i Roses tekst er rent visuelt placeret løsrevet fra resten af teksten. Både sætning 2 og 4 er ufuldstændige sætninger, og sætning 2, "Min mor, mormor og kusine anna", er hel-

ler ikke koblet til den efterfølgende sætning 3, ”jeg fik mine fingre i klemme i en klapstol”. Det kan diskuteres, om disse sætninger overhovedet er en del af teksten, men eftersom det kun er her, det nævnes, at der er tale om en ferie – hvilket er en vigtig information ift. første del af teksten (jf. den blå kæde) – vælger jeg at tolke sætningerne som en del af teksten. Sætningernes vigtige placering og manglende ord og koblinger bidrager således til et kohæsiionsbrud i teksten.

Sætningskoblinger

I teksten optræder alle fire koblingstyper, og langt størstedelen af tekstens sætninger er forbundet med en eksplicit kobling. Der er en klar overvægt af temporale og additive koblinger, hvilket signalerer, at teksten er en beretning udfoldet i tid.

Teksten indeholder 10 additive koblinger, hvoraf 9 realiseres gennem forbinderen ’og’. Den sidste additive kobling realiseres gennem forbinderen ’også’. De mange ’og’-koblinger bidrager sammen med de mange korte kæder til, at teksten får et lidt opremsende præg (et træk fra listeteksten).

De temporale koblinger realiseres gennem mange forskellige forbindere: ’da’ (1), ’først’ (1), ’derefter’ (1) og ’så’ (4). De temporale koblinger er så hyppige, at de nærmest danner en *tidskæde*, blot med forbinderord. Denne forbinder-tidskæde kan inkludere enkeltkonstituenterne ’næste morgen’ og ’startede med’, som har samme temporale funktion som forbinderne.⁸⁸

Endelig indeholder teksten to adversative koblinger realiseret gennem forbinderen ’men’ og to kausalkoblinger realiseret gennem ’fordi’ og ’så’. Indførelsen af ’men’ understøtter dramatikken i beretningen og markerer, at der sker noget overraskende; at ulykken snart indtræffer.

Kohærensmåde: overvejende enhedstekst (bredde) + cirkel- og listetræk + lille kohærensbrud

Kohærens i Roses tekst etableres særligt gennem den tværgående inferenskæde (rød), der omhandler ulykken med klapstolen, og som dækker størstedelen af Roses tekst. Denne del af teksten har tydelige træk fra *enhedsteksten (bredde)*, idet den både har en tydelig narrativ struktur (orientering, konflikt og løsning) og omhandler et snævert defineret emne beskrevet gennem forholdsvis mange korte kæder, som er tydeligt internt forbundne. Sidstnævnte ses ved, at flere af kæderne strækker sig over flere sætninger (fx ’jeg’, ’Anna’ og ’opvisning’) og også forbindes med temporale, adversative og en kausal kobling. Dog optræder der også flere eksempler på *cirkeltræk* i teksten, hvilket bidrager til at mindske temakædernes breddeudbygning. Under tekstdelens ’afslutning/løsning’ er de fleste sætninger forbundet additivt med ’og’, hvilket giver teksten *listetræk*. Dog er flere af sætningerne forbundet gennem relationer mellem kædekonstituent, hvorfor der optræder en lille udbygning, sammenlignet med hvis indholdet i de sætninger, der er forbundet med ’og’, kun havde bestået af enkeltkonstituent. Endelig skal det som sagt nævnes, at der optræder et lille brud i kohærens – et skifte i indholdet – fordi der optræder to forskellige tværgående inferenskæder, som dog er semantisk beslægtede.

Kontekstuel analyse

Af mine feltnoter fremgår det, at alle Sydskole-eleverne sidder inde i klassen, da de skal skrive tekst 4. Det fremgår også, at der for en gangs skyld er ro den første halve time, hvor eleverne har individuel skrivetid. Jeg har desuden noteret, at Rose sidder og skriver meget koncentreret det meste af timen. Hun taler kun kortvarigt med sin sidemakker og sidder stadig med sin skærm åben, da flere andre elever er begyndt at pakke sammen.

⁸⁸ Man kan diskutere, om de to temporale enkeltkonstituent skulle have indgået i en reel tidskæde (som en del af kædeanalysen). Koblingen skulle i så fald etableres gennem inferens. Jeg har dog valgt at analysere dem som enkeltkonstituent, da jeg vurderer, at ’startede med’ lægger sig tættere op ad de forudgående forbinder (så) end konstituenten ’næste morgen’.

Uddrag af interview med Rose om hendes personlige beretning – færdiggøre opgaver

Interviewer: "Hvordan var det at sidde og skrive opgaven?"

Rose: "Det var ... det var fint nok"

Interviewer: "Ja, jeg så, at du sad sådan ret stille og koncentreret, faktisk, og skrev den"

Rose: "Det er også, fordi når jeg er gået i gang med noget, så øh, så vil jeg bare gerne blive ved og ved"

Interviewer: "Var det, fordi du, øh, kunne lide opgaven, eller hvad, eller var der nogle andre ting, der gjorde, at du sad koncentreret med det ... nej?"

Rose: "Ikke rigtig"

Interviewer: "Så, så hvad var det, der gjorde, at du sad koncentreret?"

Rose: "Øhm, det er fordi, at jeg ... som jeg sagde før, øhm, når jeg er begyndt på en opgave, så vil jeg bare gerne ud og lave den færdig."

Som jeg har peget på under flere af de andre kontekstanalyser, kan Roses svar tolkes sådan, at hun har fokus på at færdiggøre de skriveopgaver, hun går i gang med. I forbindelse med tekst 4 fortæller hun mig, at hun blev næsten færdig og blot manglede fem minutter til at rette "store bogstaver og så måske også lidt mere tekst". Hun har dog ikke nogen konkrete ideer til, hvad hun ellers kunne tilføje til tekst 4. Feltnoter og interviews tyder altså på, at Rose har haft bedre muligheder for at skrive tekst 4, fordi der var ro omkring hende, end det var tilfældet med flere af de andre tekster, hvor hun havde svært ved at koncentrere sig pga. uro.

Det ses da også, at tekst 4 er væsentligt længere end Roses tre andre tekster. Tekstanalysen viser, at Rose langt hen ad vejen har bygget sin tekst op, som læreren har lagt op til i sin instruktion af opgaven, med en indledning, midte og afslutning og med inddragelse af en lang række forskellige sætningskoblingstyper og realiseringer af forbindere. Hun beretter også "i rigtig rækkefølge".

I mit interview med Rose siger hun, at hun ikke har brugt lærerens skriveramme særlig meget. I tekstdokumentet med hendes oprindelige tekst, som hun har afleveret til mig, står rammen øverst, og teksten er placeret nedenunder. I skriverammen er feltet 'overskrift' det eneste felt, der er udfyldt: "Da jeg fik mine fingre i klemme". Rose forklarer, at rammen ikke er udfyldt, fordi "jeg helst bare selv vil skrive den [teksten]". Hun tilføjer, at hun hellere vil bruge tid på at skrive selve teksten end at udfylde skriverammen. Men da jeg spørger til de tre lidt løsrevne sætninger i tekstens begyndelse, kommer det frem, at hun alligevel har forholdt sig til og måske også brugt skriverammen lidt:

Uddrag af interview med Rose om hendes personlige beretning – om skriverammen

Interviewer: "Jeg kom til at tænke på de her tre første sætninger, du har stående heroppe: "min mor, mormor, kusine Anna. Jeg fik mine fingre i klemme i en klapstol på en ferie i Spanien". Er det nogle, der har stået oppe i skriverammen, som du har sat ind her, eller hvorfor står de sådan heroppe?"

Rose: "Øh, jeg har også lidt kigget sådan på øhm, hvad man sådan skulle få at vide"

Interviewer: "De spørgsmål, der er i skriverammen, har du kigget på?"

Rose: "Ja"

Jeg spørger også Rose, om de tre løsrevne sætninger hænger sammen med resten af teksten. Hun svarer "ikke rigtigt", men hun virker ikke helt fortrolig med, hvad jeg spørger om, og muligvis lægger jeg ordene for meget i munden på hende gennem min måde at spørge på. Det er derfor uklart, om hun selv er bevidst om det kohæsiionsbrud, som disse tre sætninger skaber. En tolkning er, at hun kan have glemt, at hun har 'klippet' sætningerne ned i teksten fra skriverammen, og dermed også glemt at integrere dem i den endelige tekst. Under alle omstændigheder peger uddraget ovenfor på, at Rose *har* forholdt sig til tekstens delelementer med afsæt i den opbygning, som læreren har lagt op til gennem skriverammen (og sin instruktion). De mange realiseringer af forbinderord (og tidskonstituenten 'næste morgen') optræder også som eksempler på forbindere i lærerens skriveramme, hvorfor det er

sandsynligt, at Rose er inspireret af disse. Rose inddrager også skriftsproglige ressourcer, som rækker ud over lærerens instruktion og skriveramme, fx ved at inddrage et tydeligt 'konfliktelement' i beretningens midterste del.

Som vist i tekstanalysen indeholder Roses tekst et kohærensbrud i form af et spring i indhold, som afspejles i, at teksten har to tværgående inferenskæder. Ud fra skrivekonteksten er det vanskeligt at vurdere, hvorfor dette brud opstår. En tolkning kan være, at Roses tekst 4, som nævnt, er meget længere end de tre andre tekster, hun har skrevet, og at hun undervejs i sin skrivning derfor mister overblikket i forhold til den overordnede sammenhæng. Hun formår dog stadig – med undtagelse af dette lille brud – at skrive en enhedstekst, hvor hun også inddrager skriftsproglige ressourcer, som hun muligvis ikke har brugt før (fx de mange realiseringer af forbindere og evt. konfliktelementet), hvilket også kan bidrage til kohærensbruddet, idet hendes fokus i så fald har ligget et andet sted (jf. turbulens, Even- sen, 1992, 1997).

Opsamling: Hvad viser tekst- og kontekstanalyserne om Roses skrivning?

I tabellen nedenfor ses, at Rose skriver i alle fire forskellige kohærensmåder, men at rammeteksten og enhedsteksten (bredde) er de to dominerende måder: Tekst 1 og 2 er rammetekster (tekst 2 med listetræk), mens tekst 3 og 4 er enhedstekster (bredde) med cirkeltræk og/eller listetræk.

Roses tekster	Tekst 1 (beretning)	Tekst 2 (argumenterende tekst)	Tekst 3 (argumenterende tekst)	Tekst 4 (beretning)
Kohærensmåde	Rammetekst	Rammetekst med listetræk	Enhedstekst (bredde) med et enkelt cirkeltræk	Enhedstekst (bredde) med cirkel- og listetræk + lille brud i kohærens

Tabel 10: Oversigt over kohærensmåder i Roses fire tekster.

Rose skriver typisk ramme- og enhedstekster (bredde), som er to kohærensmåder, der ligger tæt op ad hinanden. De adskiller sig dog ved, at Roses enhedstekster er mere samlet om et snævert emne, mere internt sammenhængende og typisk lidt mere udbygget, dog stadig primært i bredden. Af kontekstanalyserne fremgår det, at Rose skriver rammetekster (tekst 1 og 2) i de to skrivesituationer, hvor hun har sværest ved at koncentrere sig på grund af uro i klassen og på gangen, mens hun skriver enhedstekster (bredde) i de skrivesituationer, hvor der er mere ro, til at hun kan skrive uforstyrret. Som beskrevet under kontekstanalyserne til tekst 3 og 4, er en tolkning, at Rose er meget sensitiv over for støj, hvilket fremgår både af interviews med hende og af mine feltnoter. Derfor tyder det også på, at roen under skriveopgave 3 og 4 (i modsætning til under skriveopgave 1 og 2) medvirker til, at Rose i disse to situationer har bedre betingelser for at skrive enhedstekster (bredde), som både er længere og mere udbyggede – også lidt i dybden.

Rose viser gennem sin skrivning af tekst 3 og 4 i kohærensmåden enhedstekst (bredde), at hun har et forholdsvis stort skriftsprogligt repertoire til at skabe betydning med både i argumenterende og berettende tekster, men at hun særligt begrænses i at bruge det, som hun gerne vil, grundet uro. Det begrundes jeg med, at hun i interviewene selv peger på konkrete måder, hvorpå hun gerne ville have udbygget indholdet i de to rammetekster, tekst 1 og 2. I forlængelse heraf og med afsæt i analyserne tyder det også på, at Rose har haft forholdsvis nemt ved at finde på, hvilket indhold hun skulle skrive om, og/eller har kunnet bruge de ideer, der er kommet op på tavlen.

En omstændighed, som også træder tydeligt frem i Roses tekster, er, at hun stort set i alle sine tekster efterlever de krav, som læreren har lagt særlig vægt på i sin instruktion (typisk opbygningen, valg af bestemte forbinderord, men også ofte indhold fra fælles brainstorm). Med det skriftsproglige repertoire, hun har til rådighed, kan hun (i modsætning til fx Molly) tolke og bruge lærerens instruktioner, brainstorms og til dels skriverammer som en hjælp til at skrive, samtidig med at hun også selvstændigt inddrager ressourcer, som rækker ud over opgaven og lærerens instruktion og skriveramme. Ud fra analyserne står det ikke helt klart, i hvor høj grad lærerens skriverammer hjælper Rose. I forbindelse med tekst 4 siger hun først, at hun ikke har brugt lærerens ramme, fordi hun ”vil helst bare selv skrive teksten”, men det viser sig alligevel, at hun har brugt den, hvilket kan indikere, at rammen *er* en hjælp. Hendes brug af rammen kan dog også tolkes som et udtryk for, at Rose blot forsøger at skrive den tekst, som hun tror læreren gerne vil have. En sådan tolkning kan hænge sammen med en anden omstændighed, som synes at have særlig betydning for Roses skrivning af de fire tekster, nemlig hendes engagement. Kun i forbindelse med skrivningen af tekst 2 giver hun udtryk for, at hun var engageret og syntes, selve opgaven var spændende. I forbindelse med de andre skriveopgaver beskriver hun opgaverne med ord som ”fint nok”, og at læreren ”synes i hvert fald, det er spændende at høre om”. I forlængelse heraf er det bemærkelsesværdigt, at netop tekst 2 er den tekst, hun får udbygget mindst, både i bredden og dybden. Det kan dog forklares med, at uroen omkring hende var så voldsom, at hun først kom i gang med at skrive meget sent og derfor ikke har kunnet nå at skrive særlig meget. Jævnfør kontekstanalysen til tekst 2 ligger dette i forlængelse af både hendes egne udsagn og mine observationer.

Med afsæt i feltnoter og interviews tolker jeg primært Roses drivkraft eller engagement i at skrive de fire tekster som drevet af, at hun kan lide at færdiggøre ting, hun er gået i gang med. Tilfredsstillelsen ved at færdiggøre ting kan muligvis bunde i, at hun er pligtopfyldende og gerne vil gøre det, læreren beder hende om (jf. at hun følger lærerens instruktioner og skriverammer forholdsvis tæt). Det kan dog også skyldes en lyst til at skrive, hvilket kan underbygges med, at hun i det indledende interview med mig fremhæver, at hun godt kan lide at skrive. Roses pligtfølelse – eller tilfredsstillelse ved at gøre ting færdige samt hendes mulige lyst til at skrive – kan således tolkes som en årsag til, at hun er i stand til at motivere sig selv til at skrive, også i situationer, hvor hun ikke finder skriveopgaven specielt interessant. Roses formodede pligtfølelse og/eller skrive lyst bidrager muligvis også til hendes strategi til at håndtere sine staveudfordringer. I stedet for at stoppe op, hver gang hun er i tvivl om, hvordan hun staver til et ord, skriver hun det bare, som hun tror, det skal skrives. Hun siger selv, at hvis hun ikke kan stave til et ord, spørger hun enten om hjælp, eller også ”så prøver jeg bare selv”. I mine observationer af hende ser jeg, at hun mest bare prøver selv. Hun udviser dog også forfængelighed i forhold til sin skrivning, idet hun ikke ønsker, at eleven Sille skal læse hendes tekst, mens den er i proces (jf. kontekstanalysen til tekst 3). Det forstår jeg som et udtryk for, at hun gerne vil noget med sin skrivning – en form for engagement – uanset om det er for at gøre læreren glad, eller det er, fordi hun faktisk godt kan lide at skrive.

Overvejelser over, hvordan Rose kan støttes i sin skriveudvikling

Kontekstanalyserne i casen Rose viser, at hun er meget sensitiv over for uro i klassen, og at det formentlig har haft en meget direkte betydning for hendes tekster og de kohærensmåder, hun skriver i. For at støtte Rose i sin skrivning er det derfor afgørende, at hun støttes i at opsøge steder, hvor hun kan få den fornødne ro til at koncentrere sig. Ud fra kontekstanalyserne ser det også ud til, at Rose flittigt bruger lærerens instruktioner og skriverammer, og at hun holder sig forholdsvis tæt til disse. Hun udviser dog også tegn på at bryde lidt med rammerne (fx i tekst 3), og hun inddrager også selvstændigt (nye) skriftsproglige ressourcer. Selvom skriverammerne hverken forstyrrer eller forvirrer Rose (som det i højere grad er tilfældet i casen Molly), kan Rose muligvis profitere af flere muligheder for at skrive mere frit og fokusere på tekstens indhold frem for på formen/rammen. Muligvis ville et

sådan fokus kunne gøre skrivningen (endnu?) mere lystpræget for hende. Rose kan også støttes i at udbygge sit tekstindhold mere i dybden ved at udbygge enkeltkonstituenten og de meget korte tema-kæder til lidt længere kæder, hvilket muligvis også vil være nemmere for hende, hvis hun har friere rammer i forhold til tekstens form.

Opsamling og analytiske perspektiver på tværs af de fire cases

I skemaet nedenfor optræder (jf. mit hovedforskningsspørgsmål) en samlet oversigt over de fire case-elevs brug af kohærensmåder i hver af deres fire tekster (1, 2, 3 og 4). Af skemaet og mine analyser fremgår det, at alle eleverne skriver i eller inkluderer dele af alle fire kohærensmåder, med den ene undtagelse at Molly ikke har skrevet i måden enhedstekst. Samtidig viser analyserne også, at hver elev har en til to måder, som han/hun typisk, eller i hvert fald hyppigere, skriver i.

Tekster Kohærensmåder	Tekst 1 (berettende tekst)	Tekst 2 (argumenterende tekst)	Tekst 3 (argumenterende tekst)	Tekst 4 (beretterende tekst)
Nordskole-klassen				
Aksel	Listetekst med enkelte små cirkeltræk	Rammetræk?	Listetekst med ramme- og cirkeltræk	Enhedstekst med listetræk
Sarah	Enhedstekst (bredde/dybde)	Enhedstekst (bredde/dybde) med liste- og cirkeltræk	Cirkel- og rammetekst	Enhedstekst (dybde) med brud i kohærens
Sydskole-klassen				
Molly	Rammetekst med cirkellignende træk	Listetekst med rammetræk	Cirkeltekst med passage af listetræk + rammetræk	Cirkeltekst med brud i kohærens
Rose	Rammetekst	Rammetekst med listetræk	Enhedstekst (bredde) med et enkelt cirkeltræk	Enhedstekst (bredde) med cirkel- og listetræk + lille brud i kohærens

Tabel 11: Skematisk oversigt over alle fire case-elevs brug af kohærensmåder i tekst 1, 2, 3 og 4.

I mine kontekstanalyser inkluderer jeg socialsemiotikkens tekstnære kontekstbegreb i det mangefacetterede kontekstbegreb (Bartlett, 2016), som i forlængelse af min grundforståelse af skrivning giver mig mulighed for at undersøge mere eksplorativt, hvordan de måder, eleverne skaber tekstkohærens på, er forbundet med og indlejret i omstændigheder uden for teksten selv (jf. mit underforsknings-spørgsmål). På baggrund af de enkelte kontekstanalyser i hver elev-case trækker jeg i hver case-op-samling en række nøgleomstændigheder frem, som jeg tolker har haft særlig betydning for elevens brug af kohærensmåder på tværs af de mangefacetterede empiriske skrivekontekster, eleven har skrevet sine tekster i. Med afsæt heri kan jeg trække en række overordnede nøgleomstændigheder ved undervisningen og eleverne selv frem fra empirien, som jeg finder på tværs af elev-cases og klasser, og

som dermed i større eller mindre grad ser ud til at have haft betydning for alle case-elevernes skrivning.

Dette gælder følgende nøgleomstændigheder (ikke i prioriteret rækkefølge):

- *Undervisningen/lærerens specifikke instruktion* af skriveopgaven og støtte undervejs, herunder særligt skriverammer som både støtte og begrænsning
- Muligheder for at *kunne arbejde koncentreret/uforstyrret*, fx betinget af uro i klassen og/ eller andre omstændigheder ved eleven selv
- De forskellige *skriftsproglige repertoarer*, som eleverne hver især har til rådighed til at skabe betydning med i de konkrete skrivekontekster, herunder også ressourcer til *metasproglig forholden sig*, og når der indtræffer *turbulens* i forbindelse med en mulig udvidelse af elevens repertoire
- *Hvilket indhold* eleverne skriver om, og hvor let eller svært det er for eleven at *finde på indhold* til en konkret tekst
- Elevernes forskellige *engagementer* i de tekster, de skriver, blandt andet relateret til deres oplevelser af opgavernes meningsfuldhed og/eller deres generelle skriveglæde eller pligtfølelse, herunder også forskellige *oplevelser af sig selv (og andre) som skriver(e)*
- Elevernes forskellige *transskriptionsfærdigheder*, og hvordan de hver især takler eventuelle udfordringer hermed.

De to første omstændigheder (lærerens specifikke instruktion og støtte, herunder skriverammer m.m., og ro/uro i klassen) er omstændigheder relateret til mit fokus på undervisningen, mens de andre omstændigheder er særligt relateret til mit fokus på eleven selv som en del af skrivekonteksten. Alle disse overordnede nøgleomstændigheder peger ind i allerede mere eller mindre etablerede skriveforskningsfelter og viden om delkomponenter af det komplekse fænomen, som skrivning er, fx betydningen af transskriptionsfærdigheder (fx MacArthur & Graham, 2016), skriveridentitet (fx Ivanič, 2012) eller metasprogligt repertoire (fx af Geijerstam, 2006; Lines et al., 2019).⁸⁹ Man kan indvende, at jeg netop finder disse omstændigheder, fordi jeg i mine klasserumsobservationer har kigget efter dem (fx tegn på engagement, udfordringer med stavning, uro i klassen, lærerens instruktion osv.) og har spurgt ind til disse omstændigheder i mine interviews med eleverne om deres tekster. Hvis jeg ud over disse havde haft fokus på andre omstændigheder, ville jeg formentlig også have kunnet få øje på andre sammenhænge.

Ikke desto mindre ser jeg, at de forskellige omstændigheder, jeg fremhæver ovenfor, i varierende grad og på forskellige måder, synes at have betydning for den måde, eleverne skaber tekstkohærens på i forskellige skrivesituationer. For eksempel ser jeg, at omstændigheden 'engagement' hos Molly, og til dels også hos Aksel, synes at være relateret til, om en opgave forekommer meningsfuld for dem, og i forlængelse heraf, hvordan og hvor meget eller lidt de skriver. På den anden side ser jeg, at Rose og Sarah i højere grad engagerer sig på trods af manglende oplevet meningsfuldhed, fordi de ud fra mine tolkninger grundlæggende kan lide at skrive og/eller godt kan lide at gøre opgaver færdige.

I forlængelse af min grundforståelse af skrivning som en socialt situeret handling, der udvikles gennem social interaktion (Halliday, 1978; Kress, 2002), ser jeg, at nøgleomstændighedernes betydning for elevernes skrivning og måder at skabe tekstkohærens på er vævet sammen i et komplekst samspil mellem den konkrete undervisningssituation og lærerens instruktion og støtte til eleverne og omstændigheder relateret til eleverne selv.

⁸⁹ Fordi mit hovedfokus – både analytisk og teoretisk – har været elevernes tekster, går jeg ikke ind i hvert felt eller forstår omstændighederne med afsæt i teoretiske forklaringsmodeller. Jeg har i stedet i kontekstanalyserne ladet empirien tale gennem mine tolkninger af kontekstuelle nedslag ved undervisningen og eleverne selv.

Uddybning af nøgleomstændighederne

Gennem eksempler fra empirien vil jeg i dette afsnit uddybe de ovenfor nævnte nøgleomstændigheder og deres mulige forbindelser. Det vil jeg dels gøre ved at vise betydningen af undervisningen og lærerens instruktion, og hvordan denne betydning viser sig på både ens og forskellige måder i de fire elevers tekster. Jeg vil også gøre det ved at uddybe, hvordan jeg tolker disse måder som sammenvævede med de omstændigheder, der i højere grad er forbundet med elevskriveren selv (repertoire, engagement, transskriptionsfærdigheder osv.), og som har at gøre med, hvem eleven er, hvad han eller hun er formet af, og dermed hvad eleven bringer med sig fra andre og tidligere sociale kontekster, som han eller hun er rundet af, og ind i empiriens konkrete skrivesituationer.

Molly og Rose fra Sydscole-klassen har begge skrevet deres tekst 1 som en rammetekst (jf. tabel 18). I mine kontekstanalyser til begge disse tekster peger jeg på, at lærerens instruktion – som fokuserer på, at eleverne skal udfylde en skriveramme med et tydeligt fokus på tekstens opbygning eller ”ramme”, og at begivenhederne bliver fortalt i ”rigtig rækkefølge” – med sandsynlighed har betydet, at eleverne har gjort netop dette (jf. kendetegn for rammeteksten). I Nordskole-klassen har læreren under instruktionen af tekst 1 også fokus på både tekstens opbygning, og at eleverne skriver teksten i ”rigtig rækkefølge”. Men her spejles instruktionen ikke som rammetekster, hverken i Sarahs tekst (enhedstekst) eller i Aksels tekst (listetekst). De har begge fx oplysninger med om hvem, hvad og hvor, som læreren også lægger vægt på i sin instruktion, men kronologien viser sig fx på lidt andre måder end i Mollys og Roses tekster, selvom begge lærere har fokus på ”rigtig rækkefølge”.

Når Molly og Rose begge skriver i kohærensmåden rammetekst, tolker jeg det som et udtryk for, at de hver især har tolket lærerens instruktion på måder, der minder om hinanden, og tilmed begge har valgt at følge lærerens instruktion forholdsvis tæt. Dog er deres tekster, ud over kohærensmåden, ret forskellige (fx i længde og med hensyn til, hvor varieret et repertoire de anvender). Disse forskelle tolker jeg på baggrund af, hvordan de andre omstændigheder ved henholdsvis Mollys og Roses skrivning spiller ind, fx hvordan de hver især håndterer deres staveudfordringer, og hvor stort et skriftsprogligt repertoire de hver især har til rådighed i den givne skrivesituation.

Når Sarah og Aksel skriver deres tekst 1 i helt forskellige kohærensmåder, tolker jeg det som en konsekvens af, at de grundlæggende har tolket deres lærers instruktion forskelligt, jf. min tolkning om, at Aksel har forstået opgaven, som om han skulle fortælle *alt* om sin ferie, mens Sarah skriver om tre (dog ikke to, som anvist af læreren) oplevelser. Deres forskellige tolkninger forstår jeg, ligesom i tilfældet med Molly og Rose, som sammenvævede med de andre omstændigheder, der har betydning for deres skrivning, fx forskellen på deres skriftsproglige repertoarer. Hvor Aksel med sit repertoire vælger at skabe kronologi gennem en lang række gentagelser af forbinderen ’og’, skaber Sarah en sommerferieramme i teksten, inden for hvilken hun udfolder tre forskellige oplevelser, hvis kronologi primært markeres gennem sætningskoblinger mellem hver oplevelse.

Af tabel 11 fremgår det, at både Aksel, Sarah og Rose skriver deres tekst 4 som en enhedstekst. Selvom Aksel og Sarah har fået den samme instruktion, tolker jeg primært deres valg af kohærensmåde med afsæt i andre omstændigheder: For Sarahs vedkommende tolker jeg særligt hendes store skriftsprog-lige repertoire som baggrunden for, at hun skriver en enhedstekst (som hun ofte gør), mens jeg tolker Aksels nye valg af kohærensmåden enhedstekst med afsæt i, at han i situationen får en meget konkret støtte af læreren til at opbygge teksten og dybdeudbygge dens indhold. Jævnfør mine kontekstanalyser er det min tolkning, at Rose, som skriver sin tekst i en anden klassekontekst end Sarah og Aksel, skriver en enhedstekst, fordi der i den konkrete skrivesituation er gode betingelser for, at hun kan fordybe sig og udfolde sit tekstindhold (jf. ro i klassen). Når Molly i tekst 4 skriver en cirkeltekt med brud i kohærensen, tolker jeg det med særligt afsæt i, at hun giver udtryk for, at hun ikke har forstået, hvordan hun skal udfylde og bruge lærerens skriveramme. Mine tolkninger af elevernes tekst 4 trækker således på analyser af omstændigheder ved undervisningen og lærerens instruktion (konkret støtte,

ro i klassen og skriverammer) som enten støttende eller begrænsende, samtidig med at de trækker på analyser med afsæt i subjektivt betingede omstændigheder (hvordan eleverne tolker støtten, skriverammerne, deres skriftsproglige repertoire og behov for ro).

At omstændigheder forbundet til elevskriveren synes at have en betydning, understøttes også af, at elevernes valg af kohærensmåder ikke viser sig at være knyttet specifikt sammen med, om de skriver berettende eller argumenterende tekster. Der kan (jf. tabel 11) ganske vist ses en lille tendens til, at eleverne på tværs af klasser hyppigere skriver i enhedsteksten i de berettende tekster end i de argumenterende tekster. En forklaring på det kan være, at de opgaver og modeltekster, som bruges i forbindelse med de argumenterende tekster, i højere grad lægger op til liste- og rammetræk, samt at eleverne generelt har mindre erfaring med at skrive argumenterende og derfor bruger mere energi på at øve sig i at bruge en argumenterende 'ramme' og dermed sjældnere udbygger indholdet i dybden. Men der viser sig langtfra noget entydigt billede af en sammenhæng mellem kohærensmåder og bestemte teksttyper ud fra dette studies empiri, hvilket bekræfter, at de måder eleverne skriver på, er betinget af et samspil af en lang række forskellige omstændigheder.

Når jeg tolker nøgleomstændighedernes betydning for elevernes skrivning og måder at skabe tekstkohærens på som sammenfiltrede og overvejende subjektivt betingede, ligger det i forlængelse af studiets grundforståelse af skrivning som en socialt situeret handling, der udvikles gennem social interaktion, idet også omstændigheder relateret til elevskriveren forstås som socialt formede (Schultz & Fecho, 2000). Når jeg derfor ser, at hver enkelt case-elev typisk eller hyppigere foretrækker at skrive i bestemte kohærensmåder på tværs af forskellige empiriske skrivekontekster (herunder fx forskellig undervisning, støtte, teksttyper osv.), forstår jeg det således som en konsekvens af de forskellige måder, som eleverne subjektivt set er formet af tidligere sociale sammenhænge. Men samtidig kan jeg inden for rammen af min teoretiske grundforståelse også vise, at eleverne gennem undervisningen støttes – og begrænses – i at udforske og skrive i andre kohærensmåder, fx ved at eleverne får en meget konkret støtte (fx Aksel, tekst 4), eller ved at en skriveopgave i særlig grad fanger en elevs interesse (fx Molly, tekst 3).

8. Konklusion og diskussion

I dette kapitel vil jeg opsummere studiets hovedfund og bidrag, hvorefter jeg vil diskutere fundene i forhold til tidligere forskning. Afslutningsvis vil jeg reflektere over didaktiske bidrag og perspektiver for fremtidig forskning.

Min forskningsinteresse i afhandlingen har været at undersøge, hvordan elever i to 4.-klasser skaber tekstkohærens i udvalgte tekster skrevet i faget dansk, og hvilken betydning den empiriske skrivekonstekt (med fokus på undervisningen og eleverne selv) synes at have haft for den måde, eleverne skaber tekstkohærens på. Baggrunden for studiet er, at elevers måde(r) at skabe tekstkohærens på er relativt underbelyst i en nordisk og international kontekst, især på mellemtrinnet. Især har jeg peget på, at kvalitativ forskning i tekstkohærens, som særligt betoner tekstens indhold som det, der får teksten til at hænge sammen, mangler belysning. I forlængelse heraf har jeg foretaget en teoretisk diskussion og afklaring af kohærensbegrebet, hvilken peger på vigtigheden af at skelne mellem tekst- og læserkohærens, og at dette studie undersøger elevtekster med afsæt i en tekstkohærensforståelse.

Min undersøgelse er bygget på en forståelse af skrivning som en socialt situeret handling, der udvikles i sociale interaktioner (Evensen, 1997; Halliday, 1978; Kress, 2002), der foregår i et komplekst samspil mellem alt fra motoriske færdigheder til lingvistiske ressourcer og kognitive, psykologiske, sociale og kulturelle omstændigheder (Bazerman et al., 2017), og som i forlængelse heraf forstås som en måde, hvorpå eleverne kan udtrykke sig selv samt udvikles og dannes.

For at kunne undersøge, hvordan eleverne i de to deltagende 4.-klasser skaber tekstkohærens, designede jeg mit studie som et kvalitativt aktiveret tekststudie, som jeg har analyseret og tolket inden for en casestudielogik (Small, 2009). Det betyder, at jeg gennem partikulære detaljeanalyser har kunnet undersøge ikke blot hver enkelt tekst eller skrivekonstekt, eller hver enkelt case-elevs skrivning af flere tekster, men har kunnet få øje på, hvad der går på tværs af både tekster, elever og empiriske skrivekontekster i to forskellige klasser. Med studiets undersøgelse af kun to klasser og i særlig grad fire case-elever kan jeg ikke sige noget om, i hvilken grad de forskellige kohærensmåder og nøgleomstændigheder, som analyserne finder, kan genfindes i et statistisk repræsentativt udsnit af danske 4.-klasse-elevs skrivning. Men med mit afsæt i socialsemiotikkens forståelse af sproget i brug – altså elevernes tekster – som spejlinger af kulturen og de genkendelige måder, sproget bruges på i forskellige kulturelle kontekster, er det sandsynligt, at de fire kohærensmåder samt de overordnede nøgleomstændigheder vil kunne genfindes i lignende 4.-klasser.

Studiets fund og bidrag

Mine to forskningsspørgsmål falder i et hovedspørgsmål og et underspørgsmål, som jeg gengiver nedenfor:

- Hvad karakteriserer de måder, hvorpå elever i to 4.-klasser skaber tekstkohærens i tekster skrevet i faget dansk?
- Hvilken betydning har den empiriske skrivekontekst – herunder særligt undervisningen og eleverne selv – for deres måder at skabe tekstkohærens på?

Som svar på hovedspørgsmålet er mit hovedfund de fire overordnede kohærensmåder: listetekster, cirkeltekster, rammetekster og enhedstekster (bredde/dybde). Kohærensmåderne betegner fire overordnede måder eller træk, som studiets case-elever i større eller mindre grad skriver i. Måderne betegner, hvordan det indhold, som holdes sammen gennem de tværgående inferenskæder, er organiseret som et samlet hele. Gennem tekstanalyserne har jeg fundet, at hver af de fire case-elever typisk har en til to måder, som han/hun hyppigere skriver i. Selvom tekstanalyserne peger på disse overordnede kohærensmåder, viser næranalyserne også unikke træk ved de måder, eleverne skaber sammenhæng på i hver enkelt tekst.

Min undersøgelse af den mangefacetterede empiriske skoleskrivekontekst, som jeg undersøger med mit underspørgsmål, nuancerer forståelsen af elevernes tekster og deres måder at skabe tekstkohærens på. Jeg har her – på trods af mit afsæt i socialsemiotikken – valgt at undersøge omstændighederne mere eksplorativt inden for studiets socialkontekstuelle ramme for netop at kunne undersøge omstændigheder uden for teksten selv. Overordnet viser kontekstanalyserne, at kontekstuelle omstændigheder ved undervisningen (lærerens konkrete instruktion og støtte og ro/uro i klassen) og omstændigheder relateret til eleverne selv (skriftsprogligt repertoire, finde på indhold, engagement/meningsfuldhed, opfattelse af sig selv som skriver, transskriptionsfærdigheder og muligheder for at kunne fordybe sig) i høj grad har betydning for, hvilken tekst, og også hvilken kohærensmåde, hver elev skriver i.

Kontekstanalyserne viser, at alle de undersøgte kontekstuelle omstændigheder synes at have betydning for alle case-elevernes skrivning i større eller mindre grad. I nogle tilfælde ser jeg, at lærerens instruktion som omstændighed har en betydning i elevernes tekster, som minder om hinanden, fx når to elever skriver i den samme kohærensmåde i en bestemt skrivesituation.

Men typisk viser analyserne, at de forskellige omstændigheders betydning for elevernes tekster er subjektivt betingede på den måde, at selvom eleverne modtager den samme instruktion og adresserer den samme skriveopgave, tolker de opgaven forskelligt og har også forskellige muligheder for at både tolke opgaven og skrive teksten med afsæt i omstændigheder som fx deres skriftsproglige repertoire, deres engagement i teksten og/eller vanskeligheder med at stave eller koncentrere sig i den givne skrivesituation. De subjektivt betingede måder, som omstændighederne påvirker elevernes tekster på – og som forstås som socialt formede – tolker jeg som baggrunden for, at hver case-elev har kohærensmåder, som eleven oftere bruger på tværs af de forskellige empiriske skrivekontekster. Samtidig viser mine kontekstanalyser også, at når eleverne afprøver nye kohærensmåder – eller træk – så kan det skyldes, at en eller flere omstændigheder ved den specifikke skrivekontekst er anderledes, end den 'plejer' at være, fx den konkrete støtte, Aksel får til at skrive sin tekst 4, eller når fx Sarah, som ellers har skrevet enhedstekster, i sin tekst 3 skriver en cirkeltekst, formentlig fordi hun er mindre fortrolig med at skrive argumenterende tekster.

Hver af de kontekstuelle omstændigheder, jeg har trukket frem, kunne have været forklaret mere nuanceret og præcist gennem inddragelse af specifikke teoretiske forklaringsmodeller af hver omstændighed (fx af Geijerstam, 2006; Ivanič, 2012; Lines et al., 2019; MacArthur & Graham, 2016),

men fordi mit hovedfokus har været elevernes tekster, har dette ikke været muligt inden for afhandlingens rammer, og ej heller har det været afhandlingens sigte.

Ud over de ovenfor nævnte empiriske fund bidrager studiet også teoretisk-analysemetodisk til feltet ved at diskutere og afklare, hvordan man kan forstå, tale om og undersøge *kohærens*. Studiets skelnen mellem de to kohærensaspekter, *læser-* og *tekstkohærens*, tydeliggør de to positioner, hvorfra kohærens kan undersøges. Hvert aspekt implicerer forskellige typer undersøgelser med fokus på henholdsvis teksten eller læseren, som er indlejret i forskellige, men overlappende kontekster (læsekontekst vs. skrivekontekst). Et yderligere bidrag er, når jeg inden for en tekstkohærensforståelse betoner, at tekstkohærens handler om, hvordan tekstens *indhold* hænger sammen. Tekstur, herunder kohæsion, tema/rema og teksters opbygning er i denne forståelse sproglige forekomster eller delkomponenter, som understøtter eller kan understøtte tekstkohærens, men de udgør ikke tekstkohærens i sig selv. Med afsæt i dette analytiske fokus på tekstkohærens som *tekstens* semantiske sammenhæng (og ikke en *læseskabt* semantisk sammenhæng) bidrager jeg desuden gennem udviklingen af kædetypen tværgående inferenskæde til en måde, hvorpå denne tekstboende semantiske sammenhæng kan undersøges. Mens jeg har argumenteret for, at studiets hovedfund giver indsigter, der kan være genkendelige i lignende 4.-klasser, så bidrager studiet på denne måde teoretisk-analytisk med relevans for forskning og potentielt for skriveundervisning.

Diskussion af fund i forhold til tidligere studier

Kohærensmåder og lignende fund i andre studier

Dette studies fund af fire kohærensmåder resonerer i større eller mindre grad med andre studier, som har undersøgt, hvordan indholdet hænger sammen og udbygges i elevtekster (Evensen, 1988; Folkeryd, 2014; Hayes, 2012; Ledin, 1998; Nestlog, 2012). I dette afsnit vil jeg diskutere kohærensmåderne i forhold til disse studiers fund, med fokus på ligheder og forskelle.

Som nævnt i kapitel 2 finder Folkeryd (2014) otte mønstre fordelt under tre hovedkategorier i 2.-klasselevers sagprosaskrivning. Disse mønstre resonerer delvist med dette studies kohærensmåder. Folkeryds første hovedkategori *fragmentariska encyklopediska listor* er en type tekst, som er kendetegnet ved, at ”fakta radas upp utan att tematiseras, klargöras, sammanfogas eller specificeras” (Folkeryd, 2014, s. 128). Folkeryds fragmentariska encyklopediska listor minder om det første niveau i Evensens udviklingsmodel (1988) over kohærensstrategier, som han kalder en *associativ kohærensstrategi*, eller om det, som Hayes (2012) kalder *flexible-focus texts*.

Jeg finder i dette studie ikke en sådan type, hvor forskelligt indhold (kun) optræder associativt og dermed stort set ikke hænger sammen. Jeg ser træk fra en sådan type tekst i nogle af empiriens listetekster. Forskellen er dog, at alle dette studies listetekster eller tekster med listetræk *hænger sammen* overordnet set. Der er således større sammenfald mellem min kohærensmåde listetekst og den type tekst, som Folkeryd kalder *sammanhållna encyklopediska listor* (hos Hayes kaldet *fixed topic texts*), hvor teksten har et overordnet tema, som hvert undertema eller proposition i teksten er relateret til, mens undertemaerne er mindre eller slet ikke internt relateret.

En forklaring på, at jeg ikke finder Folkeryds første type, herunder også Evensens nævnte associationsstrategi og Hayes flexible focus text, kan være, at de alle enten kun (jf. Folkeryd) eller også (jf. Evensen og Hayes) undersøger/beskriver elevers skrivning i årene *før* eller lige op til mellemtrinnet. I sammenligning med disse tre nævnte studiers fund viser nærværende studie, at eleverne i de to 4.-klasser ikke længere (?), eller i hvert fald ikke i særlig høj grad, skriver fragmentarisk, men skriver mere sammenhængende ’lister’, når de skriver listelignende tekster.

Ledins (1998) fund af forskelle mellem elevers skrivning i indskolingen og på mellemtrinnet un-

derstøtter dette fund, idet han netop finder, at indskolings elever oftere organiserer deres tekstindhold *emnemæssigt* (dvs. uden sammenhæng mellem større tekstdele), mens mellemtrinselever oftere skriver *skematisk* (dvs. hvor der er større sammenhæng mellem tekstens forskellige dele, som er organiseret i forhold til hinanden).

Nestlog (2012), som kun undersøger tekster skrevet af elever på mellemtrinnet, finder mønstrene *sekvenskopplade* og *hierarkikomponerede* tekster. Disse to mønstre, som bygger på mere detaljerede kvalitative tekstanalyser end Ledins kvantificerende analyser, resonerer med Ledins (og dermed også dette studies) fund. Både Ledins og Nestlogs fund skelner mere overordnet mellem måder at organisere indhold på, hvor de andre nævnte fund, især Folkeryds otte undertyper, er mere finmaskede.

Folkeryds tredje og sidste hovedtype, som hun kalder *dynamiska innehållspresentationer*, er overordnet sammenfaldende med henholdsvis *skematiske* og *hierarkikomponerede* tekster. Evensen's sidste strategi, *hierarkiske strategier*, og Hayes' *topic-elaboration texts* resonerer også med denne type.

I skemaet nedenfor har jeg sammenstillet mine kohærensmåder med de forskellige andre studiers mønstre for indholdsorganisering for at vise, hvordan de groft set overlapper og afviger fra hinanden.

Kohærens- måder	Klasse/ alder					
Dette studie	4. kl.		Listetekst	Rammetekst	Enheds-tekst (bredde/ dybde)	Cirkel- tekst
Folkeryd (2014)	2. kl.	fragmentariska encyklopediska listor	sammanhållna encyklopediska listor	dynamiska innehålls- presentationer		
Evensen (1988)	9-18 år	associativ, lokal kohærensstra- tegi		Fokale strategier	Hierarkiske strategier	
Hayes (2012)	1.-9. kl	flexible focus texts	fixed topic texts	topic-elaboration texts		
Ledin (1998)	2., 3., 5., 6. kl.	Ämnessiga funktionen		schematiske funktionen		
Nestlog (2012)	4.-6. kl.		sekvens- kopplade	hierarkikomponerede		

Tabel 12: Skematisk sammenstilling af kohærensmåder over for andre tekstmønstre for indholdsorganisering.

Som det fremgår af skemaet, falder begge mine kohærensmåder rammetekst og enhedstekst (bredde/dybde) ind under de lidt bredere kategorier (fx dynamiska innehållspresentationer eller hierarkikomponerede tekster), som jeg netop har nævnt fra de andre studier. Det fremgår også, at de forskellige studiers fund – med de nævnte forskydninger i forhold til klassetrin – helt overordnet resonerer med hinanden og dermed også understøtter mine fund af kohærensmåder på trods af studierne forskellige typer af analyser med forskellige nedslag og vægtninger. Jeg ser det som en styrke, at studierne kommer frem til disse overlappende måder at organisere indhold på, på trods af at deres fund er fremkommet gennem forskellige analysemetoder.

Mine kohærensmåder adskiller sig især ved, at de er mere detaljeret beskrevet end mønstrene i de andre studier, hvorved de kan bidrage med en dybere forståelse for og indsigt i, hvilke måder eleverne i studiets to 4.-klasser skaber tekstkohærens på. Folkeryd (2014) finder godt nok hele otte mønstre

under hendes tre hovedkategorier, men disse er mindre detaljeret beskrevet end kohærensmåderne. I forhold til Folkeryds studie bidrager nærværende studie desuden med viden om, hvordan elever skaber sammenhæng på mellemtrinnet (jf. fraværet af Folkeryds fragmentariske listetype i min empiri). Folkeryd undersøger, om der er få/mange temaer i en tekst, hvilket kan sige noget om bredde/dybde i tekstens indhold, samt hvordan indholdet udbygges gennem sætningseksansion. Når jeg undersøger kædelængde og sætningskoblinger, undersøger jeg teksterne på måder, der minder om det, Folkeryd har gjort. Men når hun undersøger sammenhæng i indhold ud fra, hvordan makro- og mikrotemaer hænger sammen indholdsmæssigt, er denne analyse af kohærens – eller det, Folkeryd kalder *rød tråd* – mere holistisk funderet end de nærsproglige kohærensanalyser, jeg foretager gennem dette studies kædeanalyser. På den måde bidrager dette studie – også i forhold til de andre nævnte studier – ikke kun med viden om forskellige indholdsmønstre, men også med viden om, hvordan teksterne hænger sammen som semantiske enheder.

Som det også fremgår af tabel 12, er der ingen indholdstyper/tekstmønstre, der svarer til min kohærensmåde cirkeltekst. Cirkelteksten er derfor et helt unikt fund, som jeg ikke har set beskrevet på denne måde andre steder. Cirkelteksten skiller sig ud, fordi den som nævnt tidligere hyppigere optræder som et træk end som en hel tekst skrevet i denne måde (fx kan cirkeltræk vise sig i en argumenterende rammetekst, ved at påstand og/eller belæg gentages ned gennem teksten). Muligvis er det også derfor, at cirkelteksten ikke er beskrevet i de andre studiers modeller over indholdsmønstre. Ikke desto mindre er det et træk, som ses hos alle dette studies fire case-elever (jf. tabel 11).

Ud over de nævnte studier ovenfor peger Lindeberg (1985) og Hundal (2017) også på de forskelle, som viser sig i tekstens sammenhæng gennem brugen af bestemte funktionelle roller, fx assert-rolle, som tilføjer nyt indhold og dermed udbygger indholdet i bredden, mens fx specify-rolle og en lang række andre roller udbygger mere i dybden. Når Evensen (2005) undersøger relief i elevtekster, ser han også, at nogle tekster har en tydelig såkaldt 'forgrund', der gives perspektiv fra 'baggrunden', mens det i andre tekster er sværere at skelne forgrund fra baggrund. Perspektiver fra disse studier viser og understøtter også den skelnen mellem bredde og dybde, som jeg finder i kohærensmåderne, og som også kan genfindes i studierne fra tabel 12.

I mit kapitel 2 om tidligere forskning i elevtekster med henblik på at undersøge tekstsammenhæng (her bredt forstået), fremhæver jeg, at der er en overvægt af studier, som fokuserer på formtræk, herunder fx et specifikt fokus på bestemte forekomster af lingvistiske træk i elevers tekster.

Når jeg i dette studie beskriver mit fund af fire kohærensmåder, beskriver jeg disse måder ud fra en række lingvistiske træk (fx mange korte temakæder og additive koblinger), men i forhold til hvilken betydning disse træk har for måden, hvorpå tekstens *indhold* hænger sammen (fx kohærens i forhold til ét overordnet og meget bredt emne). Som jeg betoner med socialsemiotikken i kapitel 3 og 4, kan form og indhold ikke skilles ad, og derfor er de typiske lingvistiske træk, som fremhæves under hver kohærensmåde, også indholds bærende. Det, der imidlertid gør dette studies fund særligt indholdsfokuserede, er, at kohærensmåderne tager afsæt i og beskrives på baggrund af semantiske kædeanalyser, herunder hvordan indholdet udbygges i dybden eller bredden.

Man kan indvende, at kohærensmåderne, og de andre indholdstyper/tekstmønstre nævnt ovenfor, minder om beskrivelser af teksters tematiske progression (tema-rema), som jeg ellers ikke undersøger direkte i dette studie. For eksempel finder Daneš (1970) forskellige typer tematisk progression (fx *tema-hierarki*, *gennemløbende tema* og *lineær progression*), hvor særligt hans tema-hierarki-model har tydelige lighedstræk med kohærensmåden listetekst. I tema-hierarkiet er alle tekstens såkaldte 'temaer' relateret direkte til det overordnede tema, og hvert 'rema' udsiger noget nyt om hvert enkelt 'tema'. Der er dog den væsentlige forskel på mine kohærensmåder og tematiske progressionsmodeller, at 'tema' i en tema-rema-analyse er noget andet end tekstens tema eller samlede kohærente hele, sådan som det fremanalyseres gennem tværgående inferenskæder i dette studie. Hvor tema-rema-analysen

i højere grad er funderet i en strukturel analyse, retter jeg først og fremmest mit analytiske blik mod, hvordan kædernes indhold hænger sammen semantisk set – også selvom jeg beskriver kendetegn for kohærensmåderne ved hjælp af typiske formforekomster til at organisere indholdet på bestemte måder.

Kohærensmåder som deskriptive kategorier

Størstedelen af de ovenfor nævnte studier opfatter de forskellige typer/mønstre, som de finder, som en form for udviklingsmæssig progression af elevers skrivning, således at de listelignende tekster kendetegner mindre udviklet skrivning eller forstås som dårligere tekster end tekster, der er mere hierarkisk sammenhængende (Evensen, 1988; Hayes, 2012; Ledin, 1998; Nestlog, 2012). Mange af de andre studier, jeg har inkluderet i forskningsoversigten i kapitel 2, og som fx undersøger udbygninger af indhold i kæder/kædelængde (Linnarud, 1978; Zwicky, 1984) eller gennem funktionelle roller (Hundal, 2017; Lindeberg, 1985, 1986) eller relief mellem forgrund og baggrund (Evensen, 2005), peger på, at tekster, der er udbygget i dybden og/eller har mere hierarki/perspektiv, er bedre tekster. Også de i kapitel 2 nævnte studier af Apelgren og Holmberg (2021), Berge (2005) og Iversen og Otnes (2015) undersøger (blandt andet) aspekter af tekstsammenhæng med henblik på vurdering af elevernes tekster og/eller undersøger sammenhængen mellem bestemte træk i tekster og censorers bedømmelser af dem.

I forlængelse af min forståelse af skriveudvikling som en ikke-lineær proces (kap. 3), forstår jeg ikke de forskellige kohærensmåder som udviklingsstadier i en progressionsmodel. Formålet med kohærensmåderne er heller ikke som udgangspunkt at vise, om en elev skriver tekster, der hænger godt eller dårligt sammen, eller hvorfor én tekst er bedre end – eller er blevet vurderet bedre end – en anden. Kohærensmåderne er deskriptive og bidrager til at forstå og skabe overblik over typiske måder, som eleverne i mine empiriklasser skaber tekstkohærens på i deres tekster. Den ene kohærensmåde er derfor som udgangspunkt heller ikke en bedre måde at skabe sammenhæng på end en anden. Det *er* muligt at anskue fx listeteksten og også cirkel- og rammeteksten som mindre udviklede måder at skabe kohærens på end gennem enhedsteksten. Det skyldes, at sidstnævnte kræver et større skriftsprogligt repertoire (fx i forhold til opbygning, sætningskoblinger, udbygning af indhold). Det er også *muligt* at se rammeteksten som et trin mellem liste- og enhedsteksten, idet denne kohærensmåde inddrager flere sproglige ressourcer end listeteksten og færre end enhedsteksten. Men når Aksel skriver sin sommerferieberetning som en listetekst, mens Sarah skriver sin som en enhedstekst, er Aksels tekst ikke nødvendigvis dårligere end Sarahs, blot fordi den måde Sarah skriver i, kræver et større skriftsprogligt repertoire. Aksels listetekst er, som jeg viser i kontekstanalyserne, formentlig relateret til størrelsen på hans repertoire – i hvert fald til en vis grad – men valget af denne kohærensmåde skyldes formentlig også hans tolkning af, hvordan opgaven skal besvares: At han skal fortælle om *alt* det, han har oplevet i sin ferie. Ud fra denne betragtning har Aksel skrevet en yderst vellykket og sammenhængende tekst. Sarahs tekst gør noget andet, og hendes tekst udfylder derfor en anden funktion: Den uddyber indholdet og giver en større indsigt i enkelte sommerferieoplevelser. Til gengæld kan man indvende, at Sarah gennem sine mange udbygninger inddrager detaljer, som af nogle modtagere vil kunne opfattes som mindre væsentlige. Begge tekster *hænger sammen på hver sin måde* med afsæt i hvem Sarah og Aksel er, og hvordan de har tolket skriveopgaverne og lærerens instruktion. De har dermed også hver især haft forskellige muligheder for at skabe betydning i den konkrete skrivesituation, de har skrevet deres tekster i.

Selvom jeg som udgangspunkt forstår kohærensmåderne deskriptivt, anerkender jeg, at der ligger et normativt aspekt i relation til måderne, men at det normative er til forhandling og må forstås situeret. Med det mener jeg, at elevernes brug af forskellige kohærensmåder alene må forstås som mere eller mindre vellykkede i relation til skriveopgaven, lærerens rammesætning, og hvad han/hun lægger vægt

på eller værdisætter som en 'god' sammenhængende tekst i den konkrete situation. I nogle situationer vil det være listeteksten eller rammeteksten, fx hvis der i undervisningen er lagt op til bredde i indholdet eller en bestemt struktur. I andre situationer vil det være cirkelteksten eller cirkeltræk, fx som litterært virkemiddel eller som en måde at understrege sin argumentation på. Det kan også være enhedsteksten, hvis der lægges op til, at eleverne skriver en uddybende tekst om et mere snævert relateret indhold. Et sidste eksempel kan være, at formålet i den konkrete skolekontekst er, at eleverne afprøver og øver sig i forskellige måder at skrive på, hvorved tekstens vellykkethed må forstås inden for en sådan skoleramme. Pointen er altså, at hvad der anerkendes som en godt eller dårligt sammenhængende tekst, er til forhandling og må forstås i relation til undervisningen og lærerens rammesætning, men også i forhold til de bredere sociopolitiske kontekster, som elevskrivningen er indlejret i (fx hvad der forstås som godt/dårligt i relation til styredokumenter og inden for de kulturelt genkendelige måder, der typisk skrives på og værdsættes inden for danskfaget og generelt i samfundet). Derudover er det en central pointe, med afsæt i afhandlingens underspørgsmål og undersøgelsens teorigrundlag, at der derudover er netop et subjektivt mulighedsrum og omstændigheder relateret til eleven, som har betydning for netop, hvad eleven skriver, og derved også for de kohærensmåder, jeg har fremanalyseret.

Kohærensmåder i en mangefacetteret kontekst

Med afsæt i Ledins (1998) fund, som jeg fremhæver ovenfor, er der forskelle på gruppeniveau i forhold til, hvilken type tekster – eller kohærensmåder – eleverne hyppigst bruger i henholdsvis indskolingen og på mellemtrinnet. Golden og Vukelich (1989) finder lignende forskelle på elevers skrivning i indskolingen og på mellemtrinnet, men finder samtidig, at hver enkelt elevs skrivning er ustabil og varierer fra tekst til tekst. Flere andre studier viser denne ustabilitet i enkeltelevers skrivning (fx Berge et al., 2019; Halleson & Visén, 2018). Storskala-studiet ATEL's kvantitative analyser af elevtekster viser desuden, at der også er store forskelle på, hvordan forskellige elever skriver inden for samme klassetrin, og at der således i en klasse kan være forskelle svarende til flere klassetrin (Bremholm, Bundsgaard, et al., 2022). I nærværende studie finder jeg også en stor spredning mellem elever inden for hver klasse (og mellem den enkelte elevs egne tekster), hvilket også fremgår af mit valg af case-elever, som alle har forskellige måder at skabe kohærens på, som de hyppigere bruger.

Når jeg med mit underspørgsmål undersøger og tolker elevteksternes forskellige kohærensmåder i forhold til den konkrete empiriske skrivekontekst, som elevernes tekster er blevet til i, finder jeg, som nævnt tidligere, at en række kontekstuelle omstændigheder synes at have betydning for, hvilke tekster eleverne skriver. Et sådant fund er hverken nyt eller overraskende, og en sådan sammenhæng mellem elevtekst og kontekst ses i flere andre tekststudier (fx af Geijerstam, 2006; Falk, 2017; Folkeryd, 2014; Halleson & Visén, 2018; Hundal, 2017; Håland, 2013; Iversen, 2008; Nestlog, 2012; Solheim, 2009). For eksempel finder både Falk (2017), Halleson og Visén (2018), Hundal (2017) og Iversen (2008) tydelige spor i elevernes tekster fra den modellering/instruktion og/eller modeltekster, der er blevet arbejdet med i de situationer, hvor eleverne har skrevet bestemte tekster. Nestlog (2012) viser også sådanne kontekstuelle forskelle i to af de klassers skriveundervisning, hun undersøger: Hvor den ene klassens lærer typisk fokuserer på overordnede strukturer i sin undervisning, som typisk fører til 'hierarkikomponerede tekster', fokuserer den anden klassens lærer mere på lokale strukturer, hvilket oftere fører til 'sekvenskopplade tekster'. Som det fremgår af mine kontekstanalyser, finder jeg i dette studie også mange af sådanne direkte sammenhænge mellem tekster og skrivekontekster, hvor dele af undervisningen og lærerens konkrete støtte spejles i elevernes tekster – og nogle gange på overvejende samme måder i forskellige elevers tekster (jf. Mollys og Roses tekst 1).

I lighed med Solheim (2009) ser jeg også (fx i Aksels tekst 3), at overgangen fra klassens fælles brainstorm⁹⁰/lister over argumenter til at skrive en sammenhængende tekst kan være så vanskelig, at nogle elever fokuserer udelukkende på selve ”overførslen” af indhold, hvorved elevens tekst kan opleves fragmentarisk og/eller turbulent (jf. Evensens (1992, 1997) begreb om, at der kan opstå inkohærens som en del af elevens skriveudvikling).

Folkeryd (2014) peger på en helt konkret sammenhæng mellem brugen af støtteord i undervisningen og en hyppigere forekomst af indholdstypen ’sammanhållna listor’ (jf. kohærensmåden listetekst), mens brugen af tankekort i hendes studie oftere fører til tekster, hvor indholdet er mere udbygget. Folkeryd understreger dog, at alle hendes indholdstyper/mønstre er repræsenteret i undervisning med begge de nævnte fokuser. Jeg ser det derfor heller ikke som en modsætning, når Solheim (2009) med et eksempel på en 5.-klasseelevs skrivning peger på, at overgangen fra tankekort til sammenhængende tekst kan være vanskelig, selvom Folkeryd netop finder, at tankekort *hyppigere* fører til mere fordybte tekster. Det begrundes jeg dels med Folkeryds egen understregning af, at alle indholdstyper findes i undervisning med begge fokuser, men også med afsæt i dette studies fund om, at der er stor forskel på, hvordan hver enkelt elev responderer på og interagerer i den mangefacetterede empiriske skrivekontekst, som han eller hun skriver i, jf. de ovenfor nævnte studier, som understreger ustabilitet i enkeltelevs skrivning (Berge et al., 2019; Golden & Vukelich, 1989; Halleson & Visén, 2018). Det er altså ikke muligt på grundlag af mine kontekstanalyser at konkludere, at én bestemt undervisning, bestemte fokuspunkter eller en bestemt støtte altid fører til en bestemt tekst – eller en bestemt kohærensmåde. Heller ikke selvom tekstanalyserne viser, at kohærensmåderne optræder på tværs af tekster, elever og klasser. Når jeg i mit studie finder, at de forskellige undersøgte nøgleomstændigheder ved de empiriske skrivekontekster har betydning for elevernes tekster på forskellige, ofte subjektivt relaterede, måder, bidrager jeg med at uddybe forståelsen af samspillet mellem elevtekster og empiriske skrivekontekster som værende komplekst og sammenfiltret på tværs af en mangfoldighed af omstændigheder. Denne nuancering har jeg i højere grad kunnet vise end de tidligere nævnte tekststudier (fx Folkeryd, 2014; Halleson & Visén, 2018; Hundal, 2017; Iversen, 2008), fordi jeg har foretaget dybdeundersøgelser af hver enkelt teksts empiriske skrivekontekst med afsæt i både feltobservationer og interviews med hver elev om hans eller hendes konkrete tekst og skrivekontekst.

Didaktiske bidrag

I dette afsnit vil jeg skitsere en række didaktiske perspektiver udledt af min undersøgelse. Disse tager afsæt i mine forskningsresultater, men skal forstås som refleksioner over, hvordan studiets fund vil kunne bruges i skriveundervisningen i skolens L1-fag.

Af studiets hovedfund (kohærensmåderne og kontekstens subjektivt betingede betydning) kan jeg udlede den didaktiske implikation, at elevers behov for støtte i deres skriveudvikling synes at være meget forskellig, og at læreren derfor må have blik for de enkelte elevers særlige omstændigheder og tilpasse undervisningen til, hvor grupper af elever er.

Denne grundantagelse dannede baggrund for de didaktiske overvejelser, jeg foretog efter hver elev-case i kapitel 7. Her skitserede jeg ved hjælp af studiets detaljerede tekst- og kontekstanalyser en række konkrete overvejelser over, hvordan henholdsvis Aksel, Sarah, Molly og Rose hver især kan støttes i deres skrivning med afsæt i de kohærensmåder, de primært skriver i, og hvordan deres skrivning synes at være forbundet med kontekstuelle omstændigheder ved teksternes empiriske skrivekontekster. Når jeg fx anbefaler, at Aksel får støtte til at udbygge indhold i dybden, er det på grundlag af, at han typisk skriver i kohærensmåden listetekst, og at han derfor med fordel kan støttes i at afprøve andre kohærensmåder.

⁹⁰ Solheim undersøger ”tankekort”, dvs. mindmaps, som typisk er organiseret mere hierarkisk end de brainstorm, som eleverne arbejdede med i mine to empiriklasser. Pointen er dog den samme.

Kohærensmåderne bidrager med et enkelt metasprog til at tale om og forstå de måder, hvorpå eleverne på 4. klassetrin skaber sammenhæng. Et metasprog, som vil kunne bruges af både lærere og elever til at adressere tekstsammenhæng på konkrete, men også nye, måder. Med nye måder mener jeg, at kohærensmåderne med deres fokus på sammenhæng i indhold – herunder udbygning i bredden og dybden⁹¹ – åbner for, at lærere og elever ikke kun fokuserer på tekstsammenhæng som noget, der alene skabes gennem fx bestemte forbinderord eller en bestemt opbygning (jf. det formfokus, som optræder i *Vejledning for folkeskolens prøver i dansk i 9. klasse* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022)). Et sådant nyt fokus på tekstindholdet vil formentlig også – især for elever som Aksel og Molly, men også for Sarah og Rose – virke engagerende og befordrende for deres skrivning. For elever som Molly vil det formentlig være en fordel først og fremmest at fokusere på tekstens indhold, og *hvad* hun vil skrive om, og med hvilket formål. Evensen (2005) peger på, at skoleskrivning typisk fremmer et lokalt perspektiv (fx med fokus på forbinderord) i stedet for et mere globalt perspektiv, hvor tekstens funktion er i fokus. Didaktisk vil kohærensmådernes betoning af tekstindholdet set i relation til tekstens funktion i en kontekst kunne bidrage til, at skolens skriveundervisning *også* kan fremme et globalt og mere funktionelt perspektiv.

Didaktisk set tilbyder kohærensmåderne desuden en begrebsramme, inden for hvilken lærere og elever kan tale om elevernes tekster med fokus på sammenhæng, uden at vurdere, om en tekst hænger *godt* eller *dårligt* sammen. I stedet kan de fokusere på, at tekster kan hænge sammen på forskellige måder, og at valg af måde afhænger af formålet med teksten. Ligeledes kan læreren med afsæt i kohærensmåderne tage udgangspunkt i, hvad den enkelte elev gør og allerede kan, og hvad han/hun kan have brug for at blive støttet i. For at eleverne skal blive i stand til at vurdere, hvornår de med fordel kan bruge hvilken kohærensmåde, kræver det, at de er blevet støttet i at øve sig i at bruge forskellige skriftsproglige ressourcer, som understøtter de forskellige måder.

I forlængelse heraf peger Berge (2005, s. 16) på, at skolen skal støtte elever i at udvikle ”en slags grundlæggende tekstlig beredskab som skal gøre elevene i stand til at udvikle skriveferdigheder i mange ulika sammenhænge i og udenfor skolen”. En skriveundervisning på 4. klassetrin, der understøtter, at eleverne får erfaring med at skrive i flere forskellige kohærensmåder justeret i forhold til teksternes formål, er et lille skridt på vejen til at udvikle et sådant ”grundlæggende tekstlig beredskab”.

Perspektiver til videre forskning

Som jeg har fremhævet i afhandlingen, er tekstsammenhæng i elevtekster forholdsvis underbelyst i en nordisk og i særdeleshed en dansk kontekst. Herunder er det særligt underbelyst ud fra et indholdsperspektiv, hvordan teksterne hænger sammen, hvilket dette studie har adresseret. Der er dog brug for flere både lignende og større studier med dette fokus for at undersøge, om kohærensmåderne kan genfindes, og om der kan findes andre måder end dem, jeg har fundet i dette studie. Det kunne fx være undersøgelser, der inkluderer andre teksttyper end tekster med berettende og argumenterende fremstillingsformer og/eller undersøgelser af tekster skrevet i andre fag end dansk/L1.

Jævnfør min diskussion af kohærensmåder ovenfor, samt min betoning af enkeltelevers ustabilitet i deres skrivning, vil kohærensmåderne med sandsynlighed kunne findes på andre klassetrin end i 4. klasse eller på mellemtrinnet. Men i særligt de ældre klasser vil der dog formentlig være et behov for at undersøge og kunne tale om tekstkohærens på andre måder end i nærværende studie, idet elevernes tekster her typisk vil være længere og mere komplekse (Nordenfors, 2011). Når studier fx viser, at nogle elever helt op i udskolingen (Berge, 2005) og på universitetet (Wikborg & Björk, 1989) har vanskeligheder med at skabe sammenhæng i deres tekster, tyder det på, at der også er brug for mere vi-

⁹¹ Iversen og Otnes (2011, s. 112) peger på, at begreberne bredde og dybde er særligt anvendelige i en skolekontekst, fordi de er lette at forstå.

den om tekstsammenhæng i tekster skrevet af unge og voksne. Dette studie har som bekendt bidraget med en konkret analysemetode til netop at undersøge elevtekster med et fokus på, hvordan tekstindholdet hænger sammen. Jeg foreslår dog en videreudvikling – herunder en simplificering af metoden – hvis den skal anvendes i andre kvalitative studier til at undersøge tekstkohærens.

Der findes som nævnt flest kvantitative eller kvantificerende undersøgelser med et primært fokus på form, som viser, hvordan elever typisk – eller statistisk set – skriver og skaber sammenhæng inden for delasppekter af sammenhængsskabende træk i tekster. Dette studie viser vigtigheden af detaljerede kvalitative tekstanalyser, idet sådanne analyser giver en dybere og mere nuanceret forståelse af, hvordan eleverne skaber betydning og handler gennem deres skriftsproglige tekstmanifestationer. Studiets kombination af detaljerede tekstanalyser og tætte analyser af den empiriske skrivekontekst har desuden vist vigtigheden af, at tekstforskning belyses og forstås *aktiveret* gennem de konkrete og mangefacetterede kontekster, de analyserede tekster er blevet til i. Selvom jeg i både kapitel 2 og under min diskussion af kontekstens betydning i nærværende kapitel inddrager studier, som peger på kontekstens direkte betydning og de spor, den sætter i elevernes tekster, viser dette studie, som nævnt, at der er endnu flere nuancer i elevernes skrivning end de mere overordnede sammenhænge mellem tekst og skrivekontekst (typisk undervisningen), som de nævnte studier fremviser (fx Folkeryd, 2014; Halleson & Visén, 2018). Dette studies nuancering af de komplekse ofte subjektivt betingede sammenhænge mellem tekster og skrivekontekster understreger, at der er brug for mere forskning, som undersøger *både* tekster og kontekster detaljeret og dybdegående, for herved bedre at forstå det komplekse samspil af omstændigheder, som kendetegner elevers skrivning i skolen på 4. – og andre – klassetrin.

Endelig er det vigtigt at understrege, at jeg i dette studie kun har undersøgt et delaspekt af elevers skrivning som skriftsproglige tekstmanifestationer, om end dette aspekt er helt fundamentalt i forhold til en teksts kommunikative funktion (Zhang & Liu, 2021).

I af Geijerstam et al. (2022) peger forskerne på, at det både er vigtigt og nødvendigt, at forskning ikke kun undersøger elevers tekster holistisk, men også gennem specifikke delasppekter. For kun igennem delasppekterne er det muligt at få øje på, hvad der bevirker hvad i en tekst. Samtidig er det vigtigt at understrege, at studier af delasppekter kun giver indblik i det aspekt, de undersøger. Hvis denne undersøgelse havde haft fokus på andre delasppekter end tekstkohærens, ville jeg således formentlig kunne have vist andre mønstre, styrker eller udfordringer i elevernes tekster.

Referencer

- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* [Ph.d.-afhandling, Uppsala Universitet]. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:169321/FULLTEXT01.pdf>
- af Geijerstam, Å., Björk, O., Engblom, C., Wiksten Folkeryd, J., Hort, S., Liberg, C., Norrman, K., Westman, M., Rasmusson, M. (2024). Funktionellt skrivande i tidiga skolår. I *Praktiknära skolforskning: Resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt* (s. 32-39). Skolforskningsinstitutet.
- af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W. & Liberg, C. (2022). Linguistically based scales for assessment of young students' writing. *Writing and Pedagogy*, 13(1-3), 227–265. <https://doi.org/10.1558/wap.21504>
- Allard, L. & Ulatowska, H. K. (1991). Cohesion in written narrative and procedural discourse of fifth-grade children. *Linguistics and education*, 3(1), 63-79. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(91\)90024-D](https://doi.org/10.1016/0898-5898(91)90024-D)
- Andersen, T. H. & Holsting, A. E. M. (2015). *Teksten i grammatikken*. Syddansk Universitetsforlag.
- Angrosino, M. V. & Pérez, K. A. M. d. (2000). Rethinking observation: From Method to Context. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (2. udg., s. 673-702). SAGE.
- Apelgren, B.-M. & Holmberg, P. (2021). Upper secondary students' discursive writing in two languages. *Writing and Pedagogy*, 12(1), 47–71. <https://doi.org/10.1558/wap.36367>
- Austin, J. L. (1962/1997). *Ord der virker* [How to Do Things with Words] (J. E. Andersen & T. Bredsdorff, overs.). Gyldendal.
- Bartlett, T. (2016). Multiscalar Modelling of Context: Some Questions Raised by the Category of Mode. I W. L. Bowcher & J. Y. Liang (red.), *Society in Language, Language in Society: Essays in Honour of Ruqaiya Hasan* (s. 166-183). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137402868_7
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2. udg.). Blackwell Pub.
- Baun, L. (2024). *Samskrivning og mimesis: En undersøgelse af relationerne mellem elever, lærere, tekster og digital teknologi i 1. klasse* [Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet]. <https://forskningsportal.kp.dk/da/publications/samskrivning-og-mimesis-en-unders%C3%B8gelse-af-relationerne-mellem-el>
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2016). What Do Sociocultural Studies of Writing Tell Us about Learning to Write? I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (2. udg., s. 11-23). The Guilford Press.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., Brandt, D., Rowe, D. W. & Schleppegrell, M. (2017). Taking the Long View on Writing Development. *Research in the teaching of English*, 51(3), 351-360. <https://www.jstor.org/stable/44821267>
- Beard, R. (2009). *The SAGE handbook of writing development*. SAGE.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Landslaget for norskundervisning LNU: Cappelen.

- Berge, K. L. (1996). *Norskensorenes textnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse* [Ph.d.-afhandling, Institutt for anvent språkvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU].
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse – bind 2* (s. 11-187). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistik og tekstvitenskap. I S. Matre, R. Solheim & D. K. Sjøhelle (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 72-90). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2019). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultat på 2000-talet. I E. Brunstad & S. J. Helset (red.), *Skriftkulturstudier i ei brytingstid* (s. 21-51). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.67>
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse – bind 1 og 2*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H. & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 26(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251>
- Björk, O. & Folkeryd, J. (2021). Emergent literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.03>
- Björkvall, A. (2012). Artefaktens betydelsepotentialer: en presentation av den sociosemiotiska etnografen som teori och metod. I T. H. Andersen & M. Boeriis (red.), *Nordisk socialsemiotik: pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger* (s. 59-88). Syddansk Universitetsforlag.
- Boell, S. K. & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A Hermeneutic Approach for Conducting Literature Reviews and Literature Searches. *Communications of the Association for Information Systems*, 34(12), 257-287. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412>
- Borchmann, S. U. (2010). Tekster og sprog handlinger: introduktion til et tema og en problematik. *Scandinavian Studies in Language*, 1(1), 1-39. <https://doi.org/10.7146/sss.v1i1.3787>
- Borchmann, S. U. (2015). "Fordi man ved aldrig": emne, fokus og kohærens i informativ udoversprogsbrug. *Scandinavian Studies in Language*, 6 (4), 17-107. <https://doi.org/10.7146/sss.v6i4.22983>
- Breivega, K. M. R. & Myklebust, H. (2020). Refleksjonsloggar i KRLE-faget. Ein studie av reflekterande skriving på niande steget. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 107-125. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2050>
- Bremholm, J., Bundsgaard, J. & Kabel, K. (2022). Proficiency scales for early writing development. *Writing and Pedagogy*, 13(1-3), 121-154. <https://doi.org/10.1558/wap.21490>
- Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C. & Skar, G. (2022). A review of Scandinavian Writing Research between 2010-2020. *Writing & pedagogy*, 13(1), 7-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.1558/wap.21637>
- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B. & Korsgaard, K. A. (2015). *Skrivedidaktik: En vej til læring*. Klim.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Brøcker, K. K., Hamann, M. G. T., Jørgensen, M., Lange, S. B., Mikkelsen, N. H. & Steensig, J. (2012). Samtalesprogets grammatik. Fire fænomener og nogle metodiske overvejelser. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 42(42), 10-40. <https://doi.org/10.7146/nys.v42i42.13672>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk – Faghæfte 2019*. https://emu.dk/sites/default/files/2023-01/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Vejledning for folkeskolens prøver i dansk i 9. klasse*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/faglig-forberedelse/proevevejledninger>
- Børneavisen. (2021a, 14. september). Læserne har ordet. 141, 19.
- Børneavisen. (2021b, 21. september). Læserne har ordet. 142, 19.
- Cameron, C. A., Lee, K., Webster, S., Munro, K., Hunt, A. K. & Linton, M. J. (1995). Text cohesion

- in children's narrative writing. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 257-269. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007293>
- Carrell, P. L. (1982). Cohesion Is Not Coherence. *TESOL Quarterly*, 16(4), 479-488. <https://doi.org/10.2307/3586466>
- Chang, W.-C., Liao, C.-Y. & Chan, T.-W. (2019). Improving children's textual cohesion and writing attitude in a game-based writing environment. *Computer assisted language learning*, 34(1-2), 133-158. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1671459>
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. Continuum International Publishing. <https://ebookcentral-proquest-com.ez.statsbiblioteket.dk/lib/asb/detail.action?docID=766018>
- Chrystal, J.-A. & Ekvall, U. (1996). Skribenter in spe. Elevers skrivförmåga och skriftspråkliga kompetens. *ASLA-information*, 22(3), 28-35.
- Connor, U. & Johns, A. M. (1990). *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*. Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Cox, B. E., Shanahan, T. & Sulzby, E. (1990). Good and Poor Elementary Readers' Use of Cohesion in Writing. *Reading research quarterly*, 25(1), 47-65. <https://doi.org/10.2307/747987>
- Crossley, S. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of writing research*, 11(3), 415-443. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>
- Crossley, S. & McNamara, D. (2011). Text Coherence and Judgments of Essay Quality: Models of Quality and Coherence. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 33(33), 1236-1241. <https://escholarship.org/uc/item/5cp1x9r2>
- Crossley, S. A. & McNamara, D. S. (2016). Say More and Be More Coherent: How Text Elaboration and Cohesion Can Increase Writing Quality. *Journal of writing research*, 7(3), 351-370. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.02>
- Crowhurst, M. (1987). Cohesion in Argument and Narration at Three Grade Levels. *Research in the teaching of English*, 21(2), 185-201. <https://www.jstor.org/stable/40171109>
- Daneš, F. (1970). Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. *Folia Linguistica*, 4(1-2), 72-78. <https://doi.org/doi:10.1515/flin.1970.4.1-2.72>
- Daneš, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. I F. Daneš (red.), *Papers on functional sentence perspective* (s. 106-128). Publishing House of The Czechoslovak Academy of Sciences. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/9783111676524.106>
- Davis, F. A. (2023). *Beyond cohesion toward a theory of coherence*. Peter Lang Publishing Inc.
- de Beaugrande, R.-A. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. De Gruyter, Inc.
- Donahue, C. & Lillis, T. (2014). Models of writing and text production. I E.-M. Jakobs, D. Perrin & K. Knapp (red.), *Handbook of Writing and Text Production* (s. 55-78). De Gruyter, Inc.
- Dressler, W. U. (1978). Cohesion in English By Michael A. K. Halliday and Ruqaiya Hasan (review). *Language (Baltimore)*, 54(3), 676-678. <https://doi.org/10.1353/lan.1978.0054>
- Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. Teachers College Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2020). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. udg.). The University of Chicago Press.
- Emig, J. A. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. National Council of Teachers of English.
- Enkvist, N. E. (1974). Några textlingvistiska grundfrågor. I U. Teleman & T. G. Hultman (red.), *Språket i bruk* (s. 172-206). LiberLäromedel/Gleerup.
- Enkvist, N. E. (1985). *Coherence and composition: a symposium*. Åbo akademi.
- Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology & education quarterly*, 8(2), 58-69. <https://doi.org/10.1525/aeq.1977.8.2.05x1396r>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I M. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching* (s. 119-159). MacMillan.

- Evensen, L. S. (1986-1989). *NORDWRITE Reports (I-IV)*. Department of Applied Linguistics, University of Trondheim.
- Evensen, L. S. (1988). Lokal og global koherens i elevers skrivning. *Trondheimsskrifter i anvendt språk-kvitenskap (TRANS)*, 4, 31-50.
- Evensen, L. S. (1992). Emerging Peaks, Turbulent Surfaces: Advanced Development in Student Writing. I E. Sivertsen, A. M. Simensen & A.-M. L. Olsen (red.), *Om språk og utdanning: Festskrift til Eva Sivertsen [Essays in Honour of Eva Sivertsen]* (s. 111-129). Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 155-178). LNU.
- Evensen, L. S. (2005). Studie 7: Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse – bind 2* (s. 191-235). Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestrering? I S. Matre (red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning* (s. 14-23). Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L. S., Halse, M. E., Hoel, T. L., Lorentzen, R. T., Moslet, I. & Smidt, J. (1991). *Utvikling av skriftspråklig kompetanse: forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer* (2. udg.). ALLFORSK.
- Falk, D. Y. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3* [Ph.d.-afhandling, Örebro universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-59116>
- Favart, M., Potocki, A., Broc, L., Quemart, P., Bernicot, J. & Olive, T. (2016). The management of cohesion in written narratives in students with specific language impairment: Differences between childhood and adolescence. *Research in developmental disabilities*, 59, 318-327. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.009>
- Fink, H. (2003). Universitetsfagenes etik. I H. Fink, P. C. Kjærgaard, H. Kragh & J. E. Kristensen (red.), *Universitet og videnskap: universitetets idéhistorie, videnskapsteori og etik* (s. 193-221). Hans Reitzels Forlag.
- Fitzgerald, J. & Spiegel, D. L. (1986). Textual Cohesion and Coherence in Children's Writing. *Research in the teaching of English*, 20(3), 263-280. <http://www.jstor.org/stable/40171083>
- Folkeryd, J. W. (2006). *Writing with an Attitude: Appraisal and student texts in the school subject of Swedish* [Ph.d.-afhandling, Uppsala Universitet]. <https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/writing-with-an-attitude-brappraisal-and-student-texts-in-the-school-subject-of-swedish/>
- Folkeryd, J. W. (2014). Hjärtan, hjul och himlakroppar: Innehåll i elevers sakprosa texter på lågstadiet. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt & A. Nordenstam (red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdidaktik i Norden: Elfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Göteborg, 5-6 december 2013* (s. 115-129). <https://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1149456&dswid=-3946>
- Folkeryd, J. W. (2016). Bedömning av läsförståelse. I T. Alatalo (red.), *Läsundervisningens grunder* (s. 145-164). Gleerups.
- Fossestøl, B. (1983). *Bindingsverket i tekster*. Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I C. Geertz (red.), *The Interpretation of Cultures: Selected essays* (s. 3-30). Basic Books.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen: sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum [Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom]* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Golden, J. M. & Vukelich, C. (1989). Coherence in Children's Written Narratives. *Written communication*, 6(1), 45-65. <https://doi.org/10.1177/0741088389006001004>
- Gooskens, C. (2007). The Contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages. *Journal of multilingual and multicultural development*, 28(6), 445-467. <https://doi.org/10.2167/jmmd511.0>

- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of research in education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S. & Hebert, M. (2010). *Writing to read: evidence for how writing can improve reading: a report from Carnegie Corporation of New York*. Carnegie Corporation of New York.
- Green, J. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. I J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (red.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (s. 181-202).
- Grice, P. (1975/2001). Logic and conversation. I C. Henriksen (red.), *Can you reach the salt? Pragmatikkens klassiske tekster*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hall-Mills, S. & Apel, K. (2015). Linguistic Feature Development across Grades and Genre in Elementary Writing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46(3), 242-255. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0043
- Hallesson, Y. & Visén, P. (2018). Från källtext till elevtext – Spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 98-120. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1172>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998). Situasjonskonteksten og Språkets funksjoner. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. Coppock (red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s. 67-94). LNU & Cappelen.
- Halliday, M. A. K. (2002). Text as semantic choice in social contexts (1977). I J. Webster (red.), *Linguistic studies of text and discourse* (s. 23-81). Continuum.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315836010>
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (2. udg.). Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Hansen, E. (2004). *Dæmonernes port: støttemateriale til undervisningen i nydansk* (4. udg.). Hans Reitzel.
- Harder, P. (1979). Tekstpragmatik: En kritisk vurdering af nogle principielle og praktiske tilgange til tekstbeskrivelsen, med ansatser til et alternativ. *NyS, Nydanske studier & almen kommunikationsteori*, 10(10-11), 104-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/nys.v10i10-11.11408>
- Harmey, S. J. & Wilkinson, I. A. G. (2019). A Critical Review of the Logics of Inquiry in Studies of Early Writing Development. *Journal of writing research*, 11(1), 41-78. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.11.01.02>
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: releasing the social science research imagination*. Sage Publications.
- Hasan, R. (1984). Coherence and Cohesive Harmony. I J. Flood (red.), *Understanding reading comprehension: cognition, language, and the structure of prose* (s. 181-219). International Reading Association.
- Hasan, R. (1989). The texture of a text. I M. A. K. Halliday & R. Hasan (red.), *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (2. udg., s. 71-96). Oxford University Press.
- Hasan, R. (1998). Teksturen i en tekst. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. Coppock (red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (s. 141-170). Landslaget for norskundervisning LNU.
- Hasan, R. (2001). Wherefore context? The place of context in the system and process of language. I S. Ren, W. Guthrie & I. W. R. Fong (red.), *Grammar and Discourse: Proceedings of the International Conference on Discourse Analysis* (s. 1-21). University of Macau.
- Hasan, R. (2014). Towards a paradigmatic description of context: systems, metafunctions, and semantics. *Functional linguistics*, 1(1), 1-54. <https://doi.org/10.1186/s40554-014-0009-y>

- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. I L. W. Gregg & E. R. Steinberg (red.), *Cognitive processes in writing* (s. 3-30). L. Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hedberg, N. L. & Fink, R. J. (1996). Cohesive Harmony in the Written Stories of Elementary Children. *Reading & writing*, 8(1), 73-86. <https://doi.org/10.1007/BF00423926>
- Hedeboe, B. (2002). *Når vejret læser kalenderen...: En systemisk-funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb* [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet]. <https://www.gymnasieforskning.dk/naar-vejret-laeser-kalenderen-en-systemisk-funktionel-genreanalyse-af-skrivepaedagogiske-forloeb/>
- Hellspong, L., Ledin, P. & Hellspong, L. (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Heltoft, L., Jensen, E. S., Mørch, I. E. & Schack, J. (2020). *Grammatiske termer*. Dansk Sprognævn.
- Henriksen, C. (2001). *Can you reach the salt? Pragmatikkens klassiske tekster*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hetmar, V. (2007a). Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogisk konkretiseret. I K. Schnack (red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 97-119). Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hetmar, V. (2007b). Observation, innovation and triangulation. I W. Herrlitz, S. Ongstad & P.-H. van de Ven (red.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective: Theoretical and methodological issues* (s. 77-98). Rodopi.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). LNU.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford University Press.
- Holmberg, P. (2010). Genrepædagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I C. Falk, A. Nord & R. Palm (red.), *Svenskans beskrivning 30: Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning* (s. 123-132). Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Holmberg, P. (2012). Kontext som aktivitet, situationstyp og praktik. En kritisk analys av kontextbegreppet i systemisk funktionell teori. *Språk och stil*, 22(1), 67-86. <https://gup.ub.gu.se/file/83043>
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., Tainio, L. & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.05>
- Holmberg, P. & Wirdeñäs, K. (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttyper i tre svensklärares klassrum. *Språk och stil*, NF 20, 105-131.
- Hundal, A. K. (2017). *Skriveutvikling på mellomtrinnet: En undersøkelse av sammenhengsmekanismer i elevtekster og hvilke didaktiske forhold som bidrar til utvikling av sammenheng i tekst* [Ph.d.-afhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU].
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing* (2. udg.). Longman.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevane posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* [Ph.d.-afhandling, Universitetet i Stavanger].
- Illum, B. (2001). *Argumentation som nyt tiltag i skriftlig fremstilling – med særligt henblik på skriveundervisning i dansk i gymnasieskolen* [Ph.d.-afhandling, Institut for Nordisk Sprog og Litteratur, Aarhus Universitet].
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: the discursal construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, R. Solheim & D. K. Sjøhelle (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 17-32). Universitetsforlaget.

- Iversen, H. M. (2008). Kjære Gud – en multimodal fortelling fra et skrivende fjerdeklasserom. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 249-258). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. (2011). "La det svinge" – en analyse og vurdering av en tiendeklassetekst. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. (s. 161-178). Tapir Akademisk Forlag.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2011). Tekstkohesjon i lærerutdanning og skole – en begrepsdiskusjon. I I. Smidt, J. Tønnesen & E. S. Aamotsbakken (red.), *Tekst og tegn* (s. 101-120). Tapir Akademisk Forlag.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2015). Kohæsion og forfelt – to aspekter i skriftlige elevtekster. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 289-305). Klim.
- Jakobs, E.-M., Perrin, D. & Knapp, K. (2014). *Handbook of Writing and Text Production*. De Gruyter, Inc.
- Jensen, M. P. S. (2022). *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag: En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen* [Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet].
- Johansen, M. B. (2018). Etisk afgørende øjeblikke – en pragmatisk-dualistisk forskningsetik. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(2), 58-72. <https://doi.org/10.7146/spf.v6i2.25894>
- Juel, C., Griffith, P. L. & Gough, P. B. (1985). Reading and spelling strategies of first grade children. I J. A. Niles & R. V. Lalik (red.), *Issues in Literacy: A research perspective* (s. 306-309). National Reading Conference.
- Jørgensen, C. & Onsberg, M. (2023). *Praktisk argumentation* (4. udg.). Akademisk forlag.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen* [Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet]. <https://pure.au.dk/portal/da/publications/danskfagets-litteraturundervisning-et-casestudie-af-elevers-skrif>
- Kabel, K., Bremholm, J. & Bundsgaard, J. (2022). A framework for identifying early writing development. *Writing & pedagogy*, 13(1), 1-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.1558/wap.21467>
- Kabel, K. & Brok, L. S. (2018). Didaktik og kontekst: Vi trænger til en teoretisk afklaring af kontekstbegrebet i literacy-didaktikken. I T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (1. udgave. udg., s. 219-234). Klim.
- Karlsson, A.-M. (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I G. Håkansson (red.), *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning, Lund den 18.-19. oktober 1996* (s. 172-186). Lund University Press.
- Karlsson, A.-M. (2012). Multimodaliteten och språket – om leksikogrammatikens styrkor och begränsningar i förhållande till några arbetslivsdiskurser. I T. H. Andersen & M. Boeriis (red.), *Nordisk socialsemiotik: pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger* (s. 17-37). Syddansk Universitetsforlag.
- Khonamari, F., Hashemi, E., Pavlíková, M. & Petrasova, B. (2021). Coherence Problems of EFL Students' Writing in Light of the Gricean Maxims. *Journal of education, culture and society*, 12(2), 294-313. <https://doi.org/10.15503/jecs2021.2.294.313>
- Koutsoftas, A. D. & Petersen, V. (2017). Written cohesion in children with and without language learning disabilities. *International journal of language & communication disorders*, 52(5), 612-625. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12306>
- Kress, G. (1994). *Learning to write* (2. udg.). Routledge.
- Kress, G. (2002). Uddrag af Repræsentation, læring og subjektivitet: et socialsemiotisk perspektiv. I J. Bjerg (red.), *Pædagogik: en grundbog til et fag* (2. udg., s. 189-204). Hans Reitzel.
- Kristoffersen, C. (2019). Where do my words come from? Towards methods for analyzing word choice in primary level writing. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 59-75. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201907163639>
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (2019). Writing and writer development. A theoretical framework for longitudinal study. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (red.), *Understanding young people's writing development: identity, disciplinarity, and education* (s. 11-36). Routledge.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk* (2. udg.). Hans Reitzel.
- Källgren, G. (1979). *Innehåll i text. En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. Studentlitteratur.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. I J. Helm (red.), *Essays on the verbal and visual arts: proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (s. 3-38).
- Lautamatti, L. (1990). Coherence in Spoken and Written Discourse. I U. Connor & A. M. Johns (red.), *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*. Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Ledin, P. (1998). Att sätta punkt: Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk och stil*, 8, 5-48. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-32379>
- Lee, J. (2020). Analysis of Referential Cohesion in L2 Written Narratives Within an English Immersion Education Context. *Journal of Asia TEFL*, 17(2), 493-507. <https://doi.org/10.18823/asiate-fl.2020.17.2.12.493>
- Liberg, C., Folkeryd, J. W., af Geijerstam, Å. & Edling, A. (2002). Students' encounter with different texts in school. I K. Naclér (red.), *Papers from the third conference on reading and writing. Working Papers no. 50* (s. 46-61).
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publ.
- Lindeberg, A.-C. (1985). Cohesion, coherence patterns, and EFL essay evaluation. I N. E. Enkvist (red.), *Coherence and composition: a symposium* (s. 67-92). Åbo akademi.
- Lindeberg, A.-C. (1986). Functional role analysis applied to narrative and non-narrative student essays in EFL. *Trondheimsskrifter i anvendt språkvitenskap (TRANS)*, 2, 26-46.
- Lines, H., Myhill, D. & Jones, S. (2019). The Relationship between Metalinguistic Understanding, Student Writing and Teaching. I C. Bazerman, B. Y. G. Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. Bernardo Peña, E. Narváez, P. Carlino & M. C. y. M. Tapia-Ladino (red.), *Knowing Writing: Writing Research across Borders* (s. 115-135). Editores académicos.
- Linnarud, M. (1978). Covert Errors in Cohesion. I K. Gregersens (red.), *Papers from the fourth Scandinavian Conference of Linguistics* (s. 125-129). Odense University Press.
- Lundquist, L. (2012). Tekstlingvistik. I M. Herslund & B. Lihn Jensen (red.), *Sprog og sprogbeskrivelse* (s. 111-157). Samfundslitteratur.
- Lützen, P. (2004). *Sproglig analyse og relevans: sproget i brug – en grundbog*. Danstlærerforeningen.
- MacArthur, C. A. & Graham, S. (2016). Writing Research from a Cognitive Perspective. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (2. udg., s. 24-40). The Guilford Press.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling: En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metoder i senare skolor* [Ph.d.-afhandling, Göteborgs Universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/26644>
- Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text & talk*, 8(3), 243-281. <https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.3.243>
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semiogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. I F. Christie (red.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes* (s. 123-155). Bloomsbury Publishing Plc.
- Matre, S. (2006). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Tapir Akademisk Forlag.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringer*. Universitetsforlaget.
- McCutchen, D. & Perfetti, C. A. (1982). Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text & talk*, 2(1-3), 113-140. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.113>

- McNamara, D. S. (2013). The epistemic stance between the author and reader: A driving force in the cohesion of text and writing. *Discourse studies*, 15(5), 579-595. <https://www.jstor.org/stable/24442029>
- McNamara, D. S. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511894664>
- McNamara, D. S., Crossley, S. A. & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic Features of Writing Quality. *Written communication*, 27(1), 57-86. <https://doi.org/10.1177/0741088309351547>
- Merchant, G. (2023). *Why writing still matters: written communication in changing times*. Cambridge University Press.
- Morgan, J. L. & Sellner, M. B. (1980). Discourse and linguistic theory. I R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (red.), *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (s. 165-200). L. Erlbaum Associates.
- Murphy, S. & Gunderson, L. (1979). *Developmental Trends in the Use of Cues for Establishing the Identity of Referents in Written Discourse*. National Institute of Education. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED249470.pdf>
- Myhill, D. (2008). Towards a Linguistic Model of Sentence Development in Writing. *Language and education*, 22(5), 271-288. <https://doi.org/10.1080/09500780802152655>
- Myklebust, H. & Høisæter, S. (2018). Written argumentation – online and off. A study of addressivity in argumentative students texts. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1-25. <https://doi.org/10.5617/adno.4727>
- Maagerø, E. (2003). Rollelek og språkutvikling. I S. Matre & E. Maagerø (red.), *Når barn erobrer språket: ulike perspektiv på barns språkutvikling* (s. 85-102). Høyskoleforlaget.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Nestlog, E. B. (2012). *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker* [Ph.d.-afhandling, Linnaeus Universitet].
- Nordenfors, M. (2011). *Skriftspråsutveckling under högstadiet* [Ph.d.-afhandling, Göteborgs Universitet]. <https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/skriftspraksutveckling-under-hogstadiet/>
- Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår. *Forskning om undervisning och lärande*, 4(2), 46-67. <https://forskul.se/tidskrift/volym-4-nummer-2-2016/berattarteknik-i-elevberattelser-fran-tidiga-skolar/>
- Nyström, C. (2000a). *Gymnasisters skrivande: En studie av genre, textstruktur och sammanhang* [Ph.d.-afhandling, Institutionen för nordiska språk, Uppsala Universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-11019>
- Nyström, C. (2000b). *Ledfamiljer och referentrelationer: en modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasisttexter* (Svenska i utveckling nr. 14, FUMS rapport nr. 197). Gruppen för nationella prov i svenska, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Nyström, C. (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Hallgren & Fallgren.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I E. Ochs & B. B. Schiefflen (red.), *Developmental Pragmatics* (s. 43-72). Academic Press.
- Ongstad, S. (1983). Prosjekt skolestil. I I. Breines, K. E. Eriksen & S. Ongstad (red.), *Fag og forskning: skoleforskning i humanistiske fag*. Universitetsforlaget.
- Parsons, S. A., Gallagher, M. A., Leggett, A. B., Ives, S. T. & Lague, M. (2020). An Analysis of 15 Journals' Literacy Content, 2007–2016. *Journal of literacy research*, 52(3), 341-367. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939551>
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading: analysing classroom language*. Blackwell in association with Deutsch.
- Piekut, A. (2012). *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag: En undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser* [Ph.d.-afhandling, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet].

- Pinto, G., Tarchi, C. & Bigozzi, L. (2015). The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British journal of educational psychology*, 85(4), 551-569. <https://doi.org/10.1111/bjep.12091>
- Prior, P. & Thorne, S. L. (2014). Research paradigms: Beyond product, process, and social activity. I E.-M. Jakobs, D. Perrin & K. Knapp (red.), *Handbook of Writing and Text Production* (s. 31-54). De Gruyter, Inc.
- Rakkestad, I. K. (2003). *Argumenterende elevtekster. En analyse av superstrukturen i tekster frå avgangsprøva i norsk våren 2000* [Hovedoppgave, Universitetet i Oslo].
- Rentel, V. M. & King, M. L. (1983). *A Longitudinal Study of Coherence in Children's Written Narratives, March 31, 1981 – March 31, 1982*. The ohio state university research foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237989.pdf>
- Rutter, P. & Raban, B. (1982). The development of cohesion in children's writing: a preliminary investigation. *First language*, 3(7), 63-75. <https://doi.org/10.1177/014272378200300704>
- Sanacore, J. & Palumbo, A. (2008). Understanding the Fourth-Grade Slump: Our Point of View. *The Educational Forum*, 73(1), 67-74. <https://doi.org/10.1080/00131720802539648>
- Sarzhoska-Georgievska, E. (2016). Coherence: Implications for teaching writing. *English studies at NBU*, 2(1), 17-30. <https://doi.org/10.33919/esnbu.16.1.2>
- Saussure, F. d. (1949). *Cours de linguistique générale* (C. Bally & A. Sechehaye, red.). Payot.
- Schultz, K. & Fecho, B. (2000). Society's Child: Social Context and Writing Development. *Educational psychologist*, 35(1), 51-62. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_6
- Searle, J. R. (1975/2001). Indirect Speech Acts. I C. Henriksen (red.), *Can you reach the salt? Pragmatikkens klassiske tekster*. Roskilde Universitetsforlag.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between Reading and Writing Development. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (2. udg.). The Guilford Press.
- Skar, G. B., Graham, S., Huebner, A., Kvistad, A. H., Johansen, M. B. & Aasen, A. J. (2023). A longitudinal intervention study of the effects of increasing amount of meaningful writing across grades 1 and 2. *Reading and Writing*, 1345-1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10460-0>
- Skar, G. B., Jølle, L. & Aasen, A. J. (2020). Establishing Rating Scales to Assess Writing Proficiency Development in Young Learners. *Acta didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7909>
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring* (3. udg.). Landslaget for Norskundervisning LNU.
- Skjelten, S. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekster. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* [Ph.d.-afhandling, Universitetet i Oslo].
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?' On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586>
- Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer: Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori*. [Ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet].
- Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag: innsyn og utspill*. Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2018). Tekster, skrivere og skrivekulturer i samspel – et økologisk blik på utviklingstræk i nordisk skriveforskning. I T. Spanget Christensen (red.), *Didaktik i utvikling*. Klim.
- Solheim, R. (2009). Frå tankekart til tekst: om bruk av og frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa. I G. Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 61-73). Tapir Akademisk Forlag.
- Spiegel, D. L. & Fitzgerald, J. (1990). Textual Cohesion and Coherence in Children's Writing Revisited. *Research in the teaching of English*, 24(1), 48-66. <https://www.jstor.org/stable/40171445>
- Struthers, L., Lapadat, J. C. & MacMillan, P. D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing writing*, 18(3), 187-201. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.05.001>
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservasjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udg., s. 97-115). Hans Reitzels Forlag.

- Sørhaug, J. O. (2022). *På sporet av aktører som skriv: Ein studie av to digitale samskrivingskasus i ein ungdomsskoleklasse* [Ph.d.-afhandling, Universitetet i Agder].
- Tannert, M. (2022). *Skriftsproglig udvikling i grundskolens danskfag: Et korpusbaseret studie af elevtekster fra 5.-9. klassetrin* [Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet].
- Tate, T., Doroudi, S., Ritchie, D., Xu, Y. & Uci, M. (2023). Educational Research and AI-Generated Writing: Confronting the Coming Tsunami. (Preprint). <https://doi.org/10.35542/osf.io/4mec3>
- Thisted, J. (2019). *Forskningsmetode i praksis: projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (2. udg.). Munksgaard.
- Thorsten, A. (2019). How to compose a narrative: Students' approaches and pedagogical implications. *Writing and Pedagogy*, 11(1), 23-48. <https://doi.org/10.1558/wap.33676>
- Togeby, O. (1993). *PRAXT: Pragmatisk tekstteori*. Aarhus Universitetsforlag.
- Togeby, O. (2003). *Fungerer denne sætning? Funktionel dansk sproglære*. Gad.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (2. udg.). Cambridge University Press.
- Troelsen, S. (2020). *Forkastet eller anerkendt? Et eksplorativt studie i folkeskoleelevers afgangseksamen i 'Dansk, skriftlig fremstilling'*. [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet].
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. <https://ufm.dk/publikationer/2015/den-danske-kodeks-for-integritet-i-forskning>
- Ulbæk, I. (2001). Æstetik og kohærens. Hvornår er en Morgan en bil? I L. Heltoft & C. Henriksen (red.), *Den analytiske gejst. Festskrift til Uwe Geist på 60-årsdagen, 23. september 2001* (s. 247-258). Roskilde Universitetsforlag.
- Ulbæk, I. (2005). *Sproglig tekstanalyse – introduktion til pragmatisk tekstlingvistik*. Academica.
- Ulbæk, I. (2012). Tekstlingvistikkens problemer. *Skandinaviske sprogstudier*, 3(2). <https://doi.org/10.7146/sss.v3i2.6253>
- Ulbæk, I. (2013). Kohærens af anden orden [Andenordenskohærens]. *NyS. Nydanske studier & almen kommunikationsteori*, 45(45), 73. <https://doi.org/10.7146/nys.v45i45.16905>
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* (8. udg.). Landslaget for norskundervisning LNU.
- van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Vikse, K. M. M. (2003). Muntlig og skriftlig meningsskaping i 10-11-åringers språk. I S. Matre & E. Maagerø (red.), *Når barn erobrer språket: ulike perspektiv på barns språkutvikling* (s. 11-28). Høy-skoleforlaget.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Wikborg, E. & Björk, L. (1989). *Sammanhang i text: en empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser*. Hallgren & Fallgren.
- Wilkinson, A., Barnsley, G., Hanna, P. & Swan, M. (1980). *Assessing language development*. Oxford University Press.
- Winburne, J. N. (1964). Sentence sequence in Discourse. I H. G. Lunt (red.), *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists, Cambridge, Mass., August 27-31, 1962* (s. 1094-1099). Mouton.
- Wulff, L., Kragholm Knudsen, S. & Vedsgaard Christensen, M. (2021). *Kom ind i sproget: flersprogede elever i fagundervisning* (2. udg.). Akademisk Forlag.
- Yde, P. & Spoelders, M. (1985). Text cohesion: An exploratory study with beginning writers. *Applied Psycholinguistics*, 6(4), 407-415. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006330>
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: design and methods* (3. udg.). Sage Publications.
- Zhang, D. & Liu, R. (2021). *New research on cohesion and coherence in linguistics*. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Zwicky, A. (1984). *Om tekstbinding i gode og dårlige skolestiler* [Hovedoppgave i Norsk, Institutt for nordisk språk og litteratur. Universitetet i Oslo].
- Øberg, H. S. (1997). *Referensbindning i elevoppsatser. En preliminär modell och en analys i två delar* (Svenska i utveckling nr. 7, FUMS rapport nr. 187). Uppsala Universitet.
- Øgreid, A. K. (2005). *Struktur og sammenheng i argumenterende elevtekster. Makrostrukturer og referentkopling i tiendeklassetekster* [Hovedoppgave, Universitetet i Oslo].
- Øksnes, H. (1999). *Koherens i elevtekster. En analyse av funksjonelle roller* [Hovedoppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU].

Bilag

Nedenfor ses en oversigt over afhandlingens bilag. Af materiale om de empiriske skrivekontekster har jeg udelukkende vedlagt de fire feltfortællinger fra hver klasse, som jeg har fremskrevet på baggrund af feltnoter og lydoptagelser i forbindelse med empiriindsamlingen i netop disse otte skrivesituationer. Under mine analyser i kapitel 7 inddrager jeg citater fra både interviews og feltnoter. Hverken interviews eller feltnoter i fuld længde er vedlagt som bilag, da omfanget er meget stort. Begge dele kan rekvireres på forespørgsel.

Bilag 1: Eksempler på referencekoblinger – undertyper

Bilag 2: Eksempeltekster udvalgt fra empirien (elev A, Nordskolen)

Bilag 3: Eksempler på analyse af sætningskoblinger – undertyper

Bilag 4: Samtykkeerklæring til forældre

Bilag 5: Interviewguide til tekst 1 og 2 (samlet interview) med eleven Rose

Bilag 6: Feltregistreringsskema

Bilag 7: Nordskolen – fire feltfortællinger

Bilag 8: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Aksel)

Bilag 9: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Sarah)

Bilag 10: Sydskolen – fire feltfortællinger

Bilag 11: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Molly)

Bilag 12: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Rose)

Bilag 1: Eksempler på referencekoblinger – undertyper

I dette bilag optræder eksempler fra min empiri på alle de undertyper af referencekoblinger, som jeg analyserer i forbindelse med studiets kædeanalyser.

Pronominalisering

Kohæsion gennem pronominalisering optræder, når et pronomen (eller proadjektiv eller proadverbium) henviser til en antecedent i teksten. Jeg skelner ikke mellem pronomentyper (fx demonstrative, personlige, possessive etc.), men behandler relationer skabt gennem pronominaliseringer under ét, da det er samme type relation, som istandsættes uanset pronomentype.

Eks. 1: Pronomen - antecedent

”Den første uge i sommerferien var jeg på mallorca med min mor far lillesøster onkel min onkels kæreste og deres barn på halvandet. Det var en lørdag vi landede ...”

I eksemplet fungerer pronominet ’vi’ som en anaforisk kobling, der viser tilbage til ’jeg’ og ’min mor far ...’, hvorved der skabes koreference.

Eks. 2: Pronomen – afsnit/sætninger

”Det er det eneste ønske jeg har”

I eksempel 2 henviser pronominet ’det’ anaforisk til hele foregående afsnit i elevens tekst, som beskriver elevens ønske om at få en kanin. Koblingen, som danner koreference, optræder således mellem en konstituent, pronominet, og et afsnit. Denne type pronominalisering, som i andre fremstillinger kaldes *blandet kobling*, har jeg, placeret under referencekoblinger, idet typen af kobling er meget lig med pronominalisering mellem konstituenten (som det ses i eksempel 1).

Eks 3: Relativsætning med pronomen - antecedent

”Der var en poll som de voksne kun lige kunne bunde i”

I eksempel 3 ses endnu et eksempel på en kobling mellem pronominet ’som’ og den dertilhørende relativsætning, som refererer anaforisk til ’poll’ (læs: pool) og skaber koreference. Igen er denne kobling meget lig koblinger mellem konstituenten, hvorfor den her betegnes under referencekobling og ikke blandet kobling.

Repetition

Repetition er en af de typer af kohæsion, som typisk kan vise sig både som koreference og koklassifikation.

Eks. 4:

”Det var en lørdag vi landede og en lørdag vi fløj.”

I ovenstående eksempel optræder to former for repetition, nemlig mellem ’lørdag-lørdag’ og ’vi-vi.’

Repetitionen mellem ’lørdag - lørdag’ henviser med stor sandsynlighed til to forskellige lørdage, hvorfor repetitionen skaber koklassifikation.

Repetitionskoblingen mellem ’vi - ’vi’ er i modsætning hertil en gentagelse af den samme konstituent, det samme ’vi’, hvorfor denne relation må betegnes som koreference.

Jeg analyserer også referencer skabt gennem bestemt form (fx et cirkus – cirkuset) under repetition, som skaber koreference.

Synonymi

Kohæsion gennem synonymi optræder, når to konstituenten refererer til ’det samme’, fx samme person/ting/oplevelse, men uden at der sker en repetition af det samme ord. Synonymirelationer vil derfor også typisk danne koreference.

Eks. 5:

”Den første uge i sommerferien var jeg på mallorca med min mor far lillesøster onkel min onkels kæreste og deres barn på halvandet. Det var en lørdag vi landede og en lørdag vi fløj. der var en poll som de voksne kun lige kunne bunde i.”

I eksempel 6 viser ’de voksne’ anaforsk tilbage til ’min mor far’ og ’onkel min onkels kæreste’.

Relationen er synonymisk i den konkrete tekst, idet ’de voksne’ er et andet udtryk for denne gruppe af mennesker.

Ellipse

Ellipse forekommer, ifølge Vagle et al. (1993, s. 155), når ”et logisk nødvendigt ledd er strøket. Dette leddet må være identisk eller nesten identisk med det foregående leddet (korrelatet) for at det kan strykes”. Vagle et al. pointerer ligeledes, at det udeladte led ”må la seg rekonstruere ut fra sammenhengen”, hvis udeladelsen skal give mening eller undgå at forstyrre sammenhængen.

Eks. 6:

”Og så da det blev aften dansede vi og Ø spiste is”

Ellipsen (angivet med Ø) viser, at et led i sætningen, nemlig subjektet 'vi' er udeladt. Det udeladte vi – Ø – er en anaforisk kobling til 'vi' i foregående sætning, og dermed er der koreference mellem 'Ø' og 'vi'.

Jeg finder flere ellipser i dette studies elevtekster, hvorfor jeg har valgt at inkludere en undersøgelse heraf, selvom andre studier finder, at brugen af ellipser optræder sjældent i børns fiktive tekster (fx Hoey, 1991; Yde & Spoelders, 1985). Med inspiration fra Nyström (2000b), som henviser til Öberg (1997), har jeg dog valgt kun at analysere elliptiske verbal- eller subjektfraser, som er de mest simple ellipser at identificere (Källgren, 1979; Öberg, 1997), og som også er dem, jeg hyppigst finder i min empiri. Denne type af ellipser danner koreference, idet det strøgne led er "identisk eller nesten identisk med det foregående leddet" (Vagle et. al., 1993, s. 155).

Exofori

Exofori er en atypisk kobling, hvor konstituenten i teksten henviser til noget uden for teksten, altså hvor der ikke er en anden konstituent i teksten, der kan oprettes en kohæsiv forbindelse til.

Eks. 7: "ellers hyggede vi bare 3 timer kørsel du så havde mig og Storm sovelegeaftale hvor vi fik lucky mewtwo det var LUCKY forstod i den"

I eksemplet er både konstituenten 'du' og 'i' exoforiske, idet de peger ud af teksten og taler direkte til læseren ved at italesætte ham/hende. Man kan dog samtidig argumentere for, at der faktisk også er en endoforisk kobling *mellem* 'du' og 'i', idet begge konstituenten refererer til læseren. Fælles for dem er dog, at de står uden for tekstens handlingsrum.

Antonymi

Antonymi er en kohæsionskategori, som optræder, når to konstituenten danner et modsætningsforhold.

Eks. 8:

"Det var en lørdag vi landede og en lørdag vi fløj."

I eksempel 10 er relationen både inferensbåret ved, at 'landene' og fløj' tilhører samme semantiske felt vedrørende flyvning, men der er også et modsætningsforhold, altså antonymi, mellem de to konstituenten, som er så stærkt, at relationen her kategoriseres under antonymi frem for inferenskobling. Overordnet placeres relationen under koekstention.

Hyponymi

Hyponymi forekommer, når der optræder leksikalske forbindelser, som står i et over- eller underordningsforhold til hinanden.

Eks. 9:

”vi fik pizza til frokost og is bagefter jeg fik vaniljeis og hindberg”

Her ses en hyponymi-relation mellem hyperonymet (overbegrebet) ’is’ og hyponymerne (underbegreberne) ’vaniljeis’ og ’hindberg’. De to sidestillede underbegreber kaldes ko-hyponymer.

Flere steder i kohæsiionslitteraturen bruges også underkategorien specificering/generalisering (fx hos Källgren, 1979; Nyström, 2001; Vagle et al., 1993). Vagle et al. påpeger, at det kan være vanskeligt at skelne mellem hyponymi og specificering/generalisering. Jeg vælger derfor at behandle alle tilfælde under hyponymi, som således bliver en bred kategori, hvilket ligger i forlængelse af afhandlingens primære fokus på kæder og i mindre grad de specifikke kohæsive bånd.

Meronymi

Meronymi optræder, når konstituenten er relateret ved, at en eller flere ’dele’ refererer til en helhed (eller omvendt).

Eks. 10: ”Heldigvis har min far altid en førstehjælpskasse i bilen, og i den havde han noget forbindelse og en skinne”

Her ses en meronymi-relation mellem helheden ’førstehjælpskassen/den’ og delene ’noget forbindelse’ og ’en skinne’.

Inferenskoblinger

Inferenskoblinger optræder, når der kan tolkes et tydeligt semantisk slægtskab mellem en eller flere konstituenten (i den tekstuelle kontekst):

Eks. 11: ”der var en poll som ... Jeg fik en pink glimmer badering som ...”

For alle, der har prøvet at være i en pool eller blot kender til pool-aktiviteter, vil der være en tydelig semantisk relation mellem ’pool’, og ’badering’.

Bilag 2: Eksempeltekster udvalgt fra empirien (elev A, Nordskolen)

Elev A's tekst 1:

den første uge i sommerferien var jeg på mallorca med min mor far lillesøster onkel min onkels kæreste og deres barn på halvandet. Det var en lørdag vi landede og en lørdag vi fløj.

der var en poll som de voksne kun lige kunne bunde i.

Jeg fik en pink glimmer badering som jeg sad i med en cola i hånden. Og så da det blev aften dansede vi og spiste is.

Så da vi kom hjem gik der måske en uge og så skulle min mor mig og min lillesøster ud til min oldemor i københavn vi fik pizza til frokost og is bagefter jeg fik vaniljeis og hindberg og det dråbede en hel del. Og da vi kom hjem havde min far lavet lækkert aftensmad.

Elev A's tekst 4:

min 10 års fødselsdag

da jeg holde min 10 års fødselsdag hjemme i mit Hus. sammen med min mor far lillesøster og pigerne fra min klasse. da alle var kommet spiste vi boller og kage. og en pige der hedder  spildte rigtig meget kakao ud over sig.

men det var koldt så det gror ikke ondt på hende.

men hun lånte en trøje af mig.

bagefter pakkede jeg gaver op imens min mor gror boret klar til juledekorationer.

da vi havde pakket gaverne op lavede vi juledekorationer. til sidst var der fri leg imens pigerne blev hentet lidt efter lidt da alle gæsterne var gået kørte min familie mig og en af mine venner på restaurant.

og fik god mad. og det var den bedste fødselsdag jeg nogen sinde.

Bilag 3: Eksempler på analyse af sætningskoblinger – undertyper

I dette bilag optræder eksempler fra min empiri på de undertyper af sætningskoblinger, jeg analyserer i studiets elevtekster.

Additivkobling

Additivkoblingen er en meget hyppig sætningskobling, hvis funktion er at vise, at den efterfølgende sætnings indhold er en tilføjelse til den foregående. I empirien realiseres koblingen ofte gennem forbinderord såsom 'og' og 'også'. I nogle tilfælde kan det være vanskeligt at skelne mellem, om 'og' fungerer som en sætningskobling eller som en forbindelse mellem to nominaler. I eksemplerne neden for vil jeg derfor give eksempler på, hvornår jeg tolker 'og' som et sætningskobling, og hvornår jeg ikke gør.

Eks. 1: ”jeg fik vaniljeis og hindberg og det dråbede en hel del”

I eksemplet fungerer det understregede 'og' som en sætningskobling mellem de to helsætninger, mens 'og' mellem 'vaniljeis og hindberg' blot forbinder to nominaler.

Eks. 2: ”Og så da det blev aften dansede vi og spiste is”

I sætninger, hvor subjektet er underforstået på grund af ellipse, angives 'og' stadig som en sætningskobling, da man stadig kan argumentere for, at der er at gøre med forskellige sætninger med forskelligt proportionelt indhold, nemlig 'dansede' og 'spiste is', som det ses i eksemplet ovenfor.

Eks. 3: ”vi fik pizza til frokost og is bagefter.”

I eksempel 15 er både subjekt og verbum udeladt i den anden sætning ”og is bagefter”, hvorfor jeg har været i tvivl om, hvordan jeg skulle analysere 'og'. Jeg har valgt at angive 'og' som en sætningskobling, eftersom det adverbelle led 'bagefter' fungerer som en temporal kobling, der viser tilbage til den forrige sætnings indhold, nemlig frokosten, som isen altså *ikke* er en del af. Hvis der i eksempel 15 derimod havde stået ”vi fik pizza og is til frokost”, ville jeg ikke have regnet 'og' som en sætningskobling, da ”pizza og is” således ville udgøre ét led i sætningen, nemlig objektet, hvorved 'og' blot ville være en forbinder mellem to nominaler.

Et andet tvivlstilfælde i forhold til markeringen af 'og' optræder i følgende sætning:

Eks. 4: ”Det startede med at der lå en pige og rævesov”

Jeg betegner at-sætningen ”at der lå en pige og rævesov” som én sætning, hvorfor ’og’ ikke analyseres som en sætningskobling. Det skyldes, at ’lå’ og ’rævesov’ er én handling - eller ét samlet verballed - og derfor ikke kan skilles ad. Lignende udtryk er fx ”jeg går og tænker på det”, hvor ”går og tænker” ligeledes forstås som ét verballed.

Adversativkobling

I empirien realiseres adversativkoblinger typisk gennem forbinderord såsom ’men’, ’alligevel’, ’selvom’, som udtrykker noget uventet eller et modsætningsforhold.

Eks. 5: ”Vi skulle kun være der i tre dage, men det gjorde ikke noget”

Eks. 6: ”rigtig mange sunde dyr både hunde og katte bliver aflivet selvom det er helt raske og sunde”

Kausalkobling

I empirien realiseres kausalkoblinger typisk gennem forbinderord såsom ’så’, ’fordi’, ’derfor’, som angiver, at der er en kausal relation mellem de forbundne sætningers indhold. Under kausalkoblinger placerer jeg også betingelsesrelationer, som i empirien typisk er realiseret gennem ’hvis – så’-forbindere.

Eks. 7: ”Vi havde ikke pakket mad, så vi skulle finde et sted hvor vi kunne spise noget”

Eks. 8: ”Jeg vil blive rigtig glad for et hamster fordi jeg syntes et hamster er så sødt”

Eks. 9: ”hvis man bare går og smider affald så ...”

Temporalkobling

I empirien realiseres temporalkoblinger typisk gennem forbinderord såsom ’så’ og ’da’, som angiver, at der er en tidslig relation mellem sætningernes betydningsindhold.

Eks 10: ”da jeg kom hjem så ...”

Eks 11: ”der lå en pige og rævesov så vågnede hun ..”

Talekoblinger

Kategorien talekoblinger er en sætningskoblingstype, som alle empirieleverne bruger i større eller mindre grad. Talekoblingerne optræder ofte i tilfælde, hvor flere sætningskoblinger er placeret lige efter hinanden, oftest en additiv + en temporal, fx ’og så’ eller ’og så da’.

Eks 12: ”Vi kørte inden i frup sommerlandet og sætte bilen og så jeg prøvet en der hedder falken”

Under talekoblinger hører også såkaldte pseudo-forbindelser (jf. Ulbæk, 2013), hvor forbindelsen skabes på overfladen og dermed har meget lidt eller intet semantisk indhold, fx:

Eks. 13: ”gæt hvem der kom frem. i ved det godt ikke, nå men det otto er et næsehorn”

’Nå men’ fungerer her ikke adversativt, som ’men’ ellers ofte gør, men snarere som en additiv måde at forbinde den følgende sætning med den foregående for at ’holde samtalen i gang’ (dvs. skabe en form for overfladesammenhæng – pseudoforbindelse – i teksten).

Bilag 4: Samtykkeerklæring til forældre



AARHUS UNIVERSITET

Bilag 4: Samtykkeerklæring til forældre

København, d. 8. juni 2021

Kære forældre i 3. ■

Til næste skoleår (2021/22) deltager dit/jeres barns klasse i et ph.d.-forskningsprojekt om skrivning i danskfaget. Formålet med projektet er at skabe ny viden om, hvordan elever skaber sammenhæng i deres tekster, samt hvordan de kan støttes i deres skriveudvikling gennem undervisning i tekstsammenhæng.

Projektet betyder, at jeg vil være i dit/jeres barns klasse i udvalgte dansktimer hen over efteråret og observere undervisningen. Jeg vil primært tage noter og lave lydoptagelser i undervisningen. Der kan også blive brug for, at jeg tager fotos og laver videoptagelser som støtte til at fastholde centrale dele af observationerne.

Jeg vil desuden indsamle de afleveringstekster, dit/jeres barn skriver i danskundervisningen i hele skoleåret 2021/22 og tale med eleverne om deres skrivning, herunder udvælge elever til individuelle interviews. Interviewene vil foregå på skolen og optages kun som lydfiler. Alle elevtekster, feltnoter og transskriptioner af observationer og interviews vil blive anonymiseret, så det enkelte barn ikke kan identificeres, og data vil blive opbevaret og behandlet fortroligt. Data vil udelukkende blive brugt til projektets formål samt til formidling af projektets resultater (eksempelvis i videnskabelige tidsskrifter, fremlæggelser ved konferencer og i undervisning). Lyd- og videofiler vil blive slettet, når projektet afsluttes.

På næste side er en samtykkeerklæring, som jeg vil bede dig/er om at udfylde og aflevere til klassens dansklærer, ■■■. Du/I kan til enhver tid trække jeres samtykke tilbage, dog ikke for allerede trykt materiale. Henvendelse skal ske skriftligt til Line Kjærgaard Larsen på lkj@edu.au.dk.

De to sidste sider indeholder et oplysningsskema med informationer om, hvordan jeres barns personoplysninger (navn, klasse, skole) behandles i projektet samt informationer om jeres rettigheder og muligheder for at klage.

Du/I er meget velkomne til at kontakte mig, hvis I har spørgsmål til jeres barns deltagelse i projektet.

Med venlig hilsen

Line Kjærgaard Larsen
Ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet, DPU
og Københavns Professionshøjskole
Tlf. 25 33 39 59
Mail: lkj@edu.au.dk



Aarhus Universitet
Nordre Ringgade 1
8000 Aarhus C

Tlf.: +45 8715 0000
E-mail: au@au.dk
Web: www.au.dk



AARHUS UNIVERSITET

Samtykkeerklæring

Barnets navn: _____

Klasse: _____

Skole: _____

— Jeg giver tilladelse til, at tekster skrevet af mit barn i dansk i skoleåret 2021/22 samt observationer og interviews, som mit barn medvirker i, i anonymiseret form bruges til forskningsformålet og til formidling af projektets resultater.

Ja, jeg giver tilladelse ☐

Nej, jeg ønsker ikke, at mit barn deltager ☐

—

Særsålt for videooptagelser:

Jeg giver mit samtykke til, at der kan optages video/tages billeder af mit barn, alene som støtte for observationer og kun til internt brug: Ja ☐ Nej ☐

Behandling af personoplysninger:

Jeg giver tilladelse til, at mit barns personoplysninger (navn, klasse, skole) må behandles i projektet efter reglerne for databeskyttelsesforordningen: Ja ☐ Nej ☐

—

Navn på forældremyndighedens indehaver: _____

Dato: _____ Underskrift: _____



AARHUS UNIVERSITET

**Oplysninger om behandling af personoplysninger til deltagere i forskningsprojekter
på Aarhus Universitet**

Den dataansvarlige	Aarhus Universitet er dataansvarlig for behandlingen af personoplysninger i forskningsprojektet. Aarhus Universitet Nordre Ringgade 1 8000 Aarhus C CVR-nr.: 31119103 Forskningsprojektet foretages af Line Kjærgaard Larsen, som kan kontaktes på llk@au.dk
Databeskyttelsesrådgiver ved Aarhus Universitet	Søren Broberg Nielsen Databeskyttelsesrådgiver/DPO dpo@au.dk
Forskningsprojektets titel	Udvikling af elevers skrivning gennem undervisning i tekstsammenhæng
Formålet med behandlingen af dit barns personoplysninger	Formålet med at behandle dit barns personoplysninger (navn, klasse, skole) er at kunne skelne eleverne fra hinanden, både i klassen og mellem de to deltagende skoler i projektet, for at kunne undersøge, hvordan hver enkelt elev/elevens tekst udvikler sig. Personoplysningerne vil blive behandlet i forbindelse med indsamling af elevtekster, interviews og feltnoter. Efter indsamlingen vil data blive opbevaret, kategoriseret og til sidst anonymiseret.
Hvilke personoplysninger behandles i projektet?	I projektet behandles følgende personoplysninger om dit barn: ☒ Navn ☒ Klasse ☒ Skole
Anvendelsen af automatiske behandlinger (profilering)	Profilering er en automatisk behandling af dine personoplysninger, fx behandlinger, der er bestemt af en algoritme. Her kan du se, om der indgår automatiske behandlinger af dine personoplysninger. ☐ Der anvendes automatisk behandling af personoplysninger. ☒ Der anvendes <u>ikke</u> automatisk behandling af personoplysninger.
Hvor længe opbevares dine personoplysninger?	På nuværende tidspunkt er det ikke præcis til at sige, hvor længe dit barns personoplysninger vil blive behandlet. Personoplysningerne behandles af Aarhus Universitet i personhenførbare form så længe, det er nødvendigt for forskningsformålet og reglerne om opbevaring efter ansvarlig forskningspraksis. Når dit barns personoplysninger ikke længere er nødvendige for behandlingen, vil de blive anonymiseret eller slettet.



Vil personoplysninger blive overladt eller videregivet til andre, fx forskere på andre universiteter?	☒ Dine personoplysninger, som er indsamlet til projektet, vil ikke blive videregivet til andre.
Vi har ret til at behandle dine personoplysninger efter regler i databeskyttelsesforordningen og databeskyttelsesloven Vi skal oplyse dig om, hvilke regler der gælder for vores arbejde med dine personoplysninger.	☒ Artikel 6, stk. 1, litra a), som giver Aarhus Universitet ret til at behandle ikke-følsomme personoplysninger om dig på baggrund af dit samtykke ☐ Artikel 6, stk. 1, litra a) og artikel 9, stk. 2, litra a), som giver Aarhus Universitet ret til at behandle følsomme personoplysninger om dig på baggrund af dit samtykke. ☐ Databeskyttelseslovens § 11, stk. 1, der giver Aarhus Universitet ret til at behandle dit CPR-nummer med henblik på entydig identifikation. ☐ Databeskyttelseslovens § 8, stk. 5, der giver Aarhus Universitet ret til at behandle oplysninger om strafbare forhold på baggrund af dit samtykke.
Deltagernes rettigheder efter databeskyttelsesforordningen	Du har følgende rettigheder, hvis Aarhus Universitet behandler dine personoplysninger: • Ret til indsigt - Du har ret til at se de personoplysninger, som den dataansvarlige behandler om dig, og få en række oplysninger om behandlingen. • Ret til berigtigelse - Du har ret til at få urigtige/forkerte personoplysninger om dig rettet. • Ret til sletning eller "retten til at blive glemt". • Ret til begrænsning af behandling. • Ret til dataportabilitet - Du har i visse tilfælde ret til at modtage dine personoplysninger og til at anmode om, at personoplysningerne bliver overført fra én dataansvarlig til en anden. • Ret til indsigelse - Du har ret til at gøre indsigelse mod en ellers lovlig behandling af dine personoplysninger. • Ret til ikke at være genstand for en automatisk afgørelse udelukkende baseret på automatisk behandling, herunder profilering. Du skal være opmærksom på, at dine rettigheder kan være begrænset af anden lovgivning eller underlagt undtagelser fx i relation til forskning og offentlig myndighedsudøvelse.
Klagemuligheder	Hvis du ønsker at klage over behandlingen af dine personoplysninger, kan du rette henvendelse til tilsynsmyndigheden: Datatilsynet Carl Jacobsens Vej 35 2500 Valby

Bilag 5: Interviewguide til tekst 1 og 2 (samlet interview) med eleven Rose

[**Rød tekst** i interviewguiden er spørgsmål, som er tilrettet særligt Roses to tekster/skrivekontekster, og som jeg var særligt opmærksom på under gennemførslen af interviewene]

Intro:

Jeg er rigtig glad for, at du har lyst til at tale med mig om den tekst, du har skrevet. For jeg er meget nysgerrig efter at høre, hvordan du skrev den, og hvorfor du skrev den, som du gjorde. (Obs ift. tekst 1: Du har jo skrevet teksten til mig – og jeg har læst din tekst, men jeg vil gerne høre dig fortælle om den alligevel).

Er det ok for dig, at jeg optager det, vi taler om? Så behøver jeg ikke huske alt det, du siger, men kan høre det, når jeg kommer hjem? Det er kun mig, der kommer til at høre det, og det bliver slettet, når jeg har hørt det, og det er skrevet ned. Og der kommer ikke til at stå, at det er dig, der har sagt noget af det.

Jeg tænker, vi kan starte med at tale om din tekst, og så vil jeg bagefter spørge dig lidt om, hvad du synes om skriveopgaven (altså at skulle skrive om din sommerferie eller overbevise dine forældre om at få et kæledyr), og hvad du synes om at skrive generelt. Er det okay for dig?

Forsknings-spørgsmål	Undersøgelses-spørgsmål	Fokuspunkter	Konkrete interviewspørgsmål
Hvad karakteriserer måderne, hvorpå elever skaber tekstsammenhæng i deres skriftlige tekster i faget dansk?	Hvilken betydning har eleven ønsket at skabe i nærværende tekst? Hvordan og hvorfor har eleven valgt bestemte ressourcer (frem for andre)? Hvordan taler eleven om sin egen tekst? (metasprog) I hvor høj grad er eleven bevidst om, hvad han/hun gør/kan gøre for at skabe betydning? (Giver også viden om eleven som kontekst til egen tekst)	Teksten handling/ indhold modtager formål/hensigt	Sommerferietekst (tekst 1) Vil du starte med at fortælle mig om, hvad din tekst handler om? (Indhold) Evt. hjælpespørgsmål: Du kan fx fortælle, <i>hvem</i> eller hvad, der er med? Eller <i>hvad</i> der sker? Hvordan kan man se, at jeg er modtager? Kan man se det i teksten nogle steder? Har du gjort noget særligt, fordi du skulle skrive til mig? (Evt.: Tænker du, der er forskel på at skrive til mig og fx din lærer/dine venner? Hvilken forskel?) Du beskriver ret detaljeret, hvad du gjorde hvornår? Ville du også have forklaret det til fx din mor? Du skriver også [navne på to elever i klassen] uden at forklare, hvem de er? Tror du, jeg ved det? Hvad ville du gerne have, jeg skulle opleve? Hvordan kan man se det i teksten? (fx bestemte ord) Hvorfor har du beskrevet lige præcis aqua camp, farfars sommerhus, Ho feriecenter m.m.?

			Var der noget, du gerne ville have skrevet, men som du ikke fik med? Hvorfor? (fx opgavens begrænsning, begrænsede ressourcer etc.) Jeg blev fx interesseret i at høre lidt mere om, hvad du lavede i din mors børnehave eller i klubben? Og i din farfars sommerhus ...
	Tekstnedslag har til hensigt at få uddybet ovenstående spørgsmål med henblik på at forstå elevens sproglige valg.	Tekstnedslag Konkrete nedslag i den enkelte elevs tekst	Jeg vil gerne tale med dig om nogle bestemte ting i din tekst, som jeg er blevet nysgerrig på. Du har lavet overskriften ' Min sommerferie' Hvorfor? Hvordan du har bygget din tekst op? Har du gjort noget bestemt? Du har tre afsnit, og hvert afsnit begynder med: "Den første uge/de næste to uger, den fjerde uge ..." Hvorfor det? Du bruger også nogle små ord til at forbinde dine sætninger, fx 'så'. Hvorfor det? Hvad synes du er lykkedes bedst ved din tekst? (fx indledningen, argumenterne, en god pointe, spænding, valg af ord ect.)
	Hvilken betydning har den empiriske kontekst, herunder særligt undervisningen, skriveopgaven og elevens engagement for tilblivelsen af elevens tekst? Hvilke omstændigheder spiller en rolle fra elevens perspektiv?	Empirisk kontekst (tekst 1) Skriveopgave Skrivesituation Elevens engagement ift. den konkrete skriveopgave Andre omstændigheder	Jeg vil også gerne tale lidt med dig om, hvordan du oplevede at skrive opgaven. Gav skriveopgaven mening for dig? Forstod du, hvad du skulle? Kunne du finde på noget at skrive om? Var det en hjælp, at din lærer lavede en brainstorm med idéer/hjælp undervejs etc. [Lærers navn] gav jer et skema, I skulle udfylde? Brugte du det, og var det en hjælp? Hvordan var det at skrive opgaven? Kunne du lide det? Hvorfor/hvorfor ikke?

			Kunne du lide emnet, du skulle skrive om? Hvordan var det at sidde i klassen og skrive? Er der fx andre steder, du hellere vil skrive? Hvorfor? (Obs. på andre ting, som påvirkede elevens skrivning, fx humør, træthed, uro i klassen etc.) Havde du tid nok til at skrive opgaven? For lang/for kort tid, tilpas? Hvordan plejer det at foregå, når I skal skrive i klassen? Var noget anderledes denne gang, eller var det lidt som det plejer?
Kæledyrstekst (tekst 2)		Teksten	Nu skal vi tale lidt om din kæledyrstekst. Vil du starte med at fortælle mig om, hvad din tekst handler om? (Indhold) Evt. hjælpespørgsmål: Hvad begynder din tekst med? Hvad slutter den med? Hvilke argumenter bruger du? Hvordan kan man se, at den er skrevet til dine forældre? Kan man se det i teksten nogle steder? Har du gjort noget særligt, fordi du skulle skrive til dine forældre? (fx ift. sommerferieteksten) Kæledyrstekst: Hvordan prøver du at overbevise dine forældre om at få et kæledyr? Hvordan kan man se det i teksten? (fx bestemte ord, sætninger etc.?) Hvorfor har du valgt lige de argumenter, du bruger? Hvorfor det med legeaftalen?
			Hvorfor har du valgt overskriften ”Jeg ønsker mig en hund” Hvordan du har bygget din tekst op? Hvad starter du med? Og hvad kommer så?

			Hvordan afslutter du teksten? (Nåede du at blive færdig?) Er det et brev? Hvorfor/hvorfor ikke? Du skriver meget 'så' – hvad betyder det? Du skriver også 'please'. Hvorfor det? Var der noget, du gerne ville have skrevet, men som du ikke fik med? Hvorfor? (fx opgavens begrænsning, begrænsede ressourcer etc.) Hvad synes du er lykkedes bedst ved din tekst? (fx indledningen, argumenterne, en god pointe, spænding, valg af ord etc.)
		Empirisk kontekst (tekst 2)	Jeg vil også gerne tale lidt med dig om, hvordan du oplevede at skrive opgaven. Gav skriveopgaven mening for dig? Forstod du, hvad du skulle? Kunne du finde på noget at skrive om? Var det en hjælp, at din lærer lavede en brainstorm med idéer/hjælp undervejs etc. Forstod du det [navn på lærer] tegnede med A1, A2, A3 og en afslutning. Var det en hjælp? Hvordan var det at skrive opgaven? Kunne du lide det? Hvorfor/hvorfor ikke? Kunne du lide emnet, du skulle skrive om? Hvordan var det at sidde på gangen og skrive? Du sad sammen med [elevs navn] og co. Hvordan var det? (Obs. på andre ting, som havde betydning for elevens skrivning, fx humør, træthed, uro i klassen etc.) Havde du tid nok til at skrive opgaven? For lang/for kort tid, tilpas?
	Hvilke måder at skabe betydning på i de to forskellige tekster foretrækker eleven - og hvorfor?	Sammenligne de to tekster	Nu har I skrevet to tekster, mens jeg har været i klassen. Den om din sommerferie og den om at ville have et kæledyr. Hvilken en tekst kunne du bedst lide at skrive? Var den nemmere/sværere/mere spændende/kedelig at skrive end den anden? Hvorfor?

			Var der noget med den måde, du skulle skrive på, der gjorde den ene tekst sværere/lettere/mere spændende/kedelig end den anden tekst? Evt. hvordan? Har du prøvet at skrive på den måde før? Evt. afslutningsvis: Hvordan har det været at tale om dine tekster?
	Hvilken betydning har eleven selv i forhold til tekstens tilblivelse og mulighed for at skabe betydning i den? Hvordan påvirker elevens engagement, opfattelse af sig selv som skriver og evt. forskellige vanskeligheder elevens skrivning/tekst?	Eleven Engagement/lyst og ulyst ift. skrivning skriveridentitet evt. kognitive vanskeligheder/transskriptionsfærdigheder eller andre udfordringer ift. skrivning	Nu vil jeg gerne tale lidt med dig om, hvordan du generelt har det med at skrive. Kan du lide at skrive? Er det let/svært/sjovt/kedeligt? Hvorfor? Hvad tror du, er grunden til, at du er blevet glad for/ikke kan lide at skrive? Har du haft nogle bestemte oplevelser, hvor det var rart/ikke rart at skrive? Hvis vanskeligheder/manglende glæde ved skrivning: Evt. hjælpespørgsmål: Er det svært at finde på, hvad du skal skrive om? Er det svært at finde ud af, hvordan du skal få dine tanker ned på papiret? Er svært at stave til de ord, du gerne vil skrive? Eller går det for langsomt med at finde bogstaverne på tastaturet? Etc. Vil du hellere fx tegne? Fortælle? Lave noget med hænderne? Tænker du på, hvad andre tænker om det, du skriver? Tænker du på, om det er godt nok? Planlægger du, hvad du vil skrive, inden du går i gang? Eller skriver du bare? Skriver du uden for skolen? Fx breve/emails, sociale medier, computer eller andre steder. Kan du lide det? Hvorfor/hvorfor ikke? Er der forskel på at skrive i skolen, og når du er hjemme eller har fri? Hvorfor skal man lære at skrive? Hvad bruger du skrivning til?

Bilag 6: Feltregistreringsskema

I feltregistreringsskemaet nedenfor ses et uddrag af mine feltnoter fra skrivesituation 4 i Nordskoleklassen. Alle studiets feltnoter er nedskrevet i et sådant skema.

Facts

Dato og lektion	06.12.21, 1. og 2. lektion, kl. 10.05-11.35
Skole og klasse	Nordskolen
Underviser	Dansklærer
Antal elever/fraværende	23/21 [navn på to fraværende elever]
Anden data fra dagen	Foto af tavle: lærers beskrivelse af, hvad eleverne skal, når de er færdige med at skrive + en del fotos af klassen + elever, der skriver

Artefakter anvendt i undervisningen

[tilgængelige ressourcer, fx spil, eksempler, tekster, der indgår, computer mm.]
It-tavle
Chrome books
Skriveramme i udprint

Feltregistrering

Aktivitet 1: [opstart + præsentation af opgave] [kl. 10.10]
[Igangsættelse/forklaring af aktivitet (hvordan, fx mdt./skrift) Aktivitetstype – og delelementer? Metasproglige samtaler? Samarbejde el individuelt? Lærerrolle/elevroller? Tegn på engagement eller det modsatte? Pc eller håndskrivning?] Artefakter Obs! Eleverne har fået nye pladser siden sidst! Lærer og jeg kommer ind i klassen ca. 10.08. Kort efter klapper lærer højt. Elever klapper tilbage. Lærer forklarer, hvorfor jeg har mundbind på, at det er et krav, når jeg ikke er hverken lærer eller elev. Elever har haft vikar i to uger, da lærer har haft influenza. Mange elever har hænderne oppe. Elev M sidder og laver alt mulig andet, lærer går ned til ham og beder ham irriteret om at stoppe. Hun taler højt, siger at det er derfor, hun har sat ham, så han har ryggen til klassen: Så hun kan se, hvad han laver på sin skærm. Elever vil gerne i gang med pakkekalender, ”for vi er slet ikke kommet i gang endnu,” siger elev A. Lærer lukker ned for snakken og siger, de skal i gang. Lærer introducerer: I skal i dag skrive en <i>beretning</i> . Hun beder dem tænke over, hvad en beretning er. Sarah og elev X har begge hånden oppe og elev B og elev F. Lærer genopfrisker de forskellige beretninger, de har skrevet på det seneste i klassen. Elev S forklarer, hvad en beretning er bygget op af. Han taler om noget med en midte og tre kapitler ... Det er svært at høre, og jeg kan ikke nå at skrive det ned (hør lydfil). Lærer spørger, hvad der skal være med i en beretning.

Elev F svarer: ”En begyndelse ... hvornår det var, med hvor og hvem.” Lærer uddyber det, elev F har sagt. Lærer har fundet den plakat frem, som hun tidligere har henvist til, når de skrev beretninger, og som på et tidspunkt hang nede bag i klassen (den brugte hun også, da de skrev prætekster (se billede fra dengang)). Plakaten indeholder felter med begyndelse, midte og slutning, hvori der står, hvad hvert felt skal indeholde. Med afsæt i denne fører lærer en fællessamtale med eleverne om, hvad de skal have med i deres beretninger. Samtalen er lærerstyret, men eleverne er meget på banen.

Lærer siger nu, at eleverne skal skrive teksten til mig. Hun nævner, at de tidligere har skrevet til Børneavisens læsere, men at det nu er Line, og at det jo er anderledes.

Lærer understreger, at jeg jo ikke kender deres beretninger.

Eleverne sidder stille og lytter. De ser ikke specielt engagerede ud.

Elev M spørger: ”Så vi skal bare lave videre på den tekst, vi lavede, inden du blev syg?” Lærer forstår ikke, hvad M mener. Men det viser sig, at M henviser til anmeldelsen, de har skrevet. Lærer forklarer, at den tekst er de færdige med. M spørger straks, hvad de så skal.

Lærer siger, de skal skrive om den beretning, de er blevet interviewet om af deres skrivemakker. Eleverne sidder stille. Ingen reagerer rigtigt. Lærer siger, man også gerne må skrive om en anden oplevelse, hvis man har oplevet noget mere interessant. S spørger, om han må anmelde en serie, han lige har set? Lærer forklarer, at det ikke er en anmeldelse, de skal skrive nu, men en beretning.

Elev Y spørger også, om hun må skrive om noget, som ikke er sket endnu? Lærer siger, at en beretning er om noget, man *har* oplevet. En af de andre siger til Y, at hun da skal skrive om den hund, hun lige har fået. Det, synes flere, er en oplagt idé.

Lærer femhæver nogle skriveemner til nogle af eleverne.

Elev F siger, han ikke har noget at skrive om. Lærer kommer med idéer, men han virker ikke begejstret.

Lærer spørger: ”Hvem er i tvivl? Ca. 6-7 elever rækker hånden op.

Lærer spørger A, som ikke rigtig ved, hvad hun skal skrive. Lærer spørger, om hun kan skrive om at være begyndt til håndbold? A tøver. ”Men det er jo bare sådan lidt det samme ...”

Aksel ligger ned på sin stol og griner.

Elev E siger højt, at hun heller ikke ved, hvad hun skal skrive om.

Elev C har også hånden oppe. Og elev T ligeså.

Lærer lukker ned for samtalen og siger, at hun nu gerne vil have dem i gang. ”Hvis man ikke ved, hvad man skal skrive om, kan man lige tale med sidemakkeren om det”, siger hun. Lærer skal lige ordne noget med elev R, siger hun, og så skal hun nok komme rundt og hjælpe.

Der breder sig voldsom uro. Lærer siger, hun lige vil vise dem en skriveramme på it-tavlen, inden de går i gang. Hun kæmper lidt med at få den til at virke. Mens hun bøvl med det, kommer flere elever op og taler med hende. Eleverne i klassen taler om ikke-faglige ting, lydniveauet er meget højt.

10.27: Lærer gennemgår nu skriverammen (den de brugte til beretninger under interventionen) på it-tavlen, hun gør det meget kort. Jeg har sat mig ned ved siden af elev F. Hun henvender sig til mig imens: ”Hvad er det, vi skal?”. Jeg siger, hun skal kigge op på tavlen og følge med. Da lærer er færdig, spørger hun: ”Er alle med?”. Hun beder dem række en tomme i vejret. Hun spørger ind til nogle få, som ikke har tommen oppe. ”Ved du, hvad du skal, elev B?” etc.

Der er en stor gruppe, måske en tredjedel, som ikke har tommen oppe. Jeg tror faktisk slet ikke, de har hørt, at lærer har spurgt. Der er uro. Hun spørger ikke ind til alle eleverne.

Aktivitet 2: [individuel skrivetid] [kl. 10.30]

Lærer sætter nu klavermusik på og forlader klassen med R. De skal lige ordne noget.

Der er voldsom uro. Rigtig mange elever siger: ”Hvad skal jeg skrive om?” Det virker som om, de er ikke helt klar til at gå i gang.

A og Aksel råber højt og griner og snakker om alt mulig ikke-fagligt. F forlader klassen. Bordet med Sarah, A og elev T larmer meget. Aksel render derover og griner og råber. Jeg bliver nødt til at gå hen og

tysse, da ingen andre kan arbejde for det. De dæmper sig kortvarigt, men uroen breder sig meget hurtigt igen.

Midt i larmen sidder elev M DYBT koncentreret og har allerede skrevet en del. 5-6 linjer. S sidder også helt rolig med sin pc fremme. Da jeg kommer hen til ham, lukker han hurtigt ned for Google og finder sit dokument frem.

Jeg må igen bede eleverne om at dæmpe sig. Jeg siger: ”I er gang med en opgave, I må dæmpe jer.” Jeg er meget i tvivl om, hvor meget jeg skal gribe ind. Lærer har jo selv valgt at gå, så dette ER konteksten for deres skrivning. Uroen fortsætter, og jeg beslutter mig for ikke at sige/gøre mere.

Rigtig mange elever har helt tomme dokumenter eller et par linjer. De snakker stort set alle sammen om ikke-faglige ting. Lærer kommer tilbage 10.38. Hun tysser, og roen breder sig nu. Hun siger, hun kommer rundt til dem, der har brug for hjælp. F går straks op til hende. Hun ved ikke, hvad hun skal skrive om. R har slået tanden (derfor lærer var væk), han tager nu hjem.

[Feltnoter fra denne aktivitet fortsætter, her blot et uddrag]

Aktivitet 3: [Eleverne afleverer deres tekster] [kl. 11.23]

Timen slutter 11.23, og alle eleverne afleverer deres tekster. Herefter skal eleverne uddele kalendergaver m.m.

Fortolkende opsummering

Jeg følges med lærer ned i klassen. Hun er netop vendt tilbage samme morgen efter to uger hjemme pga. influenza. Hun siger, hun stadig ikke er helt på toppen, føler sig træt. Hun siger: ”Jeg har selvfølgelig forberedt mig på, at eleverne skal skrive den her tekst ... men nu må vi se, hvordan det går”.

Lærer bemærker – og jeg ser – at eleverne har fået nye pladser, siden (hun og jeg) har været der sidst (måske har dette også betydning for, noget af det, der sker i klassen. Fx virker det til at elev x, som nu sidder ved siden af elev B, bliver meget forstyrret af ham).

De to lektioner var generelt meget mere urolige, end de plejer at være. Allerede fra starten var der uro. Mange elever ville gerne tale med lærer, da de ikke havde set hende længe. De ville også gerne vide, om de skulle have gang i klassens pakkekalender, som de endnu ikke havde fået taget hul på. I det ene hjørne af klassen lå en masse gaver, eleverne havde haft med. Lærer sagde, at det alt sammen måtte vente, til de havde skrevet den tekst, der var på programmet i dag. Hun virkede lidt stresset over de mange ting, hun skulle tage sig af, efter hun var kommet tilbage. Jeg spurgte også, om vi kunne få fulgt op på alle de tekster, jeg mangler at få af eleverne i slutningen af timen, men lærer ville hellere vente til næste dag, da der var for meget andet at se til i dag.

Lærer starter ret hurtigt ud med at forklare dagens skriveopgave, og føre en kort samtale med eleverne om, hvad en beretning er. Hun lader eleverne byde ind selv i stedet for selv at forklare det. Derefter bruger hun lidt tid på at tale om, at jeg er modtageren, og at jeg jo ikke kender til den oplevelse, de skriver om. Lærer forklarer, at de skal skrive om den oplevelse, de tidligere blev interviewet om af deres skrivemakker, men siger så i samme åndedrag, at det er ok at vælge en anden oplevelse, hvis man har oplevet noget mere spændende sidenhen. Hun kommer med et par bud på, hvad nogle af eleverne kan skrive om.

Hun viser dem hurtigt skriverammen på it-tavlen, som jeg havde lavet til dem under interventionen og siger, at de kan tage udgangspunkt i den, når de skriver. Hun har kopieret den i papir til dem, så den kan ligge på bordet ved siden af dem, mens de skriver. Det er ikke meningen, at de skal skrive i rammen, de skal blot bruge den som ”tjekliste” til at huske, hvad der skal være med i deres beretninger.

Da hun sætter eleverne i gang, er der stadig mange, der virker som om, de ikke ved, hvad de skal skrive om, da lærer efter min opfattelse har nedtonet, at de faktisk skulle skrive om den oplevelse, som de er blevet interviewet om. Samtidig forlader hun klassen med elev R, som har slået tanden.

Jeg er alene tilbage i klassen. De fleste elever har fundet deres pc'er frem, nogle skriver lidt, men de fleste hyggesnakker, pjatter og griner højt. Det eskalerer, og jeg vælger to gange at gå hen til de grupper, hvor det er værst og sige "schhuuuuuu". Den sidste gang siger jeg "I er gang med en opgave, I må dæmpe jer." Jeg er meget i tvivl om, om jeg skal gribe ind. Ud over de to gange gør jeg ikke yderligere og lader bare eleverne snakke m.m., indtil læreren kommer tilbage. En del af uroen skyldes formentlig, at en del elever ikke ved, hvad de skal gå i gang med. Da lærer kommer tilbage, får hun rimelig hurtigt styr på klassen, og de fleste kommer i gang med at skrive noget.

Det bemærkelsesværdige er, at elever som M, S og J arbejder ret koncentreret og stille en meget stor del af timen, også mens lærer er væk.

Der er lidt skrivetid i midten af timen med god ro, men hen mod slutningen af timen breder der sig igen meget uro, og lærer må meget ofte bede eleverne om at sætte sig, stoppe med at tale og arbejde videre. Under hele skrivningen er der klavermusik i baggrunden. Når hun er nede og hjælpe eleverne, har hun meget fokus på tekstsammenhæng – både referencer og sætningskoblinger, men i forhold til at skrive *variereret*. Hun taler også om det, da hun på et tidspunkt afbryder skrivningen og tager ordet i klassen.

Jeg observerer (se feltnoterne), at lærer, hos de elever hun er nede hos, kommer med direkte forslag til – eller faktisk beder dem om at slette noget, fx et "så" eller "slut" efter teksten eller at skrive noget på en anden måde. Det kan også være noget med opbygningen og selve indholdet, som hun spørger ind til og beder dem uddybe. Hun beder dem ofte om at gøre noget konkret et sted i deres tekst og siger så noget ala: "Nu kan du selv kigge videre i teksten, om der er flere "så" eller lignende, du skal rette". Så hun retter på ingen måde hele teksten, men hun kommer med meget konkret feedback til, hvad der skal rettes/kan forbedres for at lade eleven arbejde videre derfra.

Lærer slutter timen næsten en halv time før pausen – 10.23 – da alle er færdige, og hun gerne vil nå at julehygge med eleverne. Inden jeg går, observerer jeg, at eleverne skal "trække" to elever, som skal have en gave. Der er meget uro og kaos imens, og lærer virker irriteret. Hun siger fx højt: "Jeg synes faktisk ikke, det er hyggeligt, hvis der skal være så meget uro". Midt i det hele siger hun til mig: "Line, du kan bare gå, der er ingen grund til, du er her til det her." Jeg ved ikke helt, hvorfor hun siger det, men jeg tror egentlig, det er for ikke at spille min tid. Jeg går derfor og vinker til eleverne på vej ud. Jeg ved, jeg kommer igen næste morgen, så jeg smutter bare hjem og sender lige en sms til lærer om, at vi ses næste dag.

Egen rolle som observatør

(dokumentere egne aktiviteter og processen omkring nedskrivning, fx indgik jeg i undervisningen, sad jeg nede bagved? Andre forhold rundt om observationen?)

Jeg sidder både foran i klassen på madrassen, mn bevæger mig hurtigt rundt på en kontorstol, så jeg kan sidde nede blandt eleverne. Det fungerer fint, men det er meget vanskeligt at komme "rundt i klassen", da pladsen er meget trang. Der er simpelthen svært at finde en "plet", hvor jeg kan placere mig, uden at forstyrre eller komme alt for tæt på.

Jeg kan fx ikke rigtig komme op ved siden af E, C og Y på madrassen, men jeg går derop af flere omgange og står og kigger. De skriver dog det meste af tiden, så der er heller ikke så mange "samtaler" eller lign. at lytte til.

Bilag 7: Nordskolen – fire feltfortællinger

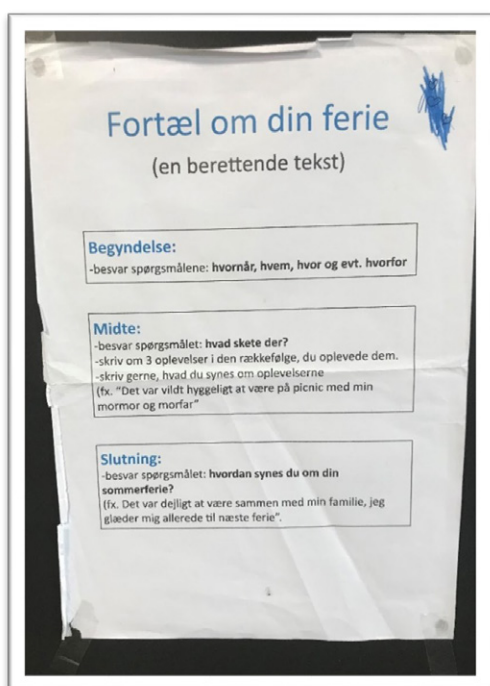
Skrivesituation 1/tekst 1: Skriv om din sommerferie

Eleverne skriver den første skriveopgave en uge efter, at de er startet i skole igen efter sommerferien. De går nu i 4. klasse, og hver elev har fået en Chrome Book (pc) , som de skal til at lære at skrive på og arbejde med. Tidligere har de skrevet i hånden og på Ipad. Der er afsat to lektioner til skriveopgave 1, som ligger i 3. og 4. lektion. Selve opgaveformuleringen er forskergenereret, men læreren står for instruktionen og tilrettelæggelsen af undervisningen

Lærers instruktion til skriveopgaven

Dansklæreren bruger de første 10 minutter på at introducere til skriveopgaven.

Hun starter med at gå ned bagerst i klassen, hvor hun i anledning af opgaven har hængt en A4-plakat op ”Fortæl om din ferie”, som stammer fra danskundervisningen i 3. klasse:

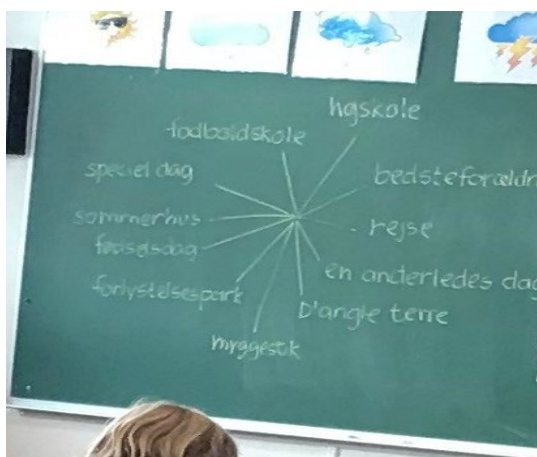


Med afsæt i plakaten forklarer læreren, at eleverne skal skrive en berettende tekst om deres sommerferie, som har en begyndelse, en midte og en slutning. Hun gennemgår hvert punkt og forklarer, at under begyndelsen beskriver man: Hvornår foregik det? Hvem var du sammen med? Hvor var du henne? Hvad lavede du? Hernæst forklarer hun, at de under tekstens midte skal fortælle om den dag, de vil fortælle om. Hun pointerer også, at de, sidst de skrev en sådan ferieberetning,

skulle berette om mindst tre oplevelser, mens de denne gang ikke behøver at skrive om mere end to oplevelser. De skal desuden skrive beretningen i den rækkefølge, tingene er sket, fx skal de overveje; hvad prøvede jeg først, hvis de eksempelvis beretter om en tur i Tivoli. Afslutningsvis skal de skrive en slutning, hvor de opsummerer, hvad de syntes om den dag/oplevelse, de beskriver.

Brainstorm over tekstindhold

Hernæst spørger læreren, om eleverne har ideer til, hvad de kan skrive om. Mange elever byder ind, og stort set alle nævner specifikke ting fra deres egen ferie. Læreren skriver alle forslag op på tavlen. Hun tilføjer, at man også kan fortælle om en dag i løbet af ferien, fx en særlig sjov dag eller en anderledes dag. Læreren slutter med at spørge, om der er nogen, som ikke ved, hvad de skal skrive om, men hun får ikke et klart svar. I stedet giver hun forskellige eksempler på skriveindhold, ud fra hvad hun ved, specifikke elever har lavet i deres ferier.



Brainstorm over indhold, eleverne kan skrive om

Efter brainstormen husker jeg/Line læreren på, at jeg er modtager af elevernes beretninger. Så hun siger: "Line er modtageren. Line ved jo ikke de samme ting som jer. Måske er der lidt flere ting, I skal forklare."

Lige inden eleverne skal i gang med at skrive, refererer lærer hurtigt til en liste over ord, som de har haft arbejdet med i 3. klasse. Listen, som hverken lærer eller elever finder frem, indeholder en række ord, forklarer lærer, som kan hjælpe dem med at variere deres sprog, så de ikke blot skriver "Og så og så og så" hele vejen i gennem deres tekst.

Eleverne bliver bedt om at skrive teksten på deres Chrome Book.

Individuel skrivning og støtte fra lærer

Efter lærerens introduktion går eleverne i gang med at skrive på deres beretninger. Der er uro i starten, men hurtigt går en stor del af eleverne i gang med at skrive koncentreret. Dog er der en gruppe drenge, heriblandt mine fokuselever Aksel og Johannes, som har svært ved at komme i gang, og som fjoller meget.

Læreren cirkulerer hele timen rundt i klassen og forsøger at fastholde eleverne i deres skrivning. Hun guider hele tiden ud fra tredelingen indledning, midte og afslutning, som hun introducerede til i starten af timen, og hun siger flere gange: ”Husk nu, I skal skrive om *mindst to ting*”. Læreren har ikke fokus på modtageren, mens hun går rundt og hjælper. Hen mod slutningen af timen guider hun flere af eleverne i punktummer, stort begyndelsesbogstav og stavning.

Skrivesituation 2/tekst 2:

Skriv et brev, hvor du overbeviser din far og mor om at få et kæledyr

Lærers introduktion

Eleverne skriver den anden skriveopgave/tekst 2 i tredje uge efter sommerferien, og der er afsat to lektioner, 1. og 2. lektion. Selve opgaveformuleringen er forskergenereret, men læreren står for instruktionen og tilrettelæggelsen af undervisningen. De første 20 min. bruger læreren på at få styr på en række praktiske ting og spørge hver enkelt elev om hans/hendes ’morgenhumør’. Herefter introducerer læreren til skriveopgaven. Hun starter med at fortælle, at de skal skrive et brev til deres mor og far, mens hun tegner en hvid firkant på tavlen (se billede nedenfor). Hun spørger så: ”Kan I huske, hvad der skal være med i et brev?” Elever kommer med forskellige forslag, og læreren skriver dem ind i brevet/firkanten på tavlen. Fx siger en elev ’kys og kram’. Læreren tøver, men siger så, at man godt kan afslutte et brev til sine forældre med ’kys og kram’, hvorfor det kommer på tavlen som én blandt flere mulige måder at afslutte et brev på.

Læreren fortæller, at eleverne selv må bestemme, om de vil skrive på pc eller i hånden (i modsætning til tekst 1, som skulle skrives på pc). Læreren begrundet det med ”hvis man nu gerne vil lave det pænt fx, eller synes, at et brev skal skrives i hånden.”

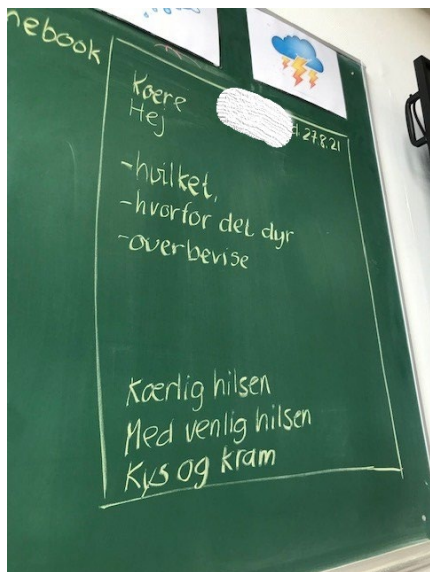


Foto af lærers brev-skabelon med elevernes forslag til indhold

Læreren forklarer herefter, at eleverne i brevet skal overbevise deres forældre om at få et kæledyr. Hun tager i forklaringen udgangspunkt i de tre midterste punkter i sit tegnede brev, som hun selv har skrevet ind. Hun siger, at de i brevet skal skrive *hvilket kæledyr*, de vil have, *hvorfor lige præcis det dyr*, og at de skal *overbevise* forældrene om det. Hun understreger, at de virkelig skal være gode til at overbevise deres forældre, da forældre ikke er nemme at overbevise. Læreren giver i forlængelse heraf et eksempel, fra da hun var i deres alder og gerne ville have en ko.

Der breder sig meget uro, idet læreren forklarer opgaven, men læreren genvinder hurtigt roen. En elev spørger: "Så vi skal vise brevet til vores forældre?" Læreren siger, at det må de gerne. Mange elever har hånden oppe for at stille spørgsmål, men læreren lukker hurtigt samtalen, så de kan komme i gang med en brainstorm om, hvad de kan skrive om, og hvordan de kan overbevise deres forældre.

Brainstorm over tekstindhold

Under brainstormen byder rigtig mange elever ind med idéer til, hvordan man kan overbevise sine forældre om at få et kæledyr. Læreren skriver forslagene op på tavlen (se billede nedenfor). En elev siger, at det kræver meget arbejde at have en hund, og at man fx kan love sine forældre at gøre alt det hårde arbejde. Læreren beder om, at eleven gør det konkret, hvis det skal virke på forældrene. Flere elever byder ind, og der kommer bud som: samle lort op, tage den til dyrlæge, give den mad og vand, gå tur med den m.m.

En elev foreslår, at man skriver ”kære, kære, kære, søde, søde, søde ...”, og en anden foreslår ”please”. Læreren siger, at det ikke er nok kun at fedte, men at man må have nogle bedre argumenter på banen. Eleverne er meget engagerede, og der bliver ved med at være mange hænder oppe. Læreren må derfor til sidst afbryde brainstormen, så eleverne kan komme i gang med at skrive.

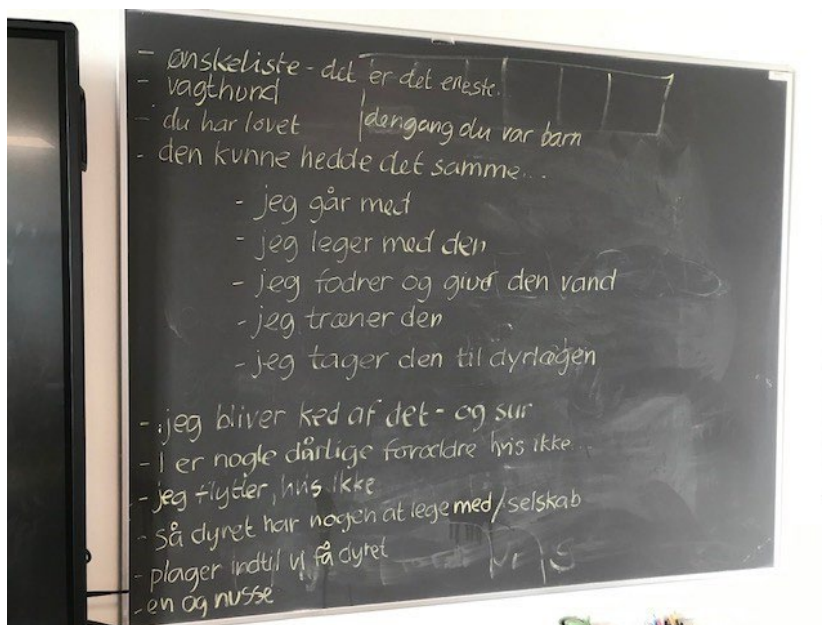


Foto af fælles brainstorm og liste over argumenter på tavlen inden skrivningen.

Individuel skrivning og lærers støtte

Da eleverne skal i gang med at skrive, er der kun 45 min. tilbage af de to lektioner, så læreren pointerer, at de har travlt. Der er generelt god ro i klassen, og næsten alle eleverne virker meget engagerede i opgaven. Læreren cirkulerer rundt i klassen, da mange elever ønsker at få hjælp. Mange spørger til, hvilke argumenter de kan bruge, og læreren henviser både til tavlen og taler med den enkelte elev om, hvad der specifikt kan overbevise hans eller hendes forældre. I sin støtte har læreren et særligt fokus på den tegnede brevskaabelon på tavlen, som hun også kalder ’skriverammen’. Hun henviser løbende til den og siger, at eleverne skal huske at få det hele med. Når elever giver udtryk for, at de er færdige med at skrive, spørger læreren konsekvent: ”Har du læst din tekst igennem?”

Efter 20 minutters skrivning siger læreren højt i klassen, at alle skal huske at læse deres tekst igennem: ”Mangler jeg ord? Er der noget, jeg har fået skrevet på en mystisk måde? Kig igennem for stavning. Ved lange ord, se på stavelser.” Hun taler også om, hvordan man afleverer teksten elektronisk, da der er usikkerhed om dette.

Da timen er slut, er næsten alle eleverne blevet færdige med at skrive. Mange af dem vil gerne have deres håndskrevne tekster igen, så jeg kan kun en få kopi af dem. Teksterne er vigtige for dem, giver de udtryk for. Læreren slutter timen af med at sige: ”Hold da op, hvor har I arbejdet godt. Det her tror jeg lige, var en opgave, I kunne bruge.”

Skrivesituation 3/tekst 3: Skriv din holdning til Børneavisen

Eleverne skriver tekst 3 i forbindelse med den intervention, som jeg har udviklet, og som deres lærer gennemfører i klassen. Klassen arbejder med skriveopgaven over to undervisningsgange a 2 lektioner hver.

Første undervisningsgang:

Introduktion af opgave og skriveforberedende aktiviteter

Første undervisningsgang er fra starten af præget af voldsom uro, decideret kaos og manglede fokus affødt af, at der er et coronatilfælde i klassen: Flere elever er bange for at skulle testes, og forældre dukker op midt i undervisningen med spørgsmål ang. corona og testning. Læreren kæmper derfor med at gennemføre undervisningen, som bliver mere lærerstyret, end den plejer at være og i højere grad, end der er lagt op til i interventionsmaterialet. Læreren irettesætter også hyppigere eleverne og virker opgivende undervejs.

Hun begynder undervisningen med at tage en fysisk udgave af Børneavisen frem, som er slået op på en side, som viser en række børns små indsendte tekster med forskellige holdninger. Læreren forklarer, at eleverne selv skal ende ud med at skrive en sådan holdningstekst. Hun forklarer, at de kan skrive om alt mellem himmel og jord, men at det skal være relevant for andre.

Hernæst læser hun tre forskellige tekster op (’mobning’, ’affald’ og ’historie’) og beder eleverne være opmærksomme på, hvad der er fælles for teksterne. Efter oplæsningen har flere elever hånden i vejret og med input fra eleverne, nedskriver læreren karakteristika ved teksterne i et skema på tavlen (se foto nedenfor). Læreren hjælper eleverne med at sætte overbegreber på de karakteristika, de finder. Fx påpeger flere elever, at alle teksterne bruger ord som ’synes’ eller ’mener’. Som det fremgår af fotoet af tavlen, skriver læreren i venstre side fx ’mening’. Ud for ordet indfører hun i højre side elevernes konkrete bud på, hvordan meningen/holdningen udtrykkes i de tre tekster.

Mening	synes, mener, burde være
Hjælper flere	- plastik
Overbevise argumentere	- dyr spiser og blive syge - affald i havet - dyr
Løsning	Natur hav søer jord korallrev dyr
har havet skrald - affald - ting	

Foto af tavlen, som viser klassens oversigt over fælles karakteristika ved de læste tekster

I fællesskab finder læreren og en elev frem til, at et kendetegn ved teksterne er, at holdningerne, de udtrykker, har fokus på at *hjælpe* eller forbedre en situation (for fx dyr, mennesker etc.). Læreren skriver derfor 'hjælper flere' i skemaet, og ud for dette skriver hun 'plastik'. 'Plastik' optræder i modelteksten om affald, hvor skribenten blandt andet plæderer for, at der ikke skal ligge skrald alle vegne, da det går ud over dyrene. Eleven og lærerens ræsonnement er altså, at teksten forsøger at 'hjælpe' dyrene eller har fokus på, at de skal hjælpes. Med input fra eleverne fortsætter læreren med at udfylde skemaet på tavlen over kendetegn ved de tre holdningstekster. De sidste to punkter, der indføres ud fra en fælles samtale i klassen er, at der indgår argumenter, som forsøger at overbevise læseren om noget og til sidst en løsning på det eventuelt skitserede problem. Læreren skriver konkrete argumenter/belæg fra teksterne ind i skemaet på tavlen. Dernæst beder hun eleverne finde synonymer i teksten (fx skrald/affald) og relationer mellem helhed-del (fx naturord: jord, hav, dyr). Læreren samler ikke op på betydningen af disse relationer i teksterne.

Nedenfor ses et billede af to af de tekster, som blev gennemgået i undervisningen:



Udklip af screen dump fra Børneavisen (2021a, s. 19)

Introduktion af konkret skriveopgave og brainstorm over tekstindhold

Efter en lille pause præsenterer læreren eleverne for selve skriveopgaven, som hun har lagt til dem elektronisk. Hun læser opgaven op for dem, mens de skal følge med i teksten på klassens it-tavle:

- Vælg et emne, som er interessant for andre elever på mellemtrinnet
- Du skal skrive, hvad du synes
- Du skal give flere argumenter for det, du synes
- Længden skal svare nogenlunde til de tekster, vi har læst i Børneavisen
- Husk, at du skriver til andre børn på mellemtrinnet
- **Du skal skrive i Docs og aflevere i Classroom**
- **Du må gerne sende din mening til Børneavisen – giv mig [lærer] besked, hvis du vil.**

Hernæst faciliterer læreren en brainstorm over, hvad eleverne kunne tænke sig at skrive om i deres holdningstekster. Mange elever har hånden oppe, og læreren skriver alle forslag ned. Hun markerer emnet/holdningen med en streg og beder efterfølgende eleverne selv om at finde på belæg, som kan

bruges til at argumentere for hvert emne/holdning. Læreren må typisk hjælpe eleverne med at finde på belæg/stille spørgsmål, der kan få dem til at tænke på, hvordan de kan argumentere for en given holdning. Nogle elever bidrager dog selvstændigt med mange belæg. Belæggene noteres i stikordsform under emnet/holdningen (se foto nedenfor).

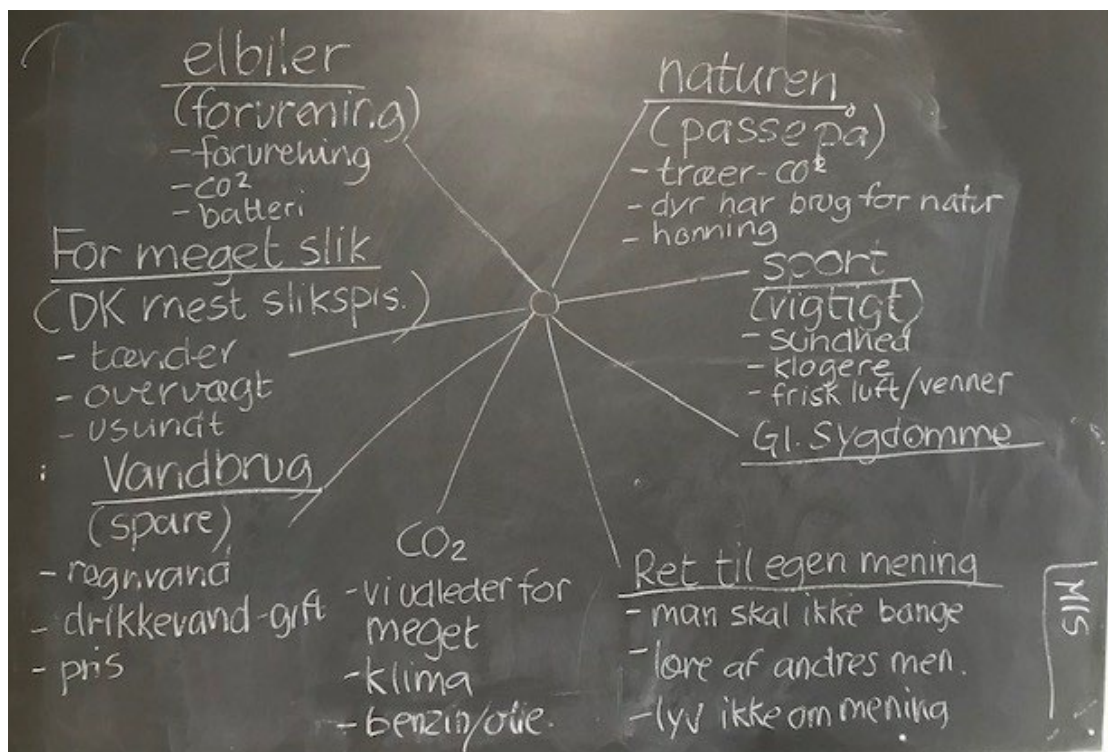


Foto af klassens fælles brainstorm på tavlen over emner med ideer til belæg.

Anden undervisningsgang: Skrivning af holdningstekst

Den anden undervisningsgang har kaosset omkring corona og testning fra første gang lagt sig, og der er mere ro i klassen. Læreren opsummerer kort, at eleverne nu skal til at skrive deres holdningstekster. Hun henviser til brainstormen, som stadig står på tavlen og siger, at man kan vælge et emne derfra eller finde på et andet emne. Herefter gennemgår hun på it-tavlen opgavens specifikke krav til modtagere, indhold osv., ligesom hun gjorde under første undervisningsgang.

Hernæst bliver elever bedt om at gå i gang med at skrive deres tekster. De sidder sammen to og to (skrivemakkere) og læreren forklarer, at de kan spørge hinanden om hjælp undervejs. Eleverne skriver i næsten en halv time, mens læreren cirkulerer rundt og hjælper. Nogle ønsker hjælp til at

finde en holdning, de kan skrive om, mens de fleste vil have hjælp til, hvordan de kan finde på flere belæg. Læreren stiller spørgsmål, der skal få eleverne til at reflektere over belæg, og hun forslår også konkrete belæg til nogle af eleverne. Læreren har fokus på, at eleverne følger opgavebeskrivelsen. Hver gang en elev siger, at han/hun er færdig, beder læreren dem om at læse teksten igennem igen og om at sætte punktummer.

Respons i makkerpar

Efter 30 minutters skrivetid skal eleverne give hinanden respons på hinandens tekster i makkerpar. Læreren gennemgår responsarket, som er udviklet til interventionen, og som eleverne skal tage afsæt i, i deres respons. Responsarket har fokus på *tekstens opbygning* (præsentation af holdning og begrundelser herfor), *forbinderord* og *ordvalg* (synonymer, del-helhed) (Se billede nedenfor).

Responsark B – Sig din mening i Børneavisen

Læs din tekst højt for din makker.
Tal med din makker om, hvordan teksten kan blive bedre.
Du bestemmer selv, hvad du vil rette.

Tal om:

Opbygning

- Starter teksten med en præsentation af en mening?
- Er der bagefter en eller flere begrundelser for meningen?

Forbindere

- Hvilke forbindere bruges til at binde sætningers indhold sammen?
(fx fordi, så)
- Hvilken effekt giver forbinderne, og passer de til teksten?

Ord

- Er der nogle ord, der hænger særligt sammen?
- Bruges der synonymer? (ord, der betyder det samme)
- Kom med idéer til synonymer/andre ord, der kan beskrive det samme

Læreren fremhæver, at eleverne skal være særligt opmærksomme på, om der fx står 'fordi' mange gange i en tekst eller 'og, og, og'. "Så kan det være, man skal bytte det ud med noget andet," siger hun. Hun giver også eksempler på, hvordan man kan variere sit ordforråd. Fx siger hun, at "hvis nu man har skrevet 'sport' hele vejen igennem teksten, så kan man jo overveje, om sport kan siges på en anden måde, om der findes et andet ord, der betyder det samme". En elev siger 'idræt' og roses for dette, mens flere andre elever byder ind med synonymer.

Responsopgaven er svær for eleverne, som går meget hurtigt igennem de tre fokuspunkter, hvis de overhovedet går dem igennem. Kun få elever retter nogle småting, og så lukker de fleste ellers deres

pc'er. Læreren afbryder derfor aktiviteten og gennemgår responsarket endnu engang. Det virker dog stadig ikke som om, at eleverne rigtig kommer i dybden med det, selvom flere prøver at gå i gang med opgaven igen. Det er som om, det kun fungerer at give respons, når læreren er hos de forskellige grupper og guider dem. Læreren er derfor flittig med at komme rundt til alle elever og pege på flere steder, at visse elever fx bruger det samme ord eller forbinderord lidt for hyppigt og skal finde et andet ord at bruge.

Som en del af interventionsmaterialet skal eleverne også give fælles respons i klassen på en eller flere af eleverne tekster. Fokuseleven Johannes melder sig, og fokuseleven Sofia bliver overtalt af læreren. Teknikken driller imidlertid og gør det umuligt for klassen at se elevernes tekster på it-tavlen, hvilket besværliggør responsen. Johannes får derfor ikke meget respons. Læreren guider responsen meget tydeligt med fokus på opbygning, forbinderord og ordvalg. Sofia får primært respons i forhold til at variere sine forbinderord.

Skrivesituation 4/tekst 4: Skriv en personlig beretning

Lærers introduktion

Den fjerde skriveopgave skriver eleverne i slutningen af det halve skoleår, hvor jeg er i klassen. Der er afsat to lektioner til skriveopgaven, som ligger i 3. og 4. lektion. Selve opgaveformuleringen er forskergenereret, men læreren står for instruktionen og tilrettelæggelsen af undervisningen.

Denne dag er lærerens første dag tilbage i klassen efter to uger med influenza. Mange elever vil derfor gerne tale med hende, da hun kommer ned i klassen. Hun virker lidt stresset over alle de ting, hun skal huske.

Hun starter ret hurtigt ud med at sige, at eleverne i dag skal skrive en personlig beretning. Herefter spørger hun dem om, hvad en beretning er. Flere elever byder ind, og læreren supplerer ved at henvise til den plakat, hun også henviste til under instruktionen af tekst 1. Sammen taler lærer og elever om, hvad felterne begyndelse, midte og slutning skal indeholde.



Billede af plakat, som lærer henviser til under instruktionen af opgaven

Derefter bruger læreren lidt tid på at tale med eleverne om, at jeg (forsker) er modtageren af deres tekst, og at jeg ikke kender til den oplevelse, de skal skrive om. Hun forklarer, at eleverne skal skrive om en oplevelse, de tidligere er blevet interviewet om af deres skrivemakker, men siger så i samme åndedrag, at det er ok at vælge en anden oplevelse, hvis man har oplevet noget mere spændende sidenhen. Hun kommer med et par bud på, hvad nogle af eleverne kan skrive om med afsæt i, hvad hun ved, de har oplevet for nylig. Hun beder dem herefter om at komme i gang med skrivningen, og afslutter med at sige, at hvis man ikke ved, hvad man skal skrive om, kan man spørge sin sidemakker. Hun – læreren – skal nemlig lige ordne noget med en elev, der har slået sig.

Der breder sig voldsom uro og snak i krogene. Læreren tager igen ordet og siger, at hun lige hurtigt vil vise dem en skriveramme på it-tavlen, som de har arbejdet med tidligere, og som de kan tage udgangspunkt i, når de skriver. Hun løber hurtigt punkterne igennem. Hun lavet fotokopier af den, så den kan ligge på bordet ved siden af dem, mens de skriver. Det er ikke meningen, at de skal skrive i rammen, de skal blot bruge den som 'tjekliste' til at huske, hvad der skal være med i deres beretninger, siger hun. Der er stadig uro, og en elev spørger højt: "Hvad er det, vil skal?" Læreren kigger ud over klassen og spørger: "Er alle med?" og beder dem række en tommelfinger i vejret, hvis de er med. Kun en tredjedel markerer. Læreren spørger ind til få elever og sætter så

klavermusik på, som eleverne skal skrive til. Herefter forlader hun klassen med den elev, der har slået sig.

Overskrift	
Indledning Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det?	
Midte I hvilken rækkefølge skete begivenhederne? <i>Brug fx ord som: Pludselig, da, derefter, så, næste dag/næste morgen Men, alligevel ...</i>	
Afslutning/evaluering af oplevelsen Var det en god/dårlig oplevelse?	

Billede af skriverammen, som skal bruges som 'tjekliste'

Individuel skrivning og lærers støtte

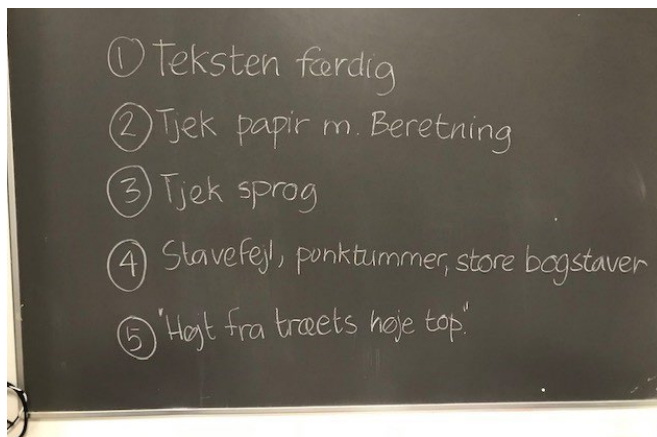
Der breder sig meget voldsom uro i klassen, idet læreren går: Elever snakker, fjoller, bevæger sig rundt i klassen. Kun få sidder koncentrerede og skriver. Flere elever spørger ud i klassen: "Hvad skal vi skrive om?". Læreren kommer tilbage efter 10 min. Hun får skabt nogenlunde ro på klassen, og det ser ud til, at de fleste elever nu kommer i gang med at skrive. Der breder sig mere ro. Læreren må dog gentagne gange bede om ro i klassen, og især i slutningen af timen er det vanskeligt.

Læreren cirkulerer rundt i klassen og guider eleverne. I sin feedback på deres tekster bruger hun skriverammen som tjekliste og spørger: "Har du det med, som står i rammen?"

Derudover har hun et stort fokus på, at eleverne skal skabe variation i deres valg af ord og bruge fx synonymer eller pronomener til at variere deres ordvalg. Hun har også et stort fokus på, at de skal variere brugen af forbinderord. Hun kommer også typisk med forslag til, hvad eleverne kan skrive eller slår konkret ned på et ord, som en elev skal slette, fx 'så' eller 'slut'. Hun har desuden fokus på selve opbygningen af teksten og beder også ofte elever om at uddybe noget af det, de har skrevet.

Typisk beder hun eleverne om at gøre noget konkret og siger så fx: "Nu kan du selv kigge videre i teksten, om der er flere 'så' eller lignende, du skal rette".

I løbet af den individuelle skrivetid i klassen tager læreren også ordet og siger fælles ud til hele klassen, at hvis man er ved at være færdig med sin tekst, skal man læse den grundigt igennem. Hun understreger, at teksten skal have et varieret sprog og siger, at de fx skal undgå at skrive "så, så, så" eller "bagefter, bagefter, bagefter". Hun siger også, at de skal overveje: "Har jeg brugt nogle forskellige ord til at binde min tekst sammen?" Hernæst skriver hun på tavlen stikord til, hvad eleverne skal gøre, når deres tekst er færdig:



Billede af tavle med lærerens stikord til, hvad eleverne skal gøre, når de er færdige med deres tekster

Læreren slutter timen næsten en halv time før tid, da alle er færdige, og hun gerne vil nå at julehygge med eleverne, inden timen er slut.

Bilag 8: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Aksel)

Tekst 1: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituenten i kæderne

kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Jeg	Koreference: Repetition, pronominalisering, ellipse	Jeg (2), Ø ¹ (3), jeg (4), jeg (5), Ø (6), min (7), jeg (9), mine (9), mig (10), min (10), min (10), jeg (11), Ø (13?, 14?, 15?, 16?, 17?), min (19), min (19), jeg (20), mine (20), jeg (21), mine (21)
Temakæde	Være	Koreference: Repetition	Var (2), har været (4), har været (5), var (7), var (9), var (11), var (16), var været (20), var (21)
Temakæde	Hotel i Sverige	Koekstension: Inferens	sverige (2), boede i et center hotellet (3)
Temakæde	Havnsø	Koekstension: Inferens + Koreference: pronominalisering	Havnsø i sjælland (5), hopped i havnen, det (7), (6), fik en masse is (8)
Temakæde	Vi1-kæde	Koreference: pronominalisering	Jeg-kæde + min farmor og farfar (7), vi (8)
Temakæde	Bornholm	Koekstension (Hyponymi (hyperonym + ko-hyponymer)	Alle byer på bornholm (11), gudhjem (11), åkirkeby (11), hasle (11), svaneke (11), rønne (11), snogbæk (11), nexø (11)
Temakæde	Aktiviteter på Bornholm	Koekstension: Inferens	Boede (12), mormor og morfars hus (12), hopped i havnen (13), spiste en masse is (14), cykled (15)
Temakæde?	Vi-2kæde?	-	Vi (12) – men umuligt at identificere, hvilke konstituenten der er inkluderet i kæden.
Temakæde	Venne-kæde	Koreference: Repetition + Koklassifikation: Repetition	[Mine venner (9)?] Nogle nye venner (17), nogen nye (18), min venner fra min skole (19), mine venner (20)

Tværgående inferenskæde(r)	Kæder og enkeltkonstituenten
Sommerferiens hvor, hvad og hvem	Kæder: 'Hotel i sverige' + 'Havnsø' + 'vi-1', 'Bornholm' + 'aktiviteter på Bornholm' + 'venner' + 'jeg' Enkelkonstituenten:

¹ 'Ø' er tegnet for ellipse.

	'Sommerferie', 'kattegat strand camping', 'hjemme i en uge og hyg mig', 'mine venner fætre og kusiner', 'far og min bror', 'lejet et sommerhus', 'mormor og morfar', 'fodboldcamp', 'i klub', 'moster og onkel' og 'i sommerhus'
--	--

Tekst 2: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituenten i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Jeg	Koreference: Repetition, pronominalisering	Jeg (1), jeg (2), min (2)

Tværgående inferenskæder	Kæder/enkeltkonstituenten i kæden
-	-

Tekst 3: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituenten i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Alle/du (modtageren)	Koreference: Repetition, ellipse, synonymi	alle (3), du (4), Ø (5), du (6), du (7), dig (7), du (8), du (9), du (10), man (12), alle (12), alle (13)
Central kæde	Sport	Koreference: Repetition, synonymi	Sport (1) gå til sport (3), gå til sport (9), gå til sport eller træne derhjemme (12), får rørt sig (13)
Baggrundskæde, retorik	Jeg mener/burde	Koreference: Repetition, synonymi	Jeg mener (2), burde (3), jeg mener (11), burde (12)

Tværgående inferenskæde(r)	Kæder/enkeltkonstituenten i kæden
Grunde til, at alle skal gå til sport	Kæderne: 'Sport' og 'alle/du' Enkeltkonstituenten: 'For tålmodighed', 'bliver klogere', 'får brændt kcal af', 'holder i form', 'bliver sundere', 'få nye venner'

Tekst 4: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituenten i kæderne

kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Jeg	Koreference:	Mig (2), min (2), min (2), jeg (3), jeg (5), Ø(6), Ø (8), Ø (9),

		Repetition + pronominalisering	Ø (10), min (10), jeg (11), min (12)
Temakæde (del af centralkæde)	Hånden	Koreference: Repetition	Hånden (1), hånden (6), min hånd (7), hele hånden (9), min hånd (10)
Temkæde	Gren	Koreference: Repetition, meronymi	Gren (1), busken (5), gren (6), grenen (7)
Temakæde	Storebror Walther	Koreference: Repetition	Storebror walthers (2), walthers (4)
Temakæde	Fodbold	Koekstension: Hyponymi	Spillet fodbold (2), bolden (3), skulder skub (4)
Temakæde	Uheld/skulderskub	Koekstension: Synonymi	Uheld (4), skulder skub (4), røg ind i (5), ind i (6) ind i (7)
Temakæde	Sygdom/skade	Koekstension: Inferens, pronominalisering	Hospitalet (8), blev syet (9), kunne ikke bevæge (min hånd) i 2 uger (10), det (12)
Temakæde	Mor	Koreference: Pronominalisering	Mor (12), hun (13)
Temakæde	Mors reaktioner	Koekstension: Inferens	Overrasket (12), ked af det (12), besvimet (13)
Baggrundskæde, sted	Sted	Koekstension: Antonymi/inferens	Hospitalet (8), kom hjem (11)

Tværgående inferenskæder	Kæder/enkeltkonstituent i kæden
Fodbold-ulykken (gren i hånden)	grenkæden + håndkæden + fodbold-kæden held/skulderskub-kæden + sygdom/skade-kæden + mors reaktioner- kæden + sted-kæden + storebror Walther-kæden, mor-kæden, jeg- kæden

Bilag 9: Analysekemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Sarah)

Tekst 1: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituenten i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde (del af både vi-1 og vi-2-kæde)	Jeg	Koreference: Repetition, pronominalisering	Jeg (1), min (1), mine (2), min (10), mig (10), jeg (18), jeg (19), jeg (20), min (33), mig (33), mine (33), min (34), mig (35), min (35), mig (36), jeg (45), jeg (47), min (47), mine (47), jeg (50), min (51), jeg (53), min (55), min (55) jeg/mig (62)
Central kæde	vi-1	Koreference: Repetition, pronominalisering	Min mor og far og mine to lillebrødre Mads og Karl (1), vi (2), vores (5), vores (6), vi (7), min lillebror Mads og mig (10), vi (11), vi (22), vi (23), vores (23), vores (30), os (31), min lillebrødre og mig (33) + jeg-kæden
Temakæde (del af vi-1 og vi-2-kæden)	Forældre	Koreference: Repetition, synonymi	Min mor og far (1), de voksne (32), mine forældre (33), min mor og far (34)
Temakæde	Lejlighed	Koreference: Repetition, synonymi	En lejlighed (5), (på ferie) i den lejlighed (6), (sove) hjemme hos dem (7), deres lejlighed (8)
Temakæde	Venner	Koreference: Repetition, pronominalisering	Nogle af vores venners far (5), vores venner (6), dem (7), deres (8)
Temakæde	Berlinmuren	Koreference: Pronominalisering, repetition, synonymi + Koekstention: Inferens	Resterne af berlinmuren (9), den (10), et museum (11), der (ligger der hvor) (12), berlinmuren (13), den kolde krig (13), det (15), det (16), det (17), så det (19), hvad der er foregået (21)
Temakæde	Uhyggeligt	Koekstension: Inferens	Lidt uhyggeligt at tænke på (14), kunne have startet en 3 verdenskrig (15), ikke mega lang tid siden (16)
Temakæde	Spændende/glad	Koekstension: Inferens	Meget spændende (17), glad for (18-19)

Baggrundskæde	Sommerferie	Koreference: Repetition + Koklassifikation: Repetition	I denne her sommerferie (1), vildt god sommerferie (61), glæde mig til næste år (62), hvor/en ny sommerferie (63), som ligeså god (Ø) (64)
Baggrundskæde (sted)	Tyskland	Koreference: Repetition, pronominalisering Koekstension: Meronymi	Tyskland (1), der (2), tyskland (5), berlin (8)
Baggrundskæde (tid)	Tid-1	Koreference: Repetition, pronominalisering + Koekstension: Meronymi	I tre dage (2), det (3), tre mega hyggelige dage (4), ca en uge (6), i 2 dage (7)
Central kæde	Vi-2	Koreference: Pronominalisering, repetition	Vi (24), vi (25), vi (26), vi (29), vi (41), vi (42) + forældre- kæden, nabo-kæden, vi-1- kæden og jeg-kæden
Temakæde (Del af vi-2-kæde)	Naboer ¹	Koreference: Synonymi, pronominalisering	Vores naboer hjemme fra danmark (23), vores naboer (30) de voksne (32), min nabo (35), som (36)
Temakæde	Bjergsøen	Koekstension: Hyponymi + Koreference: Pronominalisering, repetition	En masse ture (25), bjergsø (26) det (27), vandet (28), vandet (37), det (38)
Temakæde	Pedalbåde	Koekstension: Meronymi, inferens + Koreference: repetition	To pedalbåde (29), den ene (30), den anden (31), padlede afsted (32), have pedalet (34), bådene (41)
Temakæde	Koldt/varmt	Koekstension: antonymi	Dejligt koldt (38), bare rart (39) så varmt (40)
Temakæde	Hoppe i/svømme	Koreference: Pronominalisering, synonymi (?)	Hoppede ned i (37), det/rart (39), svømmede (41)
Temakæden	Kravle/hoppe udover bjergsiden	Koreference: Pronominalisering + Koekstension: Inferens	Kravlede op på bjergsiden (42), hoppe ud over (43), det (44), mega gerne prøve det igen (45)
Temakæde	Sjovt/prøve igen	Koekstension: Inferens	helt vildt sjovt (44) mega gerne prøve igen (45)

¹ Denne kæde refererer overordnet til Sarahs 'naboer hjemmefra Danmark'. I kæden er både indlejret 'de voksne', som er del delmængde af 'naboerne' og konstituenterne 'min nabo' og 'som', som henviser til *et* af naboens børn.

Baggrundskæde - sted	Frankrig	Koreference: Pronominalisering	Frankrig (22), hvor (23), her (25)
Baggrundskæde (tid)	Tid-2	Koference: Repetition	Lidt videre (34), lidt (41)
Temakæde	Min kat	Koreference: Repetition, pronominalisering	Min kat (47), min kat (51), som (52), hende (53)
Temakæde	Tre killinger	Koreference: Repetition, pronominalisering	Mine tre killinger (47), som (48), de (49)
Temakæde	Pil, Cola og Lulu	Koekstension: meronymi	Pil, Cola og Lulu (49), Lulu (50)
Temakæde	Misse	Koreference: Repetition	Misse (52) Misse mor (53)
Temakæde	Beholde	Koreference: Repetition	Fået lov til at beholde (50), beholder (51)
Temakæde	Lillebror	Koreference: Pronominalisering, repetition	Min lillebror (55), han (56), han (59)
Temakæde	Fødsel	Koreference: Repetition, inferens	Føder (55), alt går som det skal (58), bliver født (59)
Baggrundskæde (sted)	Herhjemme	Koreference: Synonymi	Herhjemme i danmark (4), bare gået derhjemme (og glædet os til) (54)

Tværgående inferenskæde(r)	Kæder/enkeltkonstituent(r) i kæden
Sommerferie i Tyskland/Berlin	Kæderne 'sommerferie', 'Tyskland', 'lejlighed', 'venner', 'Berlinmuren', 'uhyggeligt', 'spændende/glad for' + enkeltkonstituenten 'det gjorde ikke noget' + 'jeg' og 'vi-1'
Udflugt til bjergsø i Frankrig	Kæderne 'Frankrig', 'turen til bjergsø', 'pedalbåde', 'hoppe i/svømme', 'koldt/varmt', 'kravle op/hoppe ud over bjergsiden', vildt sjovt/prøve igen' + enkeltkonstituent(r) 'helt vildt flot', 'helt tyrkisk' og 'alle håndklæderne'. + 'jeg' og 'vi-2'
Sommerferieaktiviteter herhjemme i DK	Kæderne 'herhjemme', 'kat', 'tre killinger', 'Pil, Cola og Lulu', 'beholde', 'Misse', 'lillebror i maven', 'fødsel' + enkeltkonstituent(r) '2 måneder', 'hedde Sigurd', 'i midten af september' + 'jeg' og 'vi-1'
Sarahs sommerferie	Alle tre ovenstående tværgående inferenskæder fra hver af tekstens tre afsnit

Tekst 2: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituenten i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Jeg	Koference: Repetition, pronominalisering	jeg (2), jeg (3), jeg (4) jeg (5), jeg (6), jeg (13), jeg (14), jeg (17), Sarah (20)
Central kæde	Vi	Koference: Repetition, pronominalisering (+ meronymi?)	Mor og far (1), vi (7), mor (18), du (18) + jeg-kæden
Central kæde	Plet (gamle kanin)	Koference: Repetition, pronominalisering	Plet (2), plet (4), hans (grav) (5), plet (9), plet (11), plets (grav), (13)
Central kæde	Ny kanin (j.r. Plet)	Koference: Synonymi, repetition, pronominalisering	Ny kanin (7), nogen! Som helst kanin (8), den (10), Ø (11), den (12), j.r. Plet (12), j.r. Plet (14)
Temakæde	Savner/kigger/tænker	Koekstension: Inferens	Savner (2), kigger på (3), tænker på (4)
Temakæde	Misse, Lulu og Pil	Koference: Repetition	Misse, Lulu og Pil (3), Lulu, Misse og Pil (15)
Temakæde	Plets grav	Koference: Repetition + pronominalisering	Gå ud til hans grav (5), gå ud til plets grav og tænde lys (13), der (13)
Temakæde	At få kanin	Koference: Synonymi	At få ny kanin (7), det/eneste ønske (16), havde kanin (19)
Temakæde	Prædikativer til j.r. Plet	Koekstension: hyponymi	Sort (10), henge øre (11), hedde j.r. Plet (12)
Temakæde	Være sammen med	Koference: Repetition	Vil være rigtig rigtig meget sammen med (14), være sammen med (15)
Baggrunds-Kæde (struktur)	Brev-hilsen	Koekstension: Synonymi/inferens?	Kære (1), kærlig hilsen (20)
Baggrunds-kæde (retorik)	Tid	Koekstension: Inferens	Her for tiden (2), ver gang (3), begyndt? (5), ver dag (13), samtidig (14), den gang (18)
Baggrund, (retorik)	Tænke	Koklassifikation: Repetition	Tænkte (6), tænk på (18)

Tværgående inferenskæder	Kæder/enkeltkonstituent i kæden
Må jeg godt få en ny kanin i stedet for Plet	Kæderne 'Savner/kigger/tænker' + 'Plet' + 'Plets grav' + 'Misse, Lulu og Pil', 'At få en ny kanin' + 'prædikativer til j.r. Plet', 'ny kanin (j.r. Plet)' + 'være sammen med' + 'jeg' og 'vi'.

Tekst 3: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituent i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituent i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Træer	Koreference: Repetition, synonymi, hyponymi/meronymi	Træer (1), mange træer og skove (3), alt den natur (10), træ (11), nye skove og nye træer (13), træ (14), et godt sted at bo (16), træ (19)
Central kæde	Dyrene	Koreference: Pronominalisering, repetition	Dyrene (5), de (6), dyrene (9), dyrene (16), dyrene (20)
Central kæde	Fældning	Koreference: Pronominalisering, repetition, synonymi + Koekstension: antonymi	Bliver fældet (3), det (5), det (6), det (9), fælder (10), lade være med at bruge (træ) (11), plante (13), bruge (træ) (14), bruge (træ) (19)
Central kæde?	Man/vi	Koreference: Repetition, synonymi	Man (8), man (10), man (11), man (13), vi (14), Vi (19)
Temakæde	Synd for/ gå ud over	Koreference: Synonymi, repetition	Syndt for (5), går ud over (9), gå så meget ud over (20)
Temakæde	Kan ikke gøre ved/sørge for	Koekstension: Antonymi + inferens ²	Kan ikke gøre noget ved (6), lige tænker på (8), sørge for (15)
Baggrunds-kæde (retorik)	Jeg mener/synes/tror/tænker	Koreference: Synonymi/inferens	Jeg mener (2), jeg syntes (4), jeg tror (7), jeg tænker (12), jeg syntes (17)

Tværgående inferenskæde(r)	Kæder/enkeltkonstituent i kæden
Vores træfældning går ud over dyrene	Træ-kæden, træfældning-kæden, dyre-kæden, gå ud over-kæden, kan ikke gøre for/sørge for-kæden, vi/man-kæden.

Tekst 4: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituent i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituent i kæden (sætningsnummer i parentes)

² Det kan diskuteres, om konstituenten 'tænker på' kan integreres i denne kæde. Jeg vurderer, at den kan høre ind under kæden, idet kædens indhold overordnet peger på menneskers manglende omtanke for dyr i naturen.

central kæde (del af vi-kæden)	Jeg	Koreference: Repetition, pronominalisering	Jeg (1), mig (2), min (2), mig (4), mine (4), mig (5), min (5), jeg (9), jeg (11), jeg (12), jeg (13), jeg (14), jeg (15), mine (16), mine (18), jeg (20), min (23), jeg (25), min (26), jeg (28), jeg (29), jeg (31), jeg (33), jeg (34), jeg (35), mig (35)
central samlekæde	Vi	Koreference: Pronominalisering, repetition	mig min mor, far og lillebrødre (2), vi (3), mig og mine lillebrødre (4), vi (5), mig og min familie (5), vi (6), Ø (7), vi (8) + vi (32) + jeg-kæden, forældre-kæden og far-kæden
temakæde (del af vi-kæden)	Forældre	Koreference: Repetition, synonymi	mine forældre (16), mine forældre/læger (18), de (19)
temakæde (del af vi-kæden)	Far	Koreference: Pronominalisering, repetition	min far (23), han (24), min far (26)
temakæde	Brækkede min arm	Koreference: Repetition, synonymi	Brækkede min arm (1), brækket armen (14), den var slået så meget (17), forstuvet eller brækket den (28)
temakæde	Hygge-aktiviteter	Koekstension: Hyponymi/inferens	Hygge (5), spise god mad (6), legede i sneen (6)
temakæde	Skiskole	Koreference: Repetition, pronominalisering, synonymi ³	Skulle på skiskole (4), skulle på skiskole (9), det (10), alt for svært hold (12), et nemmere hold (33), nemmere hold (34)
temakæde	Anerkendelse af skade	Koekstention: Antonymi	Troede ikke helt på 16), kunne godt se ... (19)
temakæde	Kunne/kunne ikke stå på ski	Koreference: Repetition + Koekstension: Antonymi	ikke kunne stå på ski (21), kunne stå på ski (25), kunne slet ikke stå på ski (29)
temakæde	Have ondt/ikke ondt	Koreference: Repetition + Koekstension: Antonymi	Have meget ondt (20), så ondt (21), gjorde ikke ondt (30)

³ Jeg vælger at analysere relationen mellem 'skiskole' og 'hold' som synonymisk, da det at gå på skiskole i denne forbindelse, er det samme som at gå på et hold. Man kunne dog også have analyseret relationen som meronymi. Derudover er der også en antonymisk relation mellem adjektiverne i 'nemt' og 'svært' hold, som her ikke markeres.

temakæde	Førstehjælpkasse/ skinne	Koreference: Pronominalisering + Koekstension Meronymi	Førstehjælpkasse i bilen (23), den (24), noget forbindelse (24), en skinne (24), den (26), skinnen (31)
Kort temakæde	Behandlingsformer	Koekstension: antonymi	Førstehjælpskassen i bilen (23), skadestuen (27)
Baggrundskæde	Tid	Koklassifikation: Repetition Koekstension: Meronymi, inferens	For noget tid siden (2) en uge (3), Den første dag (5) den næste dag (9), næste dag (19), anden dag (22) så længe (31), resten af (skiferien) (35)
Baggrundskæde	Skiferie	Koreference: Repetition	Skiferie (2), Resten af skiferien (35)
Baggrundskæde	Kom hjem	Koreference: Repetition	Kom hjem (15), kom hjem (32)

Tværgående inferenskæde(r)	Kæder/enkeltkonstituenten i kæden
Brækket arm på skiferien	Skiferie-kæde + brække arm-kæde + skiskole- kæde + anerkendelse af skaden-kæde + kunne/kunne ikke stå på ski-kæde + gjorde ond/ikke ondt- kæde + førstehjælpkasse/skinne-kæde + behandlingsformer-kæde + 'jeg' + 'vi'

Bilag 10: Sydszkolen – fire feltfortællinger

Skrivesituation 1/tekst 1: Skriv om din sommerferie

Eleverne skriver tekst 1 en uge efter, at de er startet i skole igen efter sommerferien. De går nu i 4. klasse. Eleverne er vant til at arbejde med pc, som de også gjorde i 3. klasse. Skrivning har dog ikke fyldt så meget. Der er afsat to lektioner til skriveopgave 1, som ligger i 1. og 2. lektion. Selve opgaveformuleringen er forskergenereret, men læreren står for instruktionen og tilrettelæggelsen af undervisningen.

Lærers instruktion til skriveopgaven + brainstorm

Læreren introducerer kort til, at eleverne skal skrive en beretning om deres sommerferie. Hun forklarer, at inden de går i gang med at skrive, skal de lave en fælles brainstorm i klassen over, hvad de kan skrive om, og derudover har læreren lavet et såkaldt hjælpepapir, som de skal udfylde, inden de skriver deres tekst.

Læreren forklarer, at sommerferien er lang, og at det kan være svært at huske, hvad man har lavet, så derfor skal de nu lave en brainstorm. Fem til seks elever rækker hånden op, og eleverne nævner feriesteder, hvem de har været sammen med og hvorhenne. Lærer skriver elevernes bud på tavlen ved overvejende at transformere dem til bredere overskrifter. Da en elev fx siger 'Jylland', skriver læreren fx 'feriested', og da en anden elev nævner 'Bakken', skriver læreren 'forlystelsespark'. Hun skriver også 'hvor længe man har været på ferie', 'hvem var med/hvem har man været sammen med'. Derudover skriver hun også et par mere specifikke ting, som eleverne byder ind med, fx 'Zoo', 'kæledyr' og 'strand'. Brainstormen tager 10 minutter, og læreren afslutter den med at sige, at der på tavlen nu står forskellige idéer til, hvad de kan skrive om. Der er ro i klassen under hele brainstormen.

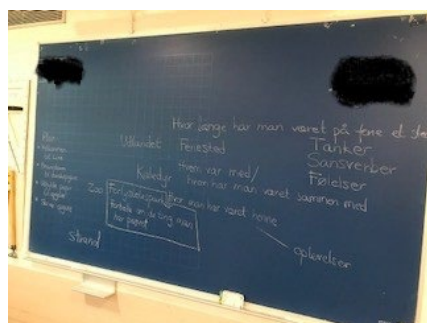


Foto af lærerens brainstorm på tavlen

Introduktion til hjælpepapir (skriveramme)

Efter brainstormen bruger læreren ti minutter på at introducere eleverne til et hjælpepapir – eller en skriveramme – som hun har forberedt forud for undervisningen. Hun siger, at eleverne skal udfylde rammen med stikord, inden de skriver deres tekst.

Overordnet	Følgesommer
Hvem var med?	
Hvor var det henne?	
Hvornår var det?	
Hvad lavede du?	
Hvorfor lavede du det?	
Opsummer i rigtig rækkefølge:	
Afslutning og opsamling	

Lærers skriveramme, her udfyldt af eleven Molly

Læreren starter med at sige, at eleverne først skal overveje, hvad de kunne tænke sig at fortælle om: ”Vil I fortælle om en enkelt dag? En uge? Eller vil I skrive en samlet tekst over hele sommerferien?” Hun understreger, at de gerne må ”skrive om flere ting eller kan vælge en enkelt ting”. Herefter gennemgår hun hvert felt i skriverammen, som er dele, der skal indgå i teksten: Hvem var med? Hvor foregik det? Hvornår var det? Måske også hvorfor? Var der en særlig grund til, du lavede det? Læreren har særligt fokus på, at eleverne skriver deres tekster i *den rigtige rækkefølge*. Hun giver som eksempel: ”Hvad lavede du morgen, middag og aften, hvis det, du fortæller om, foregår over en dag? Hun siger også, at man skal huske at afslutte sin tekst med at skrive, hvad man synes om dagen/ferien og hvorfor. Da læreren skal til at afslutte gennemgangen, hvisker jeg til hende, at hun skal huske, at teksten skal skrives til mig, Line. Hun skynder sig derfor at tilføje, at de skal skrive teksten til mig: ”Når man skriver til Line, har hun brug for at få en masse detaljer. Hun kender jer slet ikke. Jo flere detaljer, jo bedre, når Line skal læse teksten.”

En elev spørger, hvad hun mener med ’detaljer’? Læreren opfordrer andre elever til at svare, og der kommer et par bud, som handler om, at man skal fortælle om hvem, hvad og hvor. Læreren uddyber det ved at forklare, at man fx kan bruge sanseverber, som hun kalder det. Hun bruger verbet ’skriges’ som eksempel i forbindelse med, at man skal beskrive en tur i en forlystelse på Bakken. Hun siger

også, at man kan bruge sanseverber til at beskrive et sted, der lugter meget, fx hos fiskehandleren, på stranden etc. På den måde kan man give flere detaljer i sin tekst, forklarer læreren og tilføjer, at man fx også kan beskrive følelser, fx at man havde en knugende følelse i maven under en rutsjebanetur. Hun kommer med en del flere eksempler på, hvordan man kan skrive detaljeret om forskellige situationer. Aktiviteten afsluttes med, at eleverne selv får lov til at vælge, om de vil skrive på pc eller i hånden.

Udfyldning af skriveramme, individuel skrivning og støtte fra lærer

Elevernes individuelle skrivetid går i gang i starten af 2. lektion. Der er nu voldsom uro i klassen: En stor del af eleverne snakker, fjoller, løber rundt, skubber til hinanden eller ligger på gulvet og roder rundt. Flere elever efterspørger en pause, hvilket de dog ikke får. Jeg har noteret i mine feltnoter, at det virker som om, en del elever er lidt usikre på, hvad de skal gå i gang med, og jeg har også noteret, at det virker som om, de er lidt forvirrede over, at de skal udfylde skriveramme inden skrivningen. Jeg observerer, at mange elever bruger relativ lang tid på at udfylde selve rammen. Derudover skriver flere elever i hånden, fordi deres pc ikke virker, og en del giver udtryk for at være utilfredse med dette.

Midt i al kaosset forsøger læreren at gå rundt og hjælpe eleverne med at komme i gang. På grund af larmen er det svært at høre, hvad hun taler med dem om, men det jeg hører, handler meget om *rækkefølge*: Hvad gjorde du først, og hvad så? Derudover er der mange, især af de mest urolige elever, herunder min fokuselev Molly, som har brug for hjælp til at finde ud af, *hvad* de skal skrive, og hvordan de kommer i gang. Kun enkelte elever sidder dybt koncentreret det meste af tiden og skriver. Da timen slutter, og eleverne skal aflevere deres tekster, er mange ikke færdige, og en enkelt elev har slet intet skrevet.

Skrivesituation 2/tekst 2:

Skriv et brev til dine forældre, hvor du overbeviser dem om at få et kæledyr

Eleverne skriver tekst 2 i anden uge efter sommerferien. Der er afsat to lektioner til skriveopgaven, som ligger i 1. og 2. lektion. Selve opgaveformuleringen er forskergenereret, men læreren står for instruktionen og tilrettelæggelsen af undervisningen.

Lærers introduktion og brainstorm

Mens eleverne kommer ind i klassen, lyder stille klassisk musik. Læreren siger godmorgen og går straks i gang med at introducere til dagens skriveopgave: I dag skal vi skrive en ny slags tekst, siger

læreren, mens flere elever udbryder ”åh nej” og kaster hovederne bagover. Læreren taler om, at der findes forskellige genrer, og at de har forskellige formål, fx at bestemte mennesker skal læse dem og af en bestemt grund. Hun kommer med et eksempel på, hvad man skal bruge et referat og en bagsidetekst til. Herefter siger hun, at eleverne denne dag skal skrive en argumenterende tekst. Hun forklarer, at det betyder, at de skal prøve at overbevise nogen om noget. Læreren spørger, om nogen kan forklare, hvad det betyder. En elev forklarer: ”Hvis man vil overtale nogen til at være med til fodbold”. Læreren supplerer lidt. Hernæst præsenterer læreren, at eleverne skal skrive et brev til deres forældre, hvor de skal overbevise dem om at få et kæledyr. Flere elever løfter øjenbrynene og smiler. En elev spørger, om hun må vise den til sine forældre bagefter. ”Ja, så kan I se, om den virker,” svarer lærer.

Læreren taler nu om, at man kan bruge bestemte ord, når man skriver en argumenterende tekst, fx verber såsom ’jeg synes, at ...’. Hun spørger eleverne, om de kan komme på flere ord, der minder om, hvad man gerne vil. I fællesskab kommer læreren og eleverne frem til forskellige verber og udtryk, som eleverne kan bruge til at argumentere med. Læreren skriver dem ned på tavlen: ’jeg lover’, ’jeg vil’, ’jeg ønsker’, ’jeg skal nok’, ’jeg kan godt’. Flere elever kommer også med bud på, *hvordan*, de kan overbevise deres forældre, fx ’love at give mad’, ’samle lort op’, ’gå tur med sin nye hund’. Der er rimelig ro, og flere elever virker optagede af den tekst, de skal skrive.

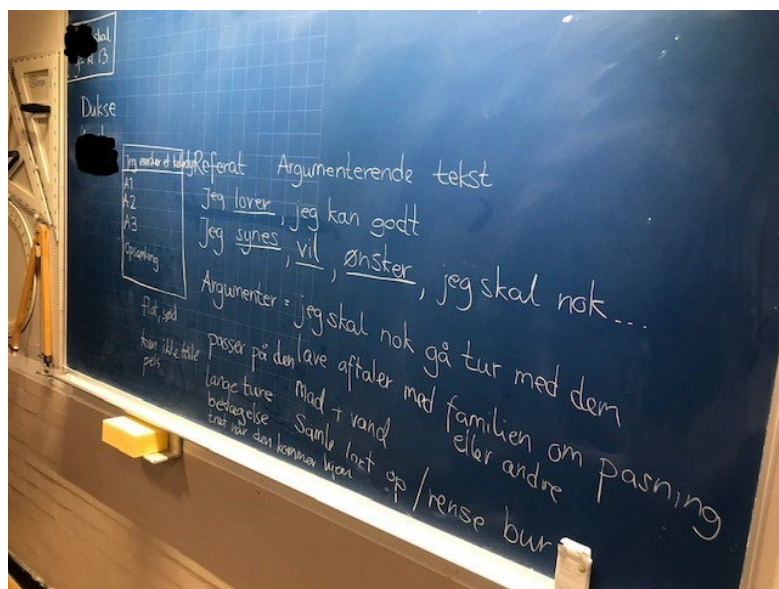


Foto af tavlen med lærerens noter til brainstorm, opbygning og argumenterende verber

Læreren tegner herefter et rektangel på tavlen, som hun siger skal forestille et papir (se til venstre på billedet ovenfor), hvor der står: ”Jeg ønsker et kæledyr” + ”A1, A2, A3” + ”opsamling”). Hun siger, at hun her vil vise, hvordan de skal bygge deres tekster op. Først skal man have en overskrift, siger læreren, og herefter skal man bruge argumenter, siger hun og forsætter:

”Så vælger man et argument og prøver at forklare grundigt hvorfor. Man uddyber argumentet, og så vælger man et nyt argument og et nyt argument. Til sidst skal man lave en slags opsamling, hvor man med et par sætninger forklarer, hvad er det for argumenter, man har taget med, og så afslutter man sin tekst”. Under den sidste del af introduktionen, som tager 20 min., breder der sig meget uro, og læreren skynder sig at tale færdig. Hun beder eleverne om at lave en liste over argumenter som på ’papiret’ på tavlen, inden de begynder at skrive deres tekster.

Individuel skrivning og støtte fra lærer

Da eleverne skal i gang med at skrive, går halvdelen af dem ud på gangen for at arbejde. Det giver meget ro i klassen, hvor læreren bliver det meste af timen og hjælper de elever, der efterspørger hjælp. Her sidder både elever, som skriver koncentreret hele timen og elever, som kun får skrevet få linjer. Ude på gangen sidder eleverne fordelt typisk fire ved hvert bord. Mine fokuselever, Molly og Rose, sidder begge på gangen i hver deres gruppe. Generelt er eleverne optagede af emnet og sidder og taler længe og finder billeder på Google af, hvilke dyr de ønsker sig. Men flere af dem har svært ved at komme i gang med at skrive. En elev spørger fx: ”Hvordan *starter* jeg min tekst?” Ud over en enkelt gruppe, som arbejder meget koncentreret, hører jeg flere gange elever sukke: ”Jeg ved ikke, hvad jeg skal skrive!”. Efter undervisningen siger læreren opgivende til mig, at hun oplever, at det er som om, at mange af eleverne ikke ved, hvordan de skal gøre: hvordan de skal komme i gang med at skrive en tekst.

Skrivesituation 3/tekst 3: Skriv din holdning til Børneavisen

Eleverne skriver tekst 3 i forbindelse med den intervention, som jeg har udviklet, og som deres lærer gennemfører i klassen. Klassen arbejder med skriveopgaven over to undervisningsgange a 2 lektioner hver.

Første undervisningsgang (5. og 6. lektion)

Introduktion, fælles tekstlæsning og lærerstyret samtale i klassen (skriveforberedende aktiviteter)

Læreren introducerer kort undervisningen med, at eleverne tidligere har læst og arbejdet med en artikel fra Børneavisen, og at de nu skal kigge på en anden type tekst i Børneavisen, hvor de kan

skrive ind til avisen med en holdning til et bestemt emne. Læreren nævner forskellige emner, som andre elever har skrevet om i Børneavisen. Hun deler kopisider ud fra Børneavisen med de holdnings-tekster, som eleverne skal arbejde med i undervisningen. Teksterne ses også på it-tavlen.



Udklip fra screen dump af Børneavisen (2021b, s. 19)

Læreren læser tre elevtekster højt fra Børneavisen: 'affald', 'historie' og 'elbiler'. Hun siger, teksterne er eksempler på, hvad andre elever har skrevet om, og at de senere skal skrive om det, de selv synes er vigtigt. Hun siger, at det er fælles for de tre tekster, at de er opbygget på samme måde: Alle har en overskrift, siger hun, og skriver 'overskrift' på tavlen. Hun fremhæver også, at affaldsteksten begynder med 'jeg synes ...', og at skribenten derefter forklarer sin holdning og til sidst kommer med en løsning. Læreren gennemgår alle teksterne på denne måde og opsummerer, at det er fælles for teksterne, at eleverne først skriver deres holdning, hvorefter de begrundes den. Lærer skriver "overskrift, mening, begrundelse" på tavlen.

Læreren forklarer derudover, at der optræder bestemte ord i holdningstekster: Hun skriver på tavlen; 'synes, mener, tænker' og forklarer, at ordene viser, man har en mening om noget. Dernæst skriver hun 'fordi' og 'derfor' på tavlen. En enkelt elev byder spontant ind med et eksempel på en sætning forbundet med 'så', men ellers giver læreren selv eksempler på forbinderord, som hun forklarer skal bruges til at begrunde noget i teksterne. Aktiviteten er lærerstyret, og eleverne byder kun ganske lidt ind. Under sidste del af aktiviteten er der uro. Særligt fordi én elev larmer, råber, går ud og ind af klassen og løbende bliver irettesat af læreren.

Arbejde med affaldstekst, makkerpar og fælles (modeltekst)

Læreren beder eleverne om at arbejde med en ny tekst om affald:

Affald

Jeg synes, at ingen skal smide ting og skrald i havet, søer og så videre, fordi det ødelægger vores natur, hav og koralrev, og så kan dyr dø af det affald, vi smider i vandet. Tænk over, hvor heldig du er at leve på den her jord, og pas på den.

Mynte, 9 år

Udklip fra screen dump af Børneavisen (2021a, s. 19)

Hun læser teksten højt og siger, at opgaven er, at de skal finde synonymmer til 'affald', og at de skal finde ord, der har noget at gøre med natur. Hun forklarer, at de skal markere ordene i teksten med forskelligt farvede cirkler. Der breder sig voldsom uro blandt en stor del af eleverne. Lærer tysser og beder dem gøre det, hun har bedt om. "Bare 2 min.", siger hun. Min fornemmelse er, at det ikke helt er tydeligt for eleverne, at de skal gå i gang med opgaven nu, idet jeg selv bliver i tvivl. Men læreren stopper med at tale.

Efterhånden kommer eleverne i gang med opgaven, og da læreren lidt efter samler op på den i klassen, byder mange elever ind med bud på synonymmer og naturord i teksten. Der er dog igen meget uro under samtalen, og læreren virker opgivende. Kort efter får eleverne en kort pause.

Skriveopgave præsenteres og fælles brainstorm

Læreren præsenterer, at de selv skal skrive en holdning, og at de har mulighed for at sende den ind til Børneavisen, hvis de har lyst. Hun siger, at de skal lave en brainstorm over, hvad man kan skrive om. Få eleverne byder ind, og læreren skriver deres forslag på tavlen. Hun forsøger at stille nogle spørgsmål til resten af klassen for at få dem til at reflektere. Et par stykker rækker hånden op med forslag, men det er svært for hende at få dem engageret. Der er voldsom uro, og eleverne taler i munden på læreren, bevæger sig rundt, griner højt, selvom hun beder dem om at deltage i brainstormen. Læreren stopper brainstormen og siger, at hun er træt af at skulle sige tingene tusind gange.

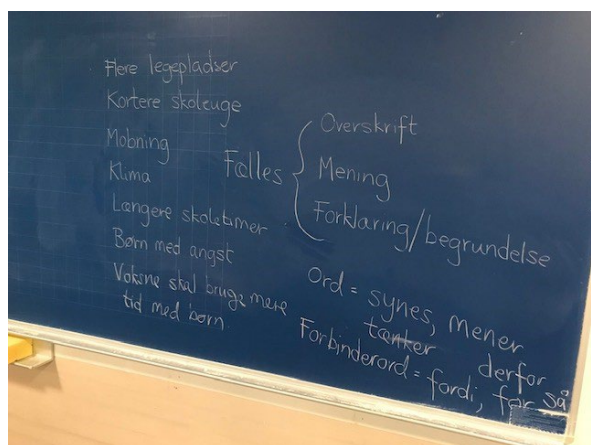


Foto af lærerens tavlenoter, inklusive brainstorm (venstre side)

Emnevalg med skrivemakker

Læreren beder eleverne om at sætte sig sammen med deres skrivemakker(e) og tale om, hvad de gerne vil skrive om. Hun beder dem om at skrive emnet ind i et dokument, hun lægger klar til dem på deres fællesdrev. Der opstår igen voldsom uro. Jeg ser, at nogle elever får åbnet lærerens dokument og skrevet en overskrift. Kun få taler med deres makker om det. En råber: ”Jeg ved ikke, hvad jeg skal skrive om,” mens en anden råber ”Jeg skal have hjælp!” Læreren tager ordet og siger, at hvis man ikke har besluttet sig for et emne, kan man tænke over det til næste dag, hvor de skal i gang med at skrive deres tekster.

2. undervisningsgang (1. og 2. lektion)

Opstart – hvad lavede vi i går, og hvad skal vi nu?

Læreren starter dagen ud med at referere til dagen før, hvor eleverne fik til opgave at finde en holdning, de kunne skrive om denne dag. Hun spørger, om en elev vil genfortælle, hvordan teksterne skal bygges op, da hun er i tvivl om, om de kan huske det, da der var så meget uro dagen før, hvor de blev gennemgået. Hendes noter fra dagen før står stadig på tavlen.

En elev melder sig og forklarer: ”Der skal være en overskrift, der handler om det, man skal fortælle om. Og man skal sige, hvad man fx synes”. Læreren spørger, om eleven kan give et eksempel. ”Man skal lade være med at smide skrald på gaden,” svarer eleven. ”Og hvad så?”, siger lærer og fortsætter selv: ”Man skal forklare *hvorfor*”. Eleven forklarer, at det er dårligt for klimaet, og læreren hjælper ham med at finde på flere belæg. Der er fuldstændig ro i klassen imens.

Med input fra flere elever taler læreren igen om ordene 'synes, mener, tænker', som kan bruges til at udtrykke en holdning. Hun fremhæver også forbinderord, som bruges til at begrunde en holdning, siger hun, og giver forskellige sætningseksempler, hvori forskellige kausale forbinderord indgår.

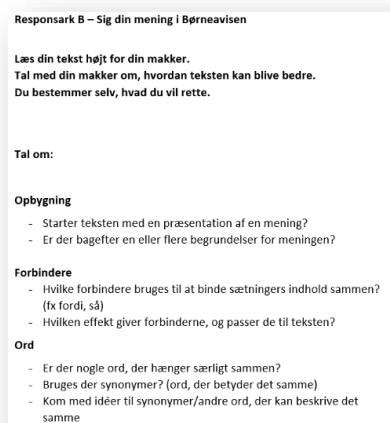
Lærer siger, at de nu skal i gang med at skrive, og at de kan bruge deres skrivemakker til at sparre med undervejs. Hun forbereder dem også på, at de senere skal give respons på hinandens tekster.

Individuel skrivetid (50 minutter)

Læreren beder nu eleverne om at gå i gang med at skrive deres tekster. Hun tænder for stille klavermusik og sætter en time timer på 30 minutter. De fleste elever går hurtigt i gang at skrive, og der sænker sig ro i hele klassen. En gruppe elever sidder og arbejder på gangen, men også her arbejder eleverne generelt koncentreret. Læreren cirkulerer rundt og hjælper. Nogle stykker har brug for hjælp til at beslutte, hvad de skal skrive om, men vælger hurtigt en holdning fra tavlen. Andre har brug for at tale om, hvilke belæg de kan bruge. Læreren er mindre rundt hos eleverne end hun plejer, da de for det første arbejder ret selvstændigt og koncentreret, men også fordi hendes telefon hele tiden ringer: Klassen skal testes for corona, og hun er ved at finde ud af, hvornår og hvordan, og må derfor gå til og fra. Da tiden fra time timeren er ved at være gået, begynder flere af eleverne at sammenligne deres tekster: "Se, hvor meget jeg har skrevet" og "jeg føler, jeg burde skrive noget mere". Det er tydeligt, at rigtig mange af eleverne har været optaget af opgaven, og jeg kan også se med det blotte øje på deres skærme, at størstedelen af dem, har skrevet meget mere, end de plejer.

Respons på hinandens tekster – skrivemakkere

Læreren forklarer, at eleverne skal give respons på hinandens tekster i deres skrivemakkerpar. Hun forklarer, at de skal læse deres tekst højt for deres makker, som skal have fokus på opbygning, overskrift, mening og begrundelser. Der er uro, og læreren må hele tiden afbryde sig selv for at bede om ro. Læreren beder også eleverne være opmærksomme på forbinderord i teksten og siger: "Hænger teksten godt nok sammen, og giver den mening?" Til sidst siger hun, at de også skal være opmærksomme på, om der er synonyme og variation i teksten. Eleverne får samlet 10 minutter til respons – 5 minutter til hver elev, og de får et responsark i kopi, som de kan støtte sig til under responsen.



Responsark udviklet som en del af interventionsmaterialet

Af mine observationer fremgår det, at det er meget vanskeligt for eleverne at give respons til hinanden. Når den ene elev har læst sin tekst op for sin makker, får eleven typisk ingen respons eller der bliver sagt, at teksten er god. Jeg observerer enkelte grupper, hvor en elev får at vide, at han eller hun skal rette et begyndelsesbogstav til stort eller andre småting, som typisk har med retskrivning at gøre. Da de 10 minutter er gået, beder læreren eleverne om at rette det sidste i deres tekster og aflevere dem. Hun springer fællesresponsdelen (som indgår i interventionsmaterialet) over.

Skrivesituation 4/tekst 4: Skriv en personlig beretning

Den fjerde skriveopgave skriver eleverne i slutningen af det halve skoleår, hvor jeg er i klassen. Der er afsat to lektioner, som ligger i 1. og 2. lektion, til at skrive teksten. Selve opgaveformuleringen er forskergenereret, men læreren står for instruktionen og tilrettelæggelsen af undervisningen.

Instruktion af skriveopgaven (20 min.)

Undervisningen begynder med, at læreren fortæller, at eleverne skal skrive om den oplevelse, som de tidligere er blevet interviewet om af deres skrivemakker. Eleverne er helt stille, ingen reagerer rigtigt på, hvad læreren siger. Ingen tegn på engagement eller det modsatte. Hun siger, de skal skrive teksten til mig – Line – og at jeg endnu ikke har nået at læse de tekster, deres skrivemakker allerede har skrevet om selvsamme oplevelse. Eleverne reagerer stadig ikke rigtigt. Læreren spørger, om alle ved, hvad de skal skrive om. Nogle elever, blandt andet min fokuselev Molly, mumler, at de har glemt, hvad de er blevet interviewet om. Langsomt begynder eleverne at rejse sig

og finde deres pc'er frem, mens læreren stadig taler. Hun viser en skriveramme på it-tavlen, som hun siger, de kan bruge som støtte til at skrive teksten. Det er den skriveramme, de tidligere har brugt i undervisningen, da eleverne skrev om hinandens oplevelser (del af interventionen). Læreren har lagt rammen ud på deres fællesdrev, så eleverne også selv kan finde den frem.

Min særlige oplevelse - skriveopgave

Overskrift	lalandia
Indledning Hvem var med? Hvad skete der? Hvor skete det?	_____ og _____ _____ i skulle i lalandia sammen fordi _____ og _____ de spurgte mig om jeg ville med det sagde jeg ja til i _____ hus
Midte I hvilken rækkefølge skete begivenhederne? <i>Brug fx ord som: Pludselig, da, derefter, så, næste dag/næste morgen</i> <i>Men, alligevel</i>	de spurgte mig om jeg ville med jeg sagde ja så kørte vi om fredagen og vi fik fri fra skole den dag
Afslutning/evaluering af oplevelsen Var det en god/dårlig oplevelse?	

Billede af den skriveramme, som læreren gennemgår. Her udfyldt af Molly

Læreren siger, hun har lagt mærke til, at mange af dem skriver i skriverammen og bagefter kopierer teksten ned under rammen, og at det virker som om, at det fungerer godt for mange af dem. Hun siger, at det kan de også gøre i dag. Læreren gennemgår kort rammen og spørger til feltet 'overskrift': "Hvad skal der stå her?", spørger hun og peger. En enkelt elev byder ind, og læreren skriver få stikord på tavlen. Hernæst fortsætter læreren selv med at gennemgå resten af rammens felter ved at læse felter og underpunkter højt: "Indledning: Hvem? Hvad foregår der? Hvad skete der?". Under 'midte' betoner læreren, at de skal "skrive i den rigtige rækkefølge". Hun giver et eksempel, hvor hun bytter rundt på rækkefølgen, så teksten ikke giver mening. Eleverne reagerer ikke rigtig på det. Læreren peger også på rammens forslag til forbinderord og husker dem på, at de kan bruge dem, fx i starten af deres sætninger, og at de gerne må bruge andre forbindere end eksemplerne i rammen. Til sidst siger læreren, at der skal være en afslutning, men hun uddyber det ikke.

Individuel skrivetid, lærerstøtte og grammatikopgaver (ca. 50-60 min)

Læreren sætter klavermusik på, og størstedelen af eleverne går rimelig hurtigt i gang med at skrive. Jeg observerer, at min fokuselev Molly har lidt vanskeligheder med at holde fokus og går til og fra sin pc og sidder uroligt. Hun siger, hun har svært ved at huske den oplevelse, hun skal skrive om og skifter emne undervejs. Hun giver også udtryk for, at hun ikke helt forstår, hvordan hun skal

udfylde skriverammen. Læreren har bedt alle om at blive i klassen og skrive, og der er nogenlunde ro den første halve time. Herefter breder uroen sig. Mange elever synes, de er færdige med at skrive. De elever, der er færdige, skal først have læreren til at godkende det, hvorefter de bliver bedt om at gå i gang med grammatikopgaver. Hele timen er læreren fuldt beskæftiget med at hjælpe eleverne, og hun har i sin guidning fokus på, at eleverne har inddraget alle felterne fra skriverammen, at de skriver oplevelsen i den ”rigtige rækkefølge”, og at de bruger relevante forbinderord.

Bilag 11: Analyseskemaer over kohæusive bånd og kæder, 1-4 (Molly)

Tekst 1: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæusive bånd) og konstituenten i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæusive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Centralkæde	vi	Koreference: Ellipse	Vi (2), Ø (3)
	Jeg	Koreference: Ellipse	Jeg (4), Ø (5)
Temakæde	Fårup sommerland	Koreference: Repetition	FRUP SOMMERLANDE (1), frup sommerlandet (2)
Temakæde	Køre/sætte	Koekstension: Antonymi	kørte inden i(2), sætte bilen (3)
Temakæde	Prøve	Koreference: Repetition	Prøvet (4), prøvet (5)
Temakæde	Forlystelser	Koklassifikation: Repetition	En der (4), en der (5)
Temakæde	Prædikativ til forlystelser	Koekstension: hyponymi	hedder falken (4), hedder den blå vulkan (5)

Tværgående inferenskæde(r)	Kæder/enkeltkonstituenten i kæden
Turen i Fårup sommerland	Kæderne 'Fårup sommerland' + 'forlystelse' + 'prædikativ til forlystelse' + 'prøve' + 'køre' + 'vi' + 'jeg'

Tekst 2: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæusive bånd) og konstituenten i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæusive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Temakæde	Få	Koreference: Repetition	Må godt få (2), vil godt få (5)
Centralkæde	Jeg	Koreference: Repetition	Jeg (2), jeg (3), jeg (4), jeg (5)
Temakæde	Kan godt hjælpe	Koklassifikation: Repetition	Kan godt hjælpe (3), kan godt (4)
Temakæde	Kæledyr	Koekstension: Hyponymi (kohyponymer)	Hundehvalp (5), kattekillen (5)
Baggrundskæde (retorik)	Må godt/kan godt	Koklassifikation? Repetition? (inferens)	Må godt ... (2), kan godt ... (3), kan godt ... (4), vil godt ... (5)

Tværgående inferenskæder	Kæder/enkeltkonstituent i kæden
Må jeg godt få en hest	Kæder: 'kan godt hjælpe' + 'få' Enkeltkonstituent: 'Hej mor og Jens' + 'part på en hest på Roskilde Rideskole' 'at spar op til at få penge nok til' + 'tage toget og bus' +

Tekst 3: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituent i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituent i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Mobning	Koreference: Repetition + synonymi	Mobning (1), blive mobbet (3), bliver mobbet (7), at mobbe/tarveligt (17), bliver mobbet (23), bliver slået (26), kender nogen der bliver mobbet (32-33), bliver mobbet (36)
Central kæde	Børnetelefonen/nummeret	Koreference: Repetition, pronominalisering + Koekstension: hyponymi	Børnetelefonen (27), nummeret/116 111 (28), dem (29), de/åbent hele tiden (30), børnetelefonen (35)
Central kæde (eller tema?)	Børn/voksne-kæde	Koreference: Repetition + pronominalisering	Børn/voksne (2), de (4), de (5), de (7), de (8), de (9), de (10), de (11), de (12), de (13), man (14), de (15), de (16), børn/voksne (17), man (18), de (19), de (20), de (21), sine (21), man (22)
Central kæde (eller tema?)	du	Koreference: Repetition + pronominalisering	Du (23), du (24), du (26), dine (26), du (27), du (29), du (31), du (32), din (33), du (35), du (36)
Temakæde	Konsekvenser af mobning	Koreference: Repetition + synonymi Koekstension: hyponymi	Bliver ked af det (4), vil ikke i skole eller på arbejde (5), bliver ked af det (15), ikke gider i skole eller arbejdet (16), blive så ked af det indeni (18), ikke gider at være sammen med andre folk (19), kan synes de ikke er noget for andre folk som sine venner eller familie eller dem man ikke kender, kan

			tænke at du er fx tyk, grim (25),
Temakæde	Årsager til mobning	Koekstension: inferens	Lave (8), høje (9), ikke har så meget penge (10), kan ikke lide det køn de er (11), ikke har god tøjstil (13), er handicappet (14)
Temakæde	Andre folk	Koreference: repetition + Koekstension: hyponymi	Andre folk (19), andre folk som sine venner og familie (21), dem man ikke kender (22)
Temakæde	Ringe til/skrive	Koreference: repetition + synonymi/hyponymi	Skal ringe til (27), kan skrive til (29), kan ringe (31), skal ringe til (35)
Temakæde	Åbningstider	Koekstension: meronymi	Åbent hele døgnet (30) om natten (31)
Baggrunds- kæde, retorik	Jeg synes	Koreference: repetition	Jeg synes (2), jeg synes (34)
Baggrundskæde, sted	Skole eller arbejde	Koreference: repetition + Koekstension: hyponymi	Skole eller på arbejde (5), skole eller på arbejdet (16), dine klasse kammer retter (26), din skolen eller arbejde (33)

Tværgående inferenskæde(r)	Konstituent i kæden
Årsager til og konsekvenser af mobning	Konstituent fra mobbe-kæden (første tekstdel) + Skole eller arbejde-kæden + Konsekvenser af mobning-kæden + Årsager til mobning-kæden 'Børn/voksne'-kæden
Kontakt Børnetelefonen	Konstituent fra mobbekæden (anden tekstdel) + Børnetelefon-kæden + Ringe til/skrive-kæden + Åbningstider-kæden 'Du'-kæden

Tekst 4: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituent i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituent i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Jeg	Koreference: repetition, pronominalisering	mig (4), jeg (5), jeg (6), mig (8), jeg (9), jeg (10)
Central kæde	Vi	Koreference: repetition	Vi/sammen (3), vi (11), vi (12) + jeg-kæden

(inklusive de andre kæder fra grå felter)			
	Jette	Koreference: repetition	Jette (2), Jette (4)
	Louise	Koreference: repetition	Louise (2), Louise (2), Louises (7)
	Storm	Koreference: repetition	Storm (2), Storm (4)
	De (Jette og Storm)	Koreference: pronominalisering	Jette og Storm (4), de (8)
Temakæde	Lalandia	Koreference: repetition	lalandia (1), lalandia (3)
Temakæde	Ville med	Koreference: pronominalisering	Ville med (5), det (6), ville med (9)
Temakæde	Spurgte/sagde ja ¹	Koreference repetition + koekstension inferens	Spurgte mig (4), sagde ja til (6), spurgte mig (8), sagde ja (10)
Baggrundskæde, tid	fredag	Koreference: bestemt form	Om fredagen (11), den dag (12)

Tværgående inferenskæder	Konstituenten/enkeltkonstituenten i kæden
Spørgsmål og svar på, om jeg vil med til Lalandia.	'lalandia'-kæden + 'spurgte/sagde ja til'-kæden + 'ville med'- kæden Jeg/vi-kæden (+ de indlejrede personkæder)

¹ Denne kæde kan opgøres som to selvstændige: en 'spørge'-kæde og en 'svar'-kæde. Men da de hænger så tæt sammen gennem deres semantiske slægtskab (inferens), lader jeg dem her optræde som én kæde. Dette skyldes også, at det ikke tjener noget formål i denne tekst at opdele dem yderligere.

Bilag 12: Analyseskemaer over kohæsive bånd og kæder, 1-4 (Rose)

Tekst 1: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituenten i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Jeg	Koreference: repetition, synonymi	Min (1) Jeg (2), min (4), mig (4), jeg (5), min (5) mine (5) jeg (6), min (7), jeg (8), min (8)
Temakæde	Svømning	Koekstension: Inferenskobling	Aqua camp (2), svømmede (3)
Temakæde	Vi-1 (jeg + Laura og Eva)	Koreference: pronominalisering	Jeg (2), Laura og Eva (2), vi (3)
Temakæde	Transport	Koekstension: inferenskobling	Hentede (4), op i (5), kørte (8)
Temakæde	Farfar	Koreference: repetition	farfar (4), farfars(5)
Temakæde	Ho feriecenter med aktiviteter	Koekstension: inferenskobling	Ho feriecenter (8), badet (9), legede (9), hyggede (9), lavede skattejagt (9)
Temakæde	Vi-2 (jeg + min familie)	Koreference: pronominalisering	Jeg (8), min (8), familie (8), vi (9)
Baggrundskæde, tid	Tid	Koreference: (kun mellem de to første konstituenten) Koklassifikation: repetition, antonymi	Den første uge (2), hver dag i en uge (3), om fredagen (4), i de næste to uger (6), lidt (6) den fjerde uge (8)

Oversigt over tværgående inferenskæder

Tværgående inferenskæde(r)	Kæder/enkeltkonstituenten i kæden
Aktiviteter og deltagere i min sommerferie	Kæderne 'svømning', 'vi-1', 'transport', 'farfar', 'Ho feriecenter med aktiviteter' og 'vi-2' + enkeltkonstituenten 'farfars sommerhus', 'to fætre' 'mors børnehaven' og 'nede på klubben' og konstituenten 'sommerferie', som indgår i tidskæden, men som også er tekstens overskrift.

Tekst 2: Oversigt over kæder, referencekoblinger (kohæsive bånd) og konstituenten i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituenten i kæden (sætningsnummer i parentes)
----------	------------	-----------------------	---

Centralkæde	Jeg	Koreference: pronominalisering + repetition	Jeg (1), mig (1), jeg (3), jeg (4), jeg (59), jeg (6), jeg (7)
Centralkæde	Hund	Koference: repetition + pronominalisering	En hund (1), en hund (4), den (5),
Temakæde	Ønske	Koekstension: inferens/synonymi	Ønsker (1), vil spørge (3), måtte få (4),
Baggrundskæde (retorik)	Plage/retorik	Koreference: repetition + Koekstension: inferens	skal nok (5), plis (6), skal nok (7)
Baggrundskæde (tid)	Hver dag/en dag	Koklassifikation: repetition (+ antonymi ml. 'hver' og 'en')	Hver dag (5) en dag (6)

Tværgående inferenskæder	Konstituent i kæden
'Må jeg få en hund'	Kæderne: 'hund' + ønsker + Enkeltkonstituenterne: 'hej mor og far' 'gå tur med' + 'give mad og drikke' + 'få en legeaftale' + jeg-kæden

Tekst 3: Oversigt over kæder, referentkoblinger (kohæsive bånd) og konstituent i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituent i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Sociale medier	Koreference: repetition + Koekstension: meronymi	Susjalletmeter (1), sjujalemetere (3), sjujalemeter (4), tiktok, insta, likee eller snap (6), nogle videoer, man ikke skal se (7)
Central kæde	Man	Koreference: repetition	Man (7), man (8), man (9), man (10), man (11), man (12), man (14), man (16), man (17), man (18)
Temakæde	Nogen, man ikke skal mødes med	Koreference: repetition, pronominalisering, synonymi	Nogen (9), som man tror man kender (10-11), som man slet ikke kender (12), de (13), man (14), det børnelokkere (15), nogen andre (15), som man ikke skal mødes med (16)
Temakæde	Forsigtig	Koekstension: hyponymi/inferens	Være mere forsigtig (3), sige nej til (17), ikke altid seker (18)
Temakæde	Sjov	Koreference: repetition	Sjove (4), være sjovt (6)

Temakæde	Grænseoverskridende	Koekstension: hyponymi	granoverskrinde (5), se [nogle videoer] man ikke skal se (7-8), skrive med nogen, som man tror, man kender (9-11)
Temakæde	Skrive/spørge	Koekstension: hyponymi	Skrive med (9), spørge (13)
Temakæde	Mødes	Koreference: repetition + pronominalisering	Mødes (14), mødes med (16), det (17)

Oversigt over tværgående inferenskæde(r)

Tværgående inferenskæde(r)	Kæder/enkeltkonstituent i kæden
'Udvis forsigtighed på sociale medier'	Kæderne: 'sociale medier', 'sjov', 'forsigtig', 'grænseoverskridende', 'nogen, man ikke skal mødes med', 'skrive/spørge', 'mødes', 'man'

Tekst 4: Oversigt over kæder, referentkoblinger (kohæsive bånd) og konstituent i kæderne

Kædetype	Kæde(navn)	Kohæsive bånd i kæden	Konstituent i kæden (sætningsnummer i parentes)
Central kæde	Jeg-kæde	Koreference: pronominalisering + repetition	Jeg (1), min (2), jeg (3), mine (3), mig (10), mig (14), jeg (15), jeg (16), jeg (19), min (20), mig (20), mig (21), mig (22), jeg (23), mine (23), Ø (24), mine (25), jeg (27),
Central kæde	Vi-1-kæde	Koreference: pronominalisering	Mor, mormor og kusine anna (2), jeg (3), Vi (5), vi (7), vi vores (9)
Central kæde (inklusive de andre kæder fra grå felter)	Vi2-kæde	Koference: pronominalisering	Mig og anna (10), Vi (11), vi (12), man (13), en (13)
	Anna-kæde	Koreference: repetition	kusine anna (2), anna (10), anna (14), anna (16), anna (17)
	Mor og mormor-kæde	Koreference: repetition + pronominalisering	Mor, mormor (2), mor og mormor (20), de (21)
Temakæde	Fingre/hænder	Koreference:	Fingrene (1), fingre (3),

		repetition, synonymi, pronominalisering	Hænder (23), de fleste af mine hænder(25), det (26)
Temakæde	Klapstol	Koreference: repetition, bestemt form	Klapstol (3), klapstol (15), klapstolen (18)
Temakæde	Flyvning/transport	Koekstension: Inferens	Fløj (5), flyet (6), ankom (7)
Temakæde	Bolig	Koekstention: hyponymi + Koreference: pronominalisering	Huset (7), det (8) værelse (9), haven (10)
Temakæde	Fedt (prædikativ)	Koklassifikation: repetition	Fedt (6), virkelig fedt (8)
Temakæde	Trampolin	Koreference: bestemt form	Trampolin (11), trampolinen (13)
Temakæde	Lave/se opvisning	Koreference: repetition + synonymi Koekstension: inferens	Legede opvisning (12), lave en opvisning (14), (skulle se anna) lave opvisning (16), Kigge på (anna) (17)
Temakæde	Hjælp/fik fri	Koreference: synonymi + repetition	hjælp (21), fik fri (22), hjælp (29)
Temakæde	I klemme/klappe i	Koreference: synonymi + repetition	i klemme (1), i klemme (3) klappede i (18)
Temakæde	Flade (prædikativ)	Koreference: pronominalisering	Flade (25), det (26)
Temakæde	Is	Koklassifikation: repetition	Is (23), is (24)
Temakæde	Tage lur	Koreference: pronominalisering	Tog en lur (27), det (28), det (29)
Temakæde	Dejligt/hjælp (prædikativ)	Koekstension: inferens	Meget dejligt (28), hjælp (29)
Baggrundskæde, sted	Ferie i Spanien	Koreference: repetition	Ferie i Spanien (4), Spanien (5)

Tværgående inferenskæder	Kæder/enkeltkonstituent i kæden
Da jeg fik fingrene i klemme i en klapstol	Fingre/hænder + 'i klemme' + 'klapstol' + 'trampolin' + 'opvisning' + 'fik fri/hjælp' + 'få is' + 'tage lur' + 'flade' + 'dejligt/hjælp' enkeltkonstituenterne 'skreg som en gal' + 'ikke sjovt' + 'løb op til mig' + 'jeg' + 'vi-2'
Være/tage på ferie	Kæderne 'Spanien' + 'transport' + 'bolig' + 'fedt' + 'vi-1'

