



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Siri Skartveit Jacobsen

Masteroppgave

**Novelleskriving på ungdomstrinnet:
En analyse av elevers bruk av
kohesjonsmekanismer**

**Short story writing at the secondary level:
An analysis of students' use of cohesion mechanisms**

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2023

Forord

Høsten 2021 var jeg klar for å begynne et nytt og spennende kapittel ved Høgskolen i Innlandet. Å gå fra å være i en aktiv lærerjobb til å skulle studere hjemme alene i to år med pendling fra Stavanger til Hamar, har ikke bare vært lett. Noen ganger har det faktisk vært ganske vanskelig. Likevel har det blitt to år som har gitt meg mye tilbake. Høgskolen i Innlandet har vist seg å være et fint studiested med gode lærere som besitter mye kunnskap, og jeg føler at jeg kan returnere til lærerjobben med en faglig tyngde jeg ikke hadde tidligere.

En person som fortjener en stor takk for nettopp dette, er veilederen min, Oda Røste Odden. Med sine ærlige kommentarer har hun klart å få den svært så effektive studenten til å roe ned, og jeg har måtte tvinge meg selv til å fordype meg i et emne på en måte jeg aldri har klart før.

Til slutt, men ikke minst, en varm takk til min kjære Eirik. Du oppmuntrer meg alltid til nye eventyr. Hva blir neste prosjekt, mon tro?

Stavanger, mai 2023

Siri Skartveit Jacobsen

Sammendrag

Novelleskriving på ungdomstrinnet handler om hvordan elevene bruker kohesjonsmekanismer når de skriver noveller. Studien plasserer seg innenfor tekstlingvistikken i språkvitenskapen, og forskningsprosjektet har en kvalitativ og hermeneutisk tilnærming.

Utvalget består av 5 elevtekster fra 9. trinn, samtlige skrevet i novellesjangeren. Alle tekstene er autentiske og er skrevet under tentamen til jul i 2021, noe som vil si at tekstene ikke er et produkt av veiledning.

Studiens problemstilling er: *Hvordan bruker en gruppe elever på 9. trinn kohesjonsmekanismer når de skriver noveller? Hvordan lykkes de med dette?* Tekstmaterialet ble utforsket ved hjelp av systemisk funksjonell lingvistik, og elevtekstene er analysert ved hjelp av kohesjonsmekanismene referanser, setningskoblere, leksikalske kohesjoner og kohesjonskjeder.

Analysene avdekker at de tekstlige omgivelsene i stor grad bidrar til måten elevene bruker kohesjonsmekanismer når de skriver noveller. Analysene viser også at elevenes brudd i teksten ofte er knyttet sammen med deres referansebruk, og dette kan knyttes sammen med manglende mottakerbevissthet.

Studien kan bidra til kunnskap om elevers skrivekompetanse på ungdomstrinnet generelt og belyse hvordan sjangre påvirker elevenes skriving. Videre kan studien fungere som en brobygger mellom den skjønnlitterære sjangeren og saktekst-sjangeren, både på grunn av sjangerens fortattede og konsentrerte språk, men også ved å være en sjanger som maner til mottakerbevissthet og kommunikasjon. Dette er aspekter som kan overføres til både andre sjangre, fag og arenaer ved skolen i dag.

Summary

Short story writing at the secondary level is about how students use cohesion mechanisms when they write short stories. The study is situated within text linguistics, and the research project has had a qualitative and hermeneutic approach.

The selection consists of 5 student texts from 9th grade, all written in the short story genre. All the texts are authentic and were written during the exam in 2021, which means that the texts are not a product of guidance.

The study's problem is: How does a group of pupils in the 9th grade use cohesion mechanisms when they write short stories? How do they succeed in this? The textual material was explored by using systemic functional linguistics, and the student texts are analyzed through the cohesion mechanisms reference, sentence connectors, lexical cohesion and cohesion chains.

The analyzes reveal that the textual environment largely contributes to the way students use cohesion mechanisms when writing short stories. The analyzes also show that the students' violations in the text are often linked to their use of references, and this can be linked to the students' lack of recipient awareness.

The study can contribute to knowledge about pupils' writing skills at secondary level in general and shed light on how genres affect pupils' writing. Furthermore, the study can contribute as a bridge-builder between the fiction genre and the non-fiction genre that calls for recipient awareness and communication. These are aspects that can be transferred to both other genres, subjects and arenas at the school today.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn.....	7
1.2 Tekstlingvistikken.....	8
1.2.1 Tekstbegrepet.....	8
1.3 Problemstilling.....	10
1.3.1 Novellen.....	11
1.4 Tidligere forskning.....	12
1.5 Strukturen i oppgaven.....	14
2.0 Teori	15
2.1 Hvorfor systemisk funksjonell lingvistik?.....	15
2.2 Systemisk funksjonell lingvistik.....	16
2.2.1 Hallidays kontekstbegrep og metafunksjoner.....	17
2.3 Kohesjon.....	18
2.3.1 Grammatisk kohesjon.....	18
2.3.2 Leksikalsk kohesjon.....	25
2.3.3 Kohesjonskjeder.....	27
3.0 Metode	29
3.1 Metodiske tilnærminger.....	29
3.1.1 Induktiv og deduktiv.....	29
3.1.2 Kvalitativt og kvantitativt.....	30
3.1.3 Forskerrollen.....	31
3.2 Vitenskapsteoretiske tilnærminger.....	32
3.2.1 Hermeneutikk.....	32
3.3 Praktiske tilnærminger.....	33
3.3.1 Elevnoveller.....	33
3.3.2 Utvalg.....	34
3.4 Analyse av elevtekstene.....	35
3.5 Kvalitet.....	36
3.5.1 Gyldighet.....	36
3.5.2 Pålitelighet.....	37
3.6 Etske vurderinger.....	38
4.0 Tekstanalyse	40
4.1 Elevtekst 1- <i>Hagla</i>	40
4.1.1 Hvilke referanser finnes i elevteksten?.....	41
4.1.2 Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?.....	42

4.1.3	Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?.....	44
4.1.4	Hvilke kohesjonskjeder finnes i elevteksten?.....	44
4.1.5	Oppsummering.....	46
4.2	Elevtekst 2 - <i>Det røde skjerfet</i>	47
4.2.1	Hvilke referanser finnes i elevteksten?.....	49
4.2.2	Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?.....	49
4.2.3	Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?.....	51
4.2.4	Hvilke kohesjonskjeder finnes i teksten?.....	53
4.2.5	Oppsummering.....	54
4.3	Elevtekst 3 - <i>Den siste timen</i>	55
4.3.1	Hvilke referanser finnes i elevteksten?.....	56
4.3.2	Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?.....	58
4.3.3	Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?.....	59
4.3.4	Hvilke kohesjonskjeder finnes i teksten?.....	60
4.3.5	Oppsummering.....	61
4.4	Elevtekst 4 - <i>Han som var aleine</i>	62
4.4.1	Hvilke referanser finner vi i teksten?.....	64
4.4.2	Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?.....	66
4.4.3	Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?.....	67
4.4.4	Hvilke kohesjonskjeder finnes i teksten?.....	70
4.4.5	Oppsummering.....	71
4.5	Elevtekst 5 - <i>Verdensundergang</i>	72
4.5.1	Hvilke referanser finnes i elevteksten?.....	74
4.5.2	Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?.....	76
4.5.3	Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?.....	78
4.5.4	Hvilke kohesjonskjeder finnes i teksten?.....	81
4.5.5	Oppsummering.....	82
5.	Drøfting av funn.....	84
5.1	Bruken av referanse som kohesjonsmekanisme.....	84
5.2	Bruken av setningskoblere og setningsforbindelser som kohesjonsmekanisme.....	86
5.3	Bruken av leksikalske kohesjoner som kohesjonsmekanisme.....	87
5.4	Bruken av kohesjonskjeder.....	88
5.5	Novellesjangerens betydning for elevens bruk av kohesjonsmekanismer.....	89
5.5.1	Språkets balansegang i novellesjangeren.....	90
5.5.2	Mottakerbevissthet i novellesjangeren.....	91
5.5.3	Novellesjangerens didaktiske potensial.....	92
6.	Avslutning.....	94
	Litteraturliste.....	96
	Vedlegg.....	98

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

I løpet av min tid som lærer har jeg både lest og rettet en rekke elevtekster. Noen tekster fenger med en gang, mens andre tekster får jeg ikke tak på. Likevel er det ikke alltid lett å sette fingeren på hvorfor noen elevtekster fungerer, mens andre ikke. Det jeg ofte kommer frem til, er at enkelte tekster av ulike grunner mangler sammenheng, og denne tanken har motivert meg til å forske nærmere på elementer som kan bidra til å belyse temaet.

Jeg har valgt å analysere *autentiske elevtekster på 9. trinn* i sjangeren *novelle*. Årsakene til dette er flere. Ved å forske på elevtekster, håper jeg å kunne frembringe ny kunnskap i et samfunn som stadig setter høyere krav til elevenes tekstkompetanse (Iversen & Otnes, 2021, s. 14). I Kunnskapsløftet 2020 understrekes viktigheten av det å kunne skrive i menneskets liv flere steder: Innenfor det tverrfaglige temaet *Demokratiet og medborgerskap* blir elevens utvikling av muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter belyst, mens i *Skrijving som grunnleggende ferdighet* skal elevene uttrykke seg i et bredt utvalg av skjønnlitterære og sakpregede sjangre (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg kommer fagets egne kompetansemål som Kringstad & Kvithyld (2013) understreker er formulert slik at elevene må gjøre noe aktivt med språket for å vise sin kompetanse (avsn. 6).

Valget av 9. trinn ble tatt på bakgrunn av kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2020, som viser en tydelig progresjon i utviklingen til elevenes skrivekompetanse. Fra å skulle beskrive og fortelle på 2. trinn til at elevene også skal skrive for ulike formål tilpasset mottaker og medium etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg var særlig interessert i hvordan elevene klarte å tilpasse skrivingen til mottaker og sjanger, og det ble da naturlig å velge et trinn på ungdomsskolen.

Jeg ønsket videre å studere hvordan elevene skriver i sjangeren *novelle*. Ifølge Iversen & Otnes (2021) har LK06 styrket sakprosaens stilling i norskfaget og er i dag likestilt med skjønnlitteraturen (s. 86). Videre skriver de at det mest sannsynlig vil være enklere for elevene å forstå både formålet, men også være mottakerbevisst når elevene skriver i fagtekst-sjangre (s.

87). Elevene har da ofte en bestemt mottaker i tankene, og det er lettere for læreren å konstruere en autentisk kontekst elevene skal skrive i. Dette var også min erfaring i skolen der fagteksternes stramme struktur og gode skriverammer ofte hjalp elevene til å skrive sammenhengende tekster, mens jeg, i de mer “frie” skjønnlitterære sjangrene, opplevde et større sprik i teksternes kvalitet. I novellesjangeren må elevene mestre å både informere og fortelle, slik kompetansemålene krever. Samtidig stiller sjangeren klare krav om mottakerbevissthet som ofte kan være ekstra krevende i forhold til hvor mye som skal fortelles (se også 1.3.1 *Novellen*). På bakgrunn av dette ønsker jeg å studere elevtekster i novellesjangeren og vil gjøre det ved å bevege meg innenfor *tekstlingvistikken* i språkvitenskapen.

1.2 Tekstlingvistikken

Tekstlingvistikken vokste fram innenfor språkvitenskapen som en egen språkretning på 1960-tallet (Vagle et al., 1993, s. 17). Tidligere hadde språkvitenskapens kjerneområde vært på lyd-, ord- og setningsnivå, men i **tekstlingvistikken** ble nivået hevet over setningsplanet og selve teksten ble studert. Setninger og ord skulle ikke lenger studeres avgrenset fra tekstens kontekst, men i samspill med det kontekstuelle og språkets funksjon. Jeg skal studere elevtekster og er derfor avhengig av å forholde meg til tekstnivået og tekstlingvistikken. Et godt redskap jeg benytter meg av for å studere teksten som helhet, er deler av rammeverket til *systemisk funksjonell lingvistik* (SFL), som jeg vil komme tilbake til i 2.1 *Hvorfor systemisk funksjonell lingvistik?*

1.2.1 Tekstbegrepet

Lingvist og grunnlegger av SFL, Michael Halliday, definerer tekst slik: “The term “text” refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language” (Halliday & Hasan, 1976, s. 1). **Tekst** kan være både muntlig eller skriftlig, og det er særlig to sentrale poeng som kjennetegner tekst: Den består av språklige elementer som er knyttet til hverandre, og den danner en innholdsmessig enhet (Vagle et al., 1993, s. 129). Halliday & Hasan (1976) utdyper at det er *teksturen* i teksten som danner denne enheten, og

forklarer teksturen som “det som skiller tekst fra ikke-tekst (s. 2). Eggins (2004) forklarer videre at tekstur kan forstås som samspillet mellom to komponenter, *koherens* og *kohesjon*, der **koherens** betraktes som tekstens forhold til den sosiale og kulturelle konteksten, mens **kohesjon** er måten språklige elementer i en tekst binder teksten sammen til en enhet (s. 24).¹ Nøkkeltanken bak kohesjon er at ett element i teksten er avhengig av et annet element i samme tekst for å skape en semantisk sammenheng som leseren igjen skal tolke (Eggins, 2004, s. 30). Samtidig skriver Halliday & Hasan (1976) at kohesjon innad i teksten ikke er tilstrekkelig for å skape sammenheng i tekst, men er også avhengig av tekstens koherens som knytter den til situasjonskonteksten (s. 23). Eggins (2004) knytter konteksten i forbindelse med begrepet *sjanger*, og sier at hvis en tekst ikke følger sin sjanger, vil den oppleves problematisk (s. 55). Dette samspillet mellom koherens og kohesjon resulterer dermed i en tekst som bruker språklige ressurser på en bestemt måte innenfor en bestemt kontekst, som i en novellesjanger.

Ifølge Eggins (2004) er det tekstens koherens og kohesjon man ofte reagerer på når en tekst ikke oppleves sammenhengende (s. 29). Også Vagle et al. (1993) forklarer teksters sammenheng på to nivåer. På det **lokale** nivået skaper *kohesjonsmekanismer* sammenheng, men det skapes også sammenheng på det **globale** nivået (s. 225). Her går han nærmere inn på begreper som: tekstens *emne* og *sjanger*, *hensikt* og *mottakerbevissthet*. Tekstens handling, eller *emne*, er særlig sentralt (Vagle et al., 1993, s. 232). Selv om setningene i en tekst har samme referent, kan teksten likevel oppleves usammenhengende hvis teksten ikke har et overordnet emne som de enkelte setningene er en del av. Senderens *hensikt* med teksten og hans/hennes *mottakerbevissthet* er også viktig for at teksten skal oppleves som en helhet (Vagle et al., 1993, s. 237). I novellesjangeren vil mottakeren være fiktiv og ofte være skrevet i en skolesituasjon, noe som gjør nettopp dette momentet krevende. Elevenes tekstlige valg vil vise om han/hun har klart å møte mottakerens behov. Til slutt er også *tolkningen* som oppstår i møte mellom teksten og mottaker sentral. For at leseren skal kunne tolke en tekst, holder det ikke med bakgrunnskunnskap om språkets grammatikk og sosiale faktorer. Leserens må også besitte bakgrunnskunnskap om emnet det snakkes/skrives om (Vagle et al., 1993, s. 38). Mennesker besitter store mengder kunnskap og erfaring fra sine liv som organiseres og lagres i mentale

¹ Det kan virke som det eksisterer litt ulike forståelser rundt begrepet koherens. Vagle et al. (1993) bruker koherens som et slags overbegrep, der en koherent tekst er det samme som en sammenhengende tekst, som skapes ved hjelp av kohesjonsmekanismer (s. 225).

skjemaer. Disse skjemaene aktiviseres når man snakker/skriver om ulike emner og hjelper mennesker til å trekke ut mer informasjon fra teksten enn det som står det eksplisitt. Det vil si at leseren må tolke teksten slik at den egentlige meningen kommer frem. I en novelle kan dette kreve mye av leseren ved at han/hun må fylle ganske store hull i teksten som ikke forklares eksplisitt.

I tråd med Hallidays definisjon av begrepet tekst som en meningsfull enhet, blir tekstens tekstur, kohesjon og koherens, viktige for å bidra til at teksten oppleves meningsfull. En språklig ressurs innenfor kohesjon som bidrar til å skape tekstuell mening er sammenbindingselementer, også kalt **kohesjonsmekanismer** (Maagerø, 2005, s. 159). Videre i oppgaven vil jeg studere kohesjonsmekanismene i elevtekstene for å undersøke hvordan de skaper mening og sammenheng i elevtekstene. Jeg vil nå gå over til oppgavens problemstilling.

1.3 Problemstilling

I oppgaven ønsker jeg å studere nærmere hvilken funksjon kohesjonsmekanismer spiller i elevtekstene når elevene skal skrive novelle. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling: *Hvordan bruker en gruppe elever på 9. trinn kohesjonsmekanismer når de skriver noveller? Hvordan lykkes de med dette?*

Det finnes flere ulike kohesjonsmekanismer som skaper sammenheng i tekst. Etterhvert som jeg arbeidet med de ulike elevtekstene, var det tre områder som skilte seg ut: *referanse* og *setningskobling/setningsforbindelse* (2.3.1) og *leksikalsk kohesjon* (2.3.2). Samtidig skriver Hasan (1998) at for å synliggjøre hvordan kohesjon opptrer i tekst og skaper sammenheng, kan man sette opp kohesjonskjeder i teksten (s. 156). Derfor vil *kohesjonskjeder* (2.3.3), sammen med de øvrige begrepene, bli forklart i kapittel 2 *Teori*.

For å svare på problemstillingen vil fem elevtekster bli analysert, og samtlige er noveller skrevet av elever på 9. trinn. I punkt 1.2.1 *Tekstbegrepet* ble det påpekt hvordan elevene bruker språklige ressurser på en bestemt måte innenfor en sjanger. Det vil derfor være naturlig å se

nærmere på hva som kjennetegner novellen da dette kan gi føringer for elevens bruk av kohesjonsmekanismer.

1.3.1 Novellen

Selv om begrepet *novelle* har blitt definert på flere måter, er de fleste teoretikere enige om at hovedkriteriet på **novelle** er at “novellen er en episk prosatekst av *middels lengde* (dvs. lengre enn anekdoten og kortere enn romanen)” (Aarseth, 1976, s. 135). Aarseth (1976) beskriver dette kun som en *rammedefinisjon* av begrepet, og at det er et utgangspunkt for analysen av den enkelte tekst (s. 135).

Johann Wolfgang Goethe, som stod bak novellens gjennombrudd på 1700-tallet, mente at novellen skulle inneholde en *overraskende hendelse*, og er et av kjennetegnene som fremdeles står sterkt i dagens novellesjanger (Gullestad et al., 2018, s. 39). Videre vektlegger Mauritz Hansen, Norges første novellist, to hovedmomenter for hva en novelle er: *For det første* skal novellen gi et *virkelighetsnært* og troverdig inntrykk, selv om den ikke må være sann. *For det andre* bør ikke handlingen ha en altfor fast profil. Hansen ville ikke gi sine lesere en ferdig novelle, men *gi rom* for tilhørerens fantasi (Aarseth, 1976, s. 131). Aarseth (1976) understreker også hvordan utelatelse av informasjon kan styrke fortellingen (s. 144). Ved å vise til forfatteren Hemingway, beskriver han hvordan skribenten, i stedet for å forklare hendelsene eksplisitt, kan antyde og med dette skape et sterkere engasjement hos leseren. Dette gjaldt ikke bare i novellen, men all fiksjonsprosa. Fordelen med novellen var dens begrensede lengde, som gjorde det enklere å studere det utelatte i tekstene.

Novellesjangeren gir altså føringer for hva leseren kan forvente i en novelle, og elevene i utvalget hadde, med utgangspunkt i læreboka *Kontekst 8-10*, arbeidet med novellesjangeren i forkant av skriveoppgaven. Elevene skulle derfor ha gode forutsetninger til å forstå hva en novelle er. Dette vil jeg komme tilbake til i 3.3.1 *Elevnoveller*.

1.4 Tidligere forskning

Ifølge Ongstad (2002) har skriveforskning i Norge opplevd betydelig vekst etter årtusenskiftet (s. 346). I 2006 ble skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag fastsatt i læreplanene i Kunnskapsløftet, og i 2009 ble Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning opprettet for å bedre elevenes skriveopplæring i skolen (Skrivesenteret, u.å., avsn. 5). Håland (2016) nevner flere store undersøkelser som har funnet beklagelige konsekvenser av ensidig skriveundervisning (s. 12). En av disse undersøkelsene er *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig* (KAL), som er en undersøkelse av elevtekster skrevet til eksamen i perioden 1998-2001. Resultatet viste at elevene i liten grad valgte å skrive resonnerende og argumenterende tekster, men i stedet mestret fiksjonstekster. *Nadderud-prosjektet* (2007-2010) var et annet prosjekt som ble gjennomført på en videregående skole, der målet var å fremme skriving i fagenes egne skrivekulturer ved at lærerne skulle gi eksplisitte i forklaringene og gjøre tekstnormene synlige for elevene.

Innføringen av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet LK06, samt KAL og Nadderud-prosjektet er alle viktige for min oppgave av ulike grunner. LK06 og KAL var to av flere bidragsyttere til at elevenes skrivekompetanse i større grad har dreid vekk fra den narrative og kreative skrivingen i skolen (Rødenes & Gilje, 2016, s. 15). Gjør man et søk på Google Scholar under søketeksten "skriving i skolen", må man lete i over 70 tekster før man finner forskning på skriving i skjønnlitteratur i skolen. I stedet er det en rekke overskrifter som inneholder begrepene utforskende, overbevisende, kritiske, argumenterende, tverrfaglige, andrespråk og faglig skriving i alle fag. Sett opp mot dette kan min masteroppgave være et spennende tilskudd til dagens forskning. Nadderud-prosjektet er interessant i forhold til novellesjangerens overførbarhet, som vil bli drøftet i 5.5.3 *Novellesjangerens didaktiske potensial*.

Selv om fokuset på fagtekster i dag står sterkt, finnes det også forskning på skjønnlitteratur som har vært interessant for min egen forskning. Pedersen (2009) analyserer i sin masteroppgave Gro Dahles skjønnlitterære tekst *Min fars skritt over gulvet* med hovedvekt på SFL. I oppgaven tar hun i bruk leksikogrammatiske ressurser i sin analyse, og diskuterer blant annet hvordan en tekst kan tolkes på ulike måter. Samtidig ligger det premisser for denne

tolkningen i de språklige valgene som er gjort fra forfatterens side, som igjen vil begrense mulige tolkninger.

Skjelten (2013) har, i sin phd-avhandling *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekster. Kva skil gode tekstar frå middels gode?*, studert kvalitetsforskjeller i elevenes tekster på 10. trinn. Ut fra kriteriene tekststruktur, troverdighet, engasjement og rettskriving, samt den helhetlige kvaliteten på elevteksten, utforsker hun kvalitetsforskjellen mellom gode (karakter 5) og middels gode tekster (karakter 4). For denne oppgaven er særlig resultatene av elevenes tekststruktur og troverdighet i fortellende tekster interessant. Her kom det frem at det var klare kvalitetsforskjeller i tekststrukturen til de gode og middels gode tekstene der de middels gode tekstene ofte inneholdt omstendelig beskrivelser fremfor tanker og refleksjoner. De gode tekstene hadde derimot en gjennomtenkt plan og tok ikke inn flere hendelser enn nødvendig. De gode tekstene hadde også en historie som virket troverdig ut fra det virkelighetsbilde som fortelleren legger opp til. Dette var ikke alltid tilfelle hos de middels gode tekstene.

Også Danbolt (2001) sin artikkel *Tekstbinding i minoritetsspråklige tekster. En studie av leksikalsk kohesjon og setningskobling i fortellinger skrevet av minoritetsspråklige elever i 8. klasse* vil være av interesse for denne oppgaven. Resultatene viste at elevtekstene til minoritetsspråklige med svak norskarakter skapte kohesjon i sine tekster ved hjelp av repetisjon, mens elever med sterkere norskarakter også brukte andre kohesjonsmekanismer som synonymi og hyponymi. Når det gjaldt setningskobling viste resultatene at elever med de svakeste tekstene brukte mange eksplisitte forbindere, mens særlig de additive og temporale koblingene forsvant på høyere nivåer. Selv om denne studien hovedsakelig forsker på minoritetsspråklige, vil det bli spennende å se om jeg gjør lignende funn i denne studien.

I Sivertsens (2017) masteroppgave *Jakten på den røde tråden: en studie av leksikalsk kohesjon i 13 elevtekster* setter Sivertsen ord på hvordan elever skaper sammenheng i tekst der han har fokus på sammenhengsmekanismer. Dessverre er oppgaven lukket for innsyn, og NTNU har formidlet at de ikke har lov til å løse den ut.

1.5 Strukturen i oppgaven

Masteroppgaven er delt inn i 6 kapitler. I kapittel 2 vil oppgavens teori presenteres ved hjelp av SFL som teoretisk rammeverk. Her vil jeg gå i dybden på enkelte av Halliday & Hasans inndeling av språklige ressurser som binder sammen setninger til større enheter. Kapittel 3 forklarer metoden som er benyttet i analysen. Kapitlet vil også forklare de valgene jeg har tatt underveis i arbeidet med masteroppgaven. I kapittel 4 vil de fem elevtekstene, studieobjektene, analyseres. Dette gjøres ved hjelp av sentrale analysemetoder innenfor SFL som er presentert i kapittel 2. I kapittel 5 drøftes og diskuteres analyseresultatene opp mot sjangeren novelle. Kapittel 6 er oppgavens avslutning der jeg oppsummerer oppgavens viktigste punkter og besvarer med dette problemstillingen min.

2.0 Teori

Kapittelet er bygd opp i tre hoveddeler. I 2.1 *Hvorfor systemisk funksjonell lingvistikk* forklares det hvorfor SFL er brukt som ramme for analysen, før det i 2.2 *Systemisk funksjonell lingvistikk* forklares de delene av teorien som er relevant for oppgaven. Punkt 2.3 *Kohesjon* er igjen delt inn i tre hoveddeler: *grammatisk* og *leksikalsk* kohesjon samt *kohesjonskjeder*, der undergrupper av disse vil bli nærmere forklart.

2.1 Hvorfor systemisk funksjonell lingvistikk?

Innenfor grammatikken er det vanlig å dele språket inn i forskjellige undersystemer, som *fonologi, ortografi, morfologi, syntaks* og *semantikk* (Kulbrandstad et al., 2016, s. 18). Ifølge Iversen et al. (2011) har Saussure og Chomskys avgrensninger på språket som studieobjekt² bidratt til at disse undersystemene i stor grad har blitt studert utenfor sine tekstlige omgivelser, noe som igjen har gått ut over interessen til nivåene over setningsenheten (s. 12). Samtidig er det å arbeide med tekst en stor del av norskfaget i dagens skole, både gjennom elevenes arbeid med sine egne tekster, men også andres. I disse tilfellene vil det ikke være naturlig å beskrive grammatiske fenomener uten at de sees i et perspektiv som går ut over setningsnivået (Kulbrandstad, 1998, s. 267). Dette gjaldt også mitt arbeid med denne masteroppgaven. Jeg ønsket en tilnærming til grammatikk som kunne hjelpe meg med å studere teksten som helhet og måtte derfor gå til en nærliggende disiplin, nemlig *tekstlingvistikken*. For å kunne studere tekstene viste SFL seg som et godt redskap for dette av særlig to grunner: *For det første* ser SFL på språk som et meningsskapende og funksjonelt system på alle nivåer, og stiller spørsmål rundt hvordan mennesker bruker språket i autentiske situasjoner (Eggins, 2004, s. 3). Teorien legger også vekt på tekstens struktur, noe som medfører at jeg vil kunne studere kohesjonsmekanismene både *i* og *mellom* setninger i elevenes tekster for å forske på hvordan mening skapes. *For det andre* er SFL også opptatt av den systemiske siden ved språket, som gir muligheter til å gi en detaljert og systematisk beskrivelse av språkmønstre i elevtekstene (Eggins, 2004, s. 21). Ved å studere teksten systemisk kan man utforske hvordan språket fungerer og dets forhold til konteksten. Denne samlede tankegangen, om språket som både

² Saussure og Chomskys syn på språket som studieobjekt vil bli nærmere forklart i punkt 2.2 *Systemisk funksjonell lingvistikk*

systemisk og funksjonelt, mener jeg derfor vil fungere godt når jeg skal analysere elevtekster. I neste avsnitt presenteres denne teorien.

2.2 Systemisk funksjonell lingvistikk

Systemisk funksjonell lingvistikk har sine røtter i den semiotiske tradisjonen som studerer tegnenes funksjon i det sosiale livet. Det var Ferdinand de Saussure, grunnlegger av det mange vil kalle den moderne lingvistikken, som på 1900-tallet var den første til å beskrive semiologien som en vitenskap som skulle studere tegnenes liv i det sosiale livet (Berge, 1998, s. 21). Saussure forklarte språket som et system av tegn som uttrykker ideer. Han delte tegnet inn i *signifié* og *signifiant*, der *signifié* er et mentalt konsept, som for eksempel innholdet til ordet *gris*, mens *signifiant* er lydmonstret /gri:s/ vi har til begrepet (Saussure, 1916/1974, s. 17). Berge (1998) plasserer Halliday innenfor den kontinentale vitenskapelige tradisjonen etter Saussure og forskere i tradisjonen etter han (s. 22). Mens Saussure var mest interessert i det som lå bak talen, ønsket Halliday og hans meningsfeller å videreføre noen av Saussures tanker ved å studere hvordan mennesket bruker språket for å kommunisere med andre mennesker. I 1.2.1 *Tekstbegrepet* definerer Halliday tekst som enhver forekomst av språk, i et hvilken som helst medium, som gir mening til noen som kan språket. Et slikt meningsskapende system blir ofte kalt et *semiotisk* system (Maagerø, 2005, s. 23). Fordi Halliday var opptatt av hvordan det meningsskapende lokaliseres i det sosiale gjennom menneskelig samhandling og kommunikasjon, blir hans egen semiotikk kalt *sosialsemiotikk* (Maagerø, 2005, s. 25). Språket er ikke statisk, men i stadig endring, og når mennesket skriver eller uttrykker seg, tilpasser det seg i takt med omgivelsene. Derfor er også konteksten, som teksten oppstår i, viktig innenfor SFL.

Sett med vitenskapshistoriske briller ble semiologien i Norge aldri fremhevet innenfor lingvistikken, noe som kan skyldes fremveksten av den generative skolen på 1960-tallet med Noam Chomsky i førersetet (Berge, 1998, s. 21). Chomsky anså språket som et logisk regelsystem der språket er en medfødt evne, og retningen var ikke like opptatt av språket som meningsutveksling. I stedet lå fokuset hans på universelle regler for alle språk og menneskets evne til å forstå og lage korrekte setninger. Chomsky's tanker har hatt, og har fremdeles bred oppslutning i dagens samfunn, og ifølge Berge (1998) er Halliday og hans meningsfeller et

alternativ til denne retningen (s. 22).

2.2.1 Hallidays kontekstbegrep og metafunksjoner

Halliday studerer hvilke rolle språket spiller i samhandlingen mellom mennesker i ulike hverdagssituasjoner (Halliday, 1976, s. 28). Forhold rundt teksten vil alltid påvirke tekstene, og det er særlig kontekstens her-og-nå, **situasjonskonteksten**, han finner interessant (Berge, 1998, s. 25).³ Han mener at det er hovedsakelig tre faktorer i enhver situasjon som påvirker de språklige valgene vi gjør, og disse forklarer han gjennom begrepene *felt*, *relasjon* og *mediering* (Berge, 1998, s. 25). For denne oppgaven vil særlig *feltet* være relevant da det handler om hvordan aktiviteten påvirkes av tekstens sjanger. I *relasjonen* studerer man hvilke egenskaper deltakerne tillegges av andre, mens *medieringen* sier noe om språkets rolle og for hvilket medium språket er laget for. I elevtekstene, som utelukkende består av skriftlig tekst, vil språket være sentralt.

Disse tre funksjonene blir viktige fordi de henger sammen med tre universelle metafunksjoner som danner basis i den systemisk funksjonelle språkbeskrivelsen (Maagerø, 2005, s. 98). I enhver ytring ligger det tre typer meninger som omhandler innhold, kommunikasjon og tekstlig sammenheng, og Halliday kaller disse tre for *den ideasjonelle metafunksjonen*, *den mellompersonlige metafunksjonen* og *den tekstuelle metafunksjonen* (Halliday, 2004, s. 29–30). Den **ideasjonelle metafunksjonen** knytter han opp mot menneskelig erfaring og hvordan språket alltid forholder seg til fenomener i virkeligheten. Samtidig vil ytringer også være rettet mot noen, enten vi skriver, leser eller snakker, og det er den **mellompersonlige metafunksjonen**. Den **tekstuelle metafunksjonen** fungerer som en tilrettelegger mellom de to andre ved at språklige fenomener knyttes til hverandre og skaper sammenheng i teksten. De tre metafunksjonene er sterkt knyttet til hverandre ved at de opptrer samtidig i en ytring, men kan også studeres enkeltvis. I dette prosjektet er det særlig den tekstuelle metafunksjonen som er sentral siden jeg skal analysere skriftlige tekster.

³ Halliday deler kontekstbegrepet inn i to typer: kulturkonteksten og situasjonskonteksten. Elementene i konteksten som er tilknyttet språket ligger under situasjonskonteksten, og er derfor den som presenteres i oppgaven.

2.2.1.1 Den tekstuelle metafunksjonen

Den tekstuelle metafunksjonen handler om hvordan sammenheng i teksten skapes og forholdet til tekstens omgivelser (Maagerø, 1998, s. 54). I dette ligger både de verbale omgivelsene vi har blitt kjent med fra tidligere i teksten og som danner bakgrunnsteppe for det som skal komme (kotekst), til de ikke-verbale omgivelsene (kontekst). Den tekstuelle meningen kommer hovedsakelig til syne gjennom *temamønstre* og *kohesjonsmekanismer* i teksten (Maagerø, 2005, s. 159). Disse er sterkt påvirket av mediering i og med at de ulike tekstene vil kreve ulik bruk av tema-remå og kohesjonsmekanismer. I videre analyse av elevtekster vil fokuset ligge på elevenes bruk av kohesjonsmekanismer, og i resten av teoridelen vil hovedfokuset ligge her.

2.3 Kohesjon

I avsnitt 1.2.1 *Tekstbegrepet* ble teksturen, kohesjon og koherens, beskrevet som avgjørende for at vi oppfatter ordene som en samlet tekst. Kohesjon ble videre beskrevet som språklige mønstre som skaper sammenheng mellom setninger eller gjennom hele teksten. Ifølge Halliday & Hasan (1976) uttrykkes kohesjon delvis gjennom grammatikken og delvis gjennom vokabularet, og dette refererer dem til videre som *grammatisk kohesjon* og *leksikalsk kohesjon* (s. 5–6). Disse uttrykkene vil nå forklares nærmere i hvert sitt avsnitt.⁴

2.3.1 Grammatisk kohesjon

De grammatiske kohesjonsmekanismene deler Halliday & Hasan (1976) inn i *referanse* (reference), *substitusjon* (substitution), *ellipse* (ellipsis) og *setningskoblinger* (conjunction) (s. 6). Som nevnt under 1.3 *Problemstilling* vil jeg under grammatisk kohesjon ta utgangspunkt i *referanse* og *setningskoblinger*.

Referanse

I 2.2 *Systemisk funksjonell lingvistikk* ble det beskrevet hvordan Saussure delte tegnet inn i uttrykk og innhold, der hvert ord har både et uttrykk, men også en betydning knyttet til seg. En

⁴ Halliday & Hasan (1976) understreker at skillet mellom de grammatiske og leksikalske kohesjonsmekanismene egentlig bare er en grad (s. 6). All kohesjon er semantisk, men noen former for samhörighet kommer frem gjennom grammatikken og andre gjennom vokabularet.

lignende tankerekke viser Faarlund et al. (1997) når de knytter ordets betydning til forholdet mellom det språklige navnet og det som ordet viser til i omverdenen. Dette forholdet kalles **referanse** (s. 13). Ved kjennskap til et ord eller en annen språklig størrelse, kan man vise til, eller referere til, noe utenfor seg selv.

Ord kategoriseres på bakgrunn av likheter og egenskaper som er typisk for gjenstanden (Næss, 2011, s. 44). Denne betydningen kaller vi for **leksikalsk betydning** (Sveen, 2005, s. 72). *En stol* har for eksempel den leksikalske betydningen: *et møbel å sitte på* (Bokmålsordboka, hentet 22.02.2023). Snakkes det derimot om den bestemte *stolen*, knyttes dette til **grammatisk betydning** der både entall og bestemthet vises ved endelsen -en. Andre eksempler på grammatiske betydninger kan være flertall og tempus, og kommer gjerne til syne gjennom bøyningen ovenfor. Den leksikalske betydningen av ordet *stol* bestemmer dermed mengden av referenter (dette *noe* utenfor seg selv), mens den grammatiske betydningen, med endelsen -en, gir informasjon om den bestemte *stolen* det henvises til.

Referansebegrepet er knyttet til et **diskursunivers**, som er den felles språklige virkeligheten som både mottaker og sender kjenner til (Faarlund et al., 1997, s. 50). Diskursuniverset kan være innenfor virkeligheten, men den kan også være oppdiktet, som i en novelle. I eksempelet *Ole så en drage i det fjerne. Han brettet opp armene og var klar til kamp. Denne dragen skulle han ta!* kan leseren velge å tro på universet som fortelles da en drage innføres i teksten. I setning tre bøyes dragen i bestemt entall og gjennom den grammatiske betydningen refererer *dragen* tilbake til referenten *drage*. Dette kaller Faarlund et al. (1997) en **unik referanse** der referenten identifiseres entydig av mottaker (s. 50). For å finne identiteten til referenten kan referanseelementene hentes fra en rekke ulike kontekster (Eggins, 2004, s. 34). Det kan være fra vår egen kultur (**homoforisk** referanse), den umiddelbare situasjonskonteksten (**eksoforisk** referanse) eller fra steder i selve teksten (**endoforisk** referanse). Det er den endoforiske referansen jeg vil legge vekt på da det er den som skaper tekstens indre struktur og sammenheng i teksten, men som vi skal se, vil også de andre referansene opptre i enkelte av elevenes tekster.

Den endoforiske referansen deler Eggins (2004) inn i tre hovedtyper: *anatorisk referanse*, *kataforisk referanse* og *esforisk referanse* (s. 34–35). **Anatorisk** referanse kan forklares ved å

se på eksemplet: *Stian kommer på skolen i morgen. Han var ikke syk likevel.* Her brukes setning nummer to anaforisk ved at pronomenet *han* peker tilbake på substantivet *Stian*, og på denne måten skapes det en unik referanse mellom de to ordene. **Kataforisk** referanse brukes når vi enda ikke har møtt referansen, men vi treffer henne senere: *Hun stoppet opp og gned hendene mot de såre føttene. Synne var irritert, hvorfor kom han aldri?* I dette eksempelet kommer referenten i andre setning. Andre ganger presenteres referansen umiddelbart i frasen etter det antatte referansepunktet: *De gode vennene, Silje og Maren, kikket forferdet på hverandre.* Dette kalles en **esforisk** referanse.

Som leser vil man enkelte ganger oppleve at det ikke er så lett å identifisere referenten. Nørgaard (2003) beskriver hvordan Halliday & Hasan forklarer dette som “**false or unresolved cohesion**”, som igjen forutsetter at leseren selv må konstruere en imaginær kontekst for å gi teksten mening (s. 154). Sender kan bruke den *uløste* kohesjonen som virkemiddel for å signalisere at teksten man leser ikke er hele teksten, som *in medias res*, eller for å vekke nysgjerrighet hos leseren. I flere av elevtekstene i denne oppgaven vil den uløste kohesjonen komme til syne ved bruk av personlig pronomen i 1. person. *Jeg*-et viser ikke tilbake til noe annet i teksten, men knyttes til fortelleren og situasjonskonteksten. I skjønnlitteratur er dette *jeg*-et derimot fiktivt på samme måte som de andre personene i historien. Ved at novellesjangeren ofte starter midt i handlingen, og ikke presenterer situasjonen for leseren, blir *jeg*-et, sammen med andre hendelser og personer, en del av novellens uløste kohesjon.

I sin artikkel utvider Nørgaard (2003) begrepet **uløst kohesjon** og setter det inn i en litterær kontekst (s. 156). Hun sier at virkemiddelet også kan skape problemer for leseren når referenten ikke er entydig. Videre skriver hun at uløst kohesjon også kan gjøre teksten langt vanskeligere å forstå og kan faktisk dreie leserens oppmerksomhet vekk fra handlingen og over mot tekstens status som tekst (Nørgaard, 2003, s. 156). Som vi skal se i analyse av elevtekstene, kan Nørgaard ha et poeng med dette, da uløst referanse skaper forvirring for leseren mer enn en gang.

Det kalles en **tekstreferent** når referenten introduseres som en innholdsmessig størrelse i en tekst (Vagle et al., 1993, s. 136). Tekstreferanse kan bygge på **gjentakelse** der elementene kan

være identiske, som vårdag-vårdagen. Da vil ordets grammatiske betydning i bestemt form vise at dette er en referent som er vist tidligere. Elementene kan også ha referensiell identitet uten morfologisk identitet. I elevteksten *Det røde skjerfet* mestrer eleven dette ved å benytte seg av anaforisk referanse: *Mirjam kom løpende bort til meg med et smil som var klistret på fjeset. Hun hadde på et rødt skjerf rundt halsen og en gulrot i hånda.*⁵ Her er det eksplisitt sammenheng mellom *Mirjam* og *hun*, som er skapt gjennom bruk av proord. Tekstreferanse kan også bygge på **proord**, som er ord som står i stedet for ett eller flere andre ord (Iversen et al., 2011, s. 132). Disse kan hentes fra ulike ordklasser, men det vanligste er ved bruken av pronomen. I eksempelet over er *Mirjam* erstattet med pronomenet *hun*. Ved å bruke proord kan man koble et ord i den ene setningen som grammatisk hører sammen med et ord i den andre setningen, og dette samstemmer med den anaforiske referansen.

Innenfor ordklassen *determinativer*, finner vi undergruppene demonstrativer og possessiver, som blir mye brukt som tekstreferanse. Noen ganger står de i stedet for ord, som proord, mens andre ganger står de sammen med et substantiv. Felles for **demonstrativer** er at de peker på noe eller noen i situasjonen eller i teksten, som *disse hanskene* (Kulbrandstad et al., 2016, s. 222). **Possessiver** viser til substantivets eiendomsforhold (s. 222). De kan stå til substantivet eller alene, og bøyes etter substantivet de hører til, som *onkelen min*.

Setningskobling og setningsforbindelse

Setningskoblere brukes for å tydeliggjøre relasjonene mellom de ulike innholdsmomentene som presenteres i teksten, både mellom setninger, men også mellom større tekstspenn som avsnitt (Halliday, 2004, s. 538–539). En **setningskobling** er når to setninger bindes sammen ved hjelp av det Vagle et al. (1993) kaller eksplisitte *forbindere*: *Jeg liker ikke jordbær fordi det er for søtt* (s. 159). Vi kan også binde sammen setningen uten forbindere: *Jeg liker ikke jordbær. Det er for søtt*. Denne implisitte bruken av forbindere kaller Vagle et al. (1993) for en **setningsforbindelse** (s. 159). Selv om forbinderen er fjernet i setning to, vil setningene bety det samme, men det vil kreve mer av leseren når han/hun må tyde relasjonene mellom

⁵ Eksempler fra elevtekster er alle hentet fra det opprinnelige utvalget på 15 elevtekster fra 9. trinn som jeg fikk tilsendt.

setningene på egen hånd. Innenfor novellesjangeren, der ikke alt alltid skal sies rett frem, kan fravær av forbindere skape en tvetydighet som passer sjangeren.

Ifølge Vagle et al. (1993) er det naturlig å regne med følgende forbindere: additive, adversative, alternative, kausative, temporale og ikoniske (s. 159). Disse eksplisitte forbinderne er **funksjonsord** som sier noe om hvordan kommende ord, fraser eller setninger skal forstås på bakgrunn av det foregående (Vagle et al., 1993, s. 160). Jeg skal nå gå nærmere inn på fem av disse eksplisitte forbinderne som ofte finnes i novelleskriving, nemlig de *additive, adversative, kausale, temporale og ikoniske koblingene*. Deretter vil jeg se på den implisitte bruken av forbindere. Jeg kommer ikke til å vurdere bruk av paratakse vs. hypotakse for å studere i hvilken grad elevene bruker ulike nivåer i setningene.

Additive setningskoblere er hyppig brukt i noveller, der informasjon knyttes sammen med annen informasjon, og nye elementer presenteres (Iversen et al., 2011, s. 113). Halliday (2004) knytter additive forbinderne til gruppen *utvidelse* der *og* er den mest vanlige forbinderen, men andre eksempler er *forresten, dessuten, for eksempel* og *også* (s. 543). I utdraget fra en elevtekst bygger eleven på setningen sin ved hjelp av den additive setningskoblingen *og*: *Jeg bestemte meg for å legge bort regnestykket, og i stedet sende en lang melding til den forståelsesfulle læreren min.*

De additive koblingene er gjerne den første forbinderen elevene lærer for å binde sammen to setninger. De er derfor svært vanlige å finne i yngre barns tekster, og tekstene kan fort bli en refererende *og-så-fortelling* som styres etter tid (Iversen et al., 2011, s. 113). Dette har skjedd i starten i følgende elevtekst:

Det var en kaldt vinterdag jeg var hjemme og kjeda meg også fikk jeg en melding fra kompisen min som spurte om jeg ville spille en turnering hos han, Jeg gikk bort til huset hans og banka på også åpner han døra og sier velkommen in også sier jeg takk.

Hovedoppgaven til **adversativer** er å skape kontrast til den forrige setningen (Iversen et al., 2011, s. 115). Ofte benyttes konjunksjonene *men, derimot, likevel, til tross for* eller *vert imot* for å gjøre dette. Når siste del av setningen er uventet eller overraskende, brukes også

adversative forbindere (Vagle et al., 1993, s. 162). I dette eksempelet får eleven frem noe uventet fra den ene setningen til den andre ved å bruke konjunksjonen *men*: *Det var bekmørkt ute. Jeg hadde veldig lyst til å komme meg ut av dette kalde vannet og gå hjem, men da visste jeg hva som stod meg i vente.*

En annen måte å skape sammenheng i tekst ved bruk av konjunksjoner er gjennom temporale og kausale forbindere (Halliday, 2004, s. 544). **Temporale koblinger** er sammenbindinger mellom setninger som styrer både tid og rom i teksten, og er særlig viktige i fortellinger der tid er et viktig prinsipp (Halliday, 2004, s. 545). Det er flere måter å bruke temporale koblinger på. Det er svært vanlig med subjunksjoner, adverb og adverbfraser, som *så*, *da*, *etterpå*, *deretter*, *før det*, *til slutt* og *akkurat da*. Disse kan innlede setninger som: *Etterpå dro han på festen*. Tid markeres også gjennom tempusformene av verbene, presens og preteritum (Iversen et al., 2011, s. 115). Novellen skrives ofte i retrospekt, og det vil da være naturlig å bøye verbene i preteritum, som bidrar til å ordne teksten i tid. Andre språkelementer som markerer tid er bruk av klokkeslett eller dager. En fallgrube vil ofte være å bruke for mange temporale koblinger, noe som kan føre til at handlingen blir gjentakende og dryg, og dermed svekke novellens konsise form. Eksempelet under viser en elev som derimot mestrer bruken av ulike temporale koblinger:

Da jeg hadde satt meg på benken ved siden av Knut, begynte han å si masse stygge ord om meg. Samtidig som han satt og snakket dritt om meg, kom en lærer bort til oss og spurte hva som hendte her. Jeg sa at vi bare tullet med hverandre fordi jeg ville ikke ha enda mer bråk.

Eleven starter leddsetningen med subjunksjonen *da*, før han/hun viser fortid ved å bøye verbet *begynte* i preteritum. Deretter starter eleven med et nytt tidsadverb *samtidig* i setning nummer to, for å vise at de to separate handlingene skjer på samme tid. Ved å gjøre dette binder vedkommende dermed de to hendelsene sammen.

Tekster kan også være sammenbundet av årsak og virkning. Dette kalles **kausale koblinger** (Vagle et al., 1993, s. 164). Noen årsaksuttrykk er generelle, som *så*, *da*, *derfor* og *fordi*, men det er også spesifikke kausale koblinger, som *som et resultat av*, *i det tilfelle* og *av den grunn*.

Dette er ord som uttrykker en årsaksrelasjon mellom hendelsene i teksten, og på samme måte som de additive koblingene, brukes kausale koblinger ofte i barnebøker for å tydeliggjøre teksten. Vagle et al. (1993) understreker likevel at kausale koblinger ofte er implisitte, slik som i dette eksempelet: ... *jeg tok med meg en lommelykt, mørket skremmer meg* (s. 164).

Ikonisk kobling beskriver Vagle et al. (1993) som: “fonologiske, morfologiske, syntaktiske eller grafiske paralleller mellom to eller flere setninger” (s. 167). Eksempler på dette kan være når setninger blir avbildninger av hverandre som: *men fant den ikke ... men han fant den ikke og fant den*. Koblingen skapes av et mønster som har elementer av gjentakelse i seg, og gir leseren forventninger til videre lesning. Når mønsteret fortsettes eller brytes, som det gjør ovenfor, skapes det en fremtredende effekt.

Når setninger knyttes sammen uten bruk av eksplisitte forbindere, kalles det en **setningsforbindelse** (Vagle et al., 1993, s. 159).⁶ Det er veldig vanlig å bruke setningsforbindelser i novellesjangeren, siden en novelletekst skal være relativt kort, skape rom for leserens fantasi, men likevel gi plass til en handling med en spenningstopp. Dette forutsetter korte setninger der ikke alt forklares, og setningsforbindelser er et godt virkemiddel for å skape nettopp dette. De implisitte additive, adversative, kausale og temporale forbinderne har hver sin funksjon i en tekst, men fungerer på mange måter likt: *Jeg liker iskrem. Ola liker best sjokolade*. Dette er en implisitt adversativ forbinder der man har kuttet den adversative koblingen *men*. I neste eksempel vises en kausal implisitt forbinder: *Jeg liker iskrem. Vaniljesmaken er så vanvittig god*. På samme måte som ved den adversative forbinderen i eksempelet ovenfor, kuttet subjunksjonen *fordi*, og skaper i stedet to helsetninger. Denne gang skaper ikke forbindelsen en motsetning mellom meg og Ola, men gir en forklaring på hvorfor jeg liker is. De implisitte forbinderne skaper et semantisk forhold mellom setningene, men det som skiller dem fra de eksplisitte, er at leseren selv må finne denne forbindelsen. Da må leseren bruke konteksten for å skaffe informasjonen det er behov for.

⁶ Som nevnt i 2.3.1.2 *Setningskoblinger og setningsforbindelser* bruker Vagle et al. (1993) forbinderne om både eksplisitte og implisitte markører. *Setningsforbindelse* brukes derimot kun ved implisitte forbinderne, mens *setningskobling* kun ved eksplisitte forbinderne.

2.3.2 Leksikalsk kohesjon

Halliday & Hasan (1976) deler leksikalsk kohesjon inn i to hovedgrupper: *gjentakelse* (reiteration) og *kollokasjon* (collocation) (s. 288). Ved **gjentakelse** har de leksikalske elementene til felles at de refererer tilbake til et element som har samme referent (s. 278). Ved **kollokasjon** vil derimot kohesjon oppstå ved at leseren assosierer ulike leksikalske elementer i teksten på grunn av leserens erfaring med begrepene (s. 284). I neste avsnitt vil *gjentakelse* beskrives som et eget punkt, mens kollokasjon blir nærmere forklart gjennom *synonymi*, *antonymi*, *hyponymi* og *meronymi*.

Gjentakelse er den mest direkte måten for leksikalsk samhörighet, og er når en enhet blir gjentatt i neste setning, enten i lik form eller bøynd (Vagle et al., 1993, s. 149). Dette vises gjennom følgende eksempel: *Jeg så en bil. Bilen var grønn.* Bøyningen av ordet bil gjør at leseren forstår at det er snakk om den samme bilen, og det spesifiseres at det er *den* bestemte bilen det snakkes om. I dette eksempelet viser gjentakelsen tilbake til samme referent, men gjentakelsen trenger ikke gjøre det: *Jeg så en bil. Etterpå så jeg en bil til.* Ved å bruke gjentakelse kan man skape en stilistisk effekt, som kan brukes bevisst i skjønnlitterære tekster som novelle. Samtidig må man være oppmerksom på at det også kan være et tegn på manglende repertoar hos eleven.

Synonymi er når to eller flere uttrykk har samme betydning, som *smil* og *glis* (Sveen, 2005, s. 75). Det er ikke ofte tekstene inneholder fullstendig synonymi, men nyanser som gjør at de likevel har samme semantiske kjerneegenskaper. I eksempelet over vil man kanskje si at glis er større enn et smil? Begrepene har med andre ord noen egenskaper som binder dem sammen, men også noen egenskaper som skiller dem fra hverandre. Halliday (2004) skiller mellom to ulike måter å bruke synonymy på: Synonymer med og uten samme *referanseidentitet* (s. 573). For synonymy med samme referanseidentitet vil synonymene ha samme eller et høyere nivå av generalitet. Et eksempel på dette kan være: *I bokhylla til fru Jensen står det flere bøker. Alle bindene står etter hverandre i samme farge.* Her viser bindende tilbake til nettopp disse bøkene, og har dermed samme referent. Det finnes også synonymy som ikke har samme referent, men likevel er sammenhengende, som i dette eksempelet: *Hunden vår er den beste. Han er ikke som andre bikkjer.* I dette eksempelet refereres det ikke tilbake til den eksakte

hunden, men til hunder generelt. Likevel skapes det kohesjon mellom synonymene *hund* og *bikkje*.

Under de leksikalske kohesjonsmekanismene, som synonymi, mener Nørgaard (2003) det kan være fruktbart å utvide Halliday & Hasans beskrivelse av kohesjonsmekanismene når disse forekommer i litterære tekster (s. 157). Hun bruker begrepet **metaforiske synonymer** som eksempel på en slik utvidelse, der de kohesive båndene mellom begrepene er mindre tydelige, men likevel til stede gjennom leserens fortolkning. Et eksempel hun bruker på dette er de ulike formene på *bowl* som opptrer ulike steder i romanen *Ulysses: bowl, shavingbowl, bowl of lather, the boat of incense* og *the ring of bay and skyline* (Nørgaard, 2003, s. 157–158). Et sentralt problem blir ofte at man ikke kan sette klare kriterier for hva som er metaforiske synonymer eller ei. Samtidig skriver Nørgaard (2003) at det ikke er utelukkende opp til leseren å bestemme hva som er metaforiske sammenhenger eller ei. Teksten vil også gi leseren signaler, men det er leseren som må tolke disse (s. 160). Ordlyden til Nørgaard oppfatter jeg slik at det *metaforiske* også kan overføres til andre leksikalske kohesjoner som antonymi og repetisjon. Jeg vil derfor benytte begrepet *metaforisk* i enkelte elevtekster på andre leksikalske kohesjoner enn bare synonymi.

Iversen et al. (2011) forklarer **antonymi** som “ord med motsatt, eller delvis motsatt, betydning som står i forbindelse med hverandre” (s. 128). Ved antonymi er både uttrykk og betydning forskjellig, og særlig typisk er bruk av antonymi ved størrelser, kjønn, alder, høyde og så videre: *Jeg er rik, du er fattig*. Dette eksempelet fra en elevtekst fremhever sider ved et objekt ved hjelp av sin motsetning: *Noen vil si at denne kvelden er den skumleste og mest unyttige feiringen vi har, andre sier den er kilden til glede for barna i løpet av oktober måneden*. Ved å danne kontraster som dette, blir setningene stående i et motsetningsforhold til hverandre, som igjen er avhengig av hverandre.

Hyponymi er forholdet mellom et overbegrep (hyperonym) og ett eller flere underbegreper (hyponymer) (Iversen et al., 2011, s. 129). Ved overbegrepet *blomst* vil *smørbukk* eller *blåklokke* være hyponymene til *blomst*, og i likhet med gjentakelse kan hyponymi ha samme eller forskjellig referanse. *Smørbukk* og *blåklokke* vil være ko-hyponymene til hverandre, da de er i et symmetrisk forhold til hverandre (Vagle et al., 1993, s. 151). I motsetning til repetisjon

og synonymi, vil derfor ikke sammenheng skapes ved at et element gjentar en annen, men ved bruk av klassifisering (Halliday, 2004, s. 574).

Nesten det samme som hyponymi er **meronymi**, der det skapes relasjon mellom helhet og delene av helheten (Iversen et al., 2011, s. 129). Et eksempel kan være *et tre* som helhet, mens grenene, bladene og stammen er delene av treet. Ser man tilbake på hyponymi, ville *tre* fremdeles vært helheten, men hyponymene ville vært *bjørketre*, *grantre* og så videre. Det er kanskje brukt mer hyponymi og meronymi i saktekster enn i skjønnlitterære tekster som novelle, men også i skjønnlitterære tekster skaper hyponymi og meronymi sammenheng og variasjon i språket. Eksemplet fra en elevtekst viser dette godt: *Rommet er bekmørkt og stille, og har høst kulden allerede godt oppover veggene*. Eleven skaper her en relasjon mellom helhet (rommet) og delene (veggene) i den skjønnlitterære teksten.

2.3.3 Kohesjonskjeder

Til nå har jeg sett på hvordan grammatiske og leksikalske kohesjonsmekanismer på ulike måter skaper sammenheng i tekst. Videre vil jeg belyse hvordan disse kohesjonene danner kjeder i elevenes tekster og på denne måten skaper sammenheng.

Ifølge Hasan (1998) vil både grammatisk og leksikalsk kohesjon i tekst utfylle hverandre og skape sammenheng (s. 156). For å tydeliggjøre dette setter han opp kjeder i teksten der begrepene bindes sammen på spesielle måter, og kaller det **kohesjonskjeder** (s. 156).

Kohesjonskjedene deler han i to: *identitetskjeder* og *likhetskjeder* (s. 156). Identitetskjeder forklares ved at kjedene peker tilbake på samme referent, som *Silje, hun* osv., og Hasan (1998) skriver at slike identitetskjeder, ofte følges fra start til slutt i særlig kortere tekster (s. 157).

Likhetskjedene er derimot satt sammen av begreper som relateres til hverandre, men som likevel ikke er medlemmer av samme klasse av ting og hendelser. Jeg vil belyse dette med et eksempel fra en av elevtekstene:

Jeg heter Per Fredrik jeg står her nå for å ta det viktigste sparket i mitt liv, vi er i finalen av champions leag med psg. Stillinga er 4-4 i straffekonkurransen og hvis

jeg skårer vinner vi, jeg tar god løpefart og skal til å skyte da vekkeklokken min ringer

I eksempelet over vil ikke begrepene *sparket, finale, Champions league, stillinga, straffekonkurranse, scorer, vinner, skyte* la seg kategorisere i en fast kjede innenfor en bestemt kategori, som repetisjon, synonymi, hyponymi, meronymi eller antonymi. Kjeden vil derfor måtte gå på *tvers* av disse. Likevel forstår leseren at begrepene har noe med hverandre å gjøre på grunn av kunnskapen og erfaringen leseren sitter med i sine skjemaer. Hasan (1998) kaller begreper som inngår i en slik kjede for *relevante utpekninger*, mens ord som faller utenfor disse kjedene kalles *perifere utpekninger* (s. 164). De perifere utpekingene kan enkelte ganger knyttes opp mot det Vagle et al. (1993) kaller *løse tråder*, som betegnes som kjeder som ikke følges opp (s. 226).

Ifølge Vagle et al. (1993) vil lange og gjennomgående kjeder ofte synliggjøre hvor sammenhengende emnet i teksten er, samtidig som de strukturerer hele teksten (s. 228). Enkelte kjeder vil utvikle seg og det snakkes da om en *dreining i perspektivet* (Vagle et al., 1993, s. 228). Dette fenomenet blir tydelig i analysen i noen av elevtekstene. Kohesjonskjeder kan også fortelle hvor rikt og variert språket er, eller om teksten *flyter* (s. 225).⁷

Ved videre bruk av begrepet kohesjonskjede, er det *likhetskjeder* det refereres til hvis ikke annet er nevnt.

⁷ Vagle et al. (1993) beskriver flyt som "... alt som ikke fører til brudd i teksten" (s. 231).

3.0 Metode

Målet med denne studien har vært å forske på hvordan en gruppe elever på 9. trinn bruker kohesjonsmekanismer når de skriver noveller. Problemstillingen er som presentert i 1.3 *Problemstilling: "Hvordan bruker en gruppe elever på 9. trinn kohesjonsmekanismer når de skriver noveller? Hvordan lykkes de med dette?"* Forskningsprosjektet har hatt en kvalitativ og hermeneutisk tilnærming, og hovedmålet har vært å identifisere kohesjonsmekanismer for å forstå hvordan elever skaper sammenheng gjennom språket i tekstene. For å gjøre dette har jeg benyttet begreper fra systemisk funksjonell lingvistikk i analysen av fem elevtekster. SFL ga meg anledning til å se på språket i elevtekstene på alle nivåer, samt mulighet til å gi en detaljert og systematisk beskrivelse av elevenes språk. Her har jeg sett på hvilke referanser, setningskoblere, leksikalske kohesjoner og kohesjonskjeder som finnes i de ulike tekstene. For å svare på del to av problemstillingen har det vært nødvendig ta tak i tekstenes innhold for å deretter vurdere hvordan kohesjonsmekanismene fungerer i teksten. Jeg har da tolket de ulike tekstene og forsøkt å forstå hva elevene ønsker å oppnå.

I 3.1 *Metodiske tilnærminger* vil jeg først begrunne min pragmatiske holdning til forskningsprosessen før jeg forklarer hvilke datainnsamlingsmetode jeg har benyttet. Til slutt vil forskerrollen beskrives nærmere. I 3.2 *Vitenskapelige tilnærminger* forklares det hvordan den hermeneutiske sirkelen har fungert som et arbeidsverktøy. I 3.3 *Praktiske tilnærminger* vil oppgavens praktiske valg forklares, som elevnovellene, utvalget og hvordan analysen er gjennomført. Deretter vil oppgavens etikk og kvalitet vurderes til slutt i delkapittelet.

3.1 Metodiske tilnærminger

3.1.1 Induktiv og deduktiv

Gjennom en **induktiv** analyse samler forskerne inn materialet, og forsøker å finne ut hvordan mennesker skaper sin egen verden. Å ha en induktiv holdning til forskningsprosessen innebærer at man helst ikke skal ha noen forutinntatte holdninger, men kun la datamaterialet tale for seg (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Postholm & Jacobsen (2011) beskriver det

motsatte av induktiv metode som en **deduktiv** metode, som innebærer at forskeren har en rekke antagelser som ikke endres underveis (s. 40). Disse bekreftes eller avkreftes, alt etter hva datamaterialet forteller. Der den induktive analysen finner mønstre, temaer og kategorier i studieobjektet, vil man i deduktiv metode, analysere data ved hjelp av et forhåndsdefinert rammeverk (Patton, 2002, sitert i Nilssen, 2012, s. 14). I dette forskningsprosjektet har jeg hatt en pragmatisk tilnærming til analysen av studieobjektene. Med **pragmatisk** tilnærming menes at forskeren i undersøkelsesprosessen interagerer mellom det induktive og det deduktive (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Helt fra starten av oppgaven har jeg hatt antakelser om hvorfor enkelte elevtekster ikke henger sammen. Ut fra analysearbeidet med SFL som rammeverk har noen av disse antakelsene blitt bekreftet, mens andre er avkreftet. De avkreftede antakelsene har da blitt lagt vekk da de ikke besvarer oppgavens problemstilling. På denne måten blir det en veksling mellom det deduktive og det induktive.

3.1.2 Kvalitativt og kvantitativt

Innenfor forskningsmetode er det et tradisjonelt skille mellom kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder, der **kvantitative** data ser på tall og statistikk, mens **kvalitative** data ser på ord og tekster (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Postholm & Jacobsen (2011) sier at dette ikke er absolutte motsetninger, men bør heller sees på som komplementære metoder som utfyller hverandre (s. 41). Dette understreker også Gibbs (2007) som påpeker at kvalitativ forskning ikke lenger bare er “ikke-kvantitativ” forskning, men en tilnærming der man nærmer seg verden ved å forstå, beskrive og noen ganger forklare fenomener fra innsiden på ulike måter, som ved å analysere tekster (s. x). I denne studien er det fem elevtekster som er oppgavens analyseobjekt, der jeg ønsket å utvikle forståelse for elevenes bruk av kohesjonsmekanismer. Det blir derfor nødvendig med en kvalitativ studie som ikke reduserer tekstene til kvantitative data, men som i stedet lar meg beskrive hvordan elevene bruker kohesjonsmekanismer for å skape mønstre i teksten.

For å kunne gjøre gode analyser er det viktig å stille de riktige spørsmålene (Anker, 2020, s. 22). Jeg startet denne prosessen med en antakelse om at kvaliteten i de skjønnlitterære elevtekstene, som novellen, var svært varierende og lurte på hvorfor. Ved hjelp av teori fra SFL ble jeg bevisst på at elevenes bruk av kohesjonsmekanismer kan spille en viktig rolle i hvorfor

enkelte elevtekster oppleves sammenhengende, men andre ikke. På bakgrunn av dette laget jeg en problemstilling som skulle belyse emnet. Jeg har valgt en *hvordan*-formulering i problemstillingen som ofte gir en beskrivende oppgave og er vanlig ved analyse av en aktivitet eller tekst (Anker, 2020, s. 26). For å besvare problemstillingens første spørsmål, *Hvordan bruker en gruppe elever på 9. trinn kohesjonsmekanismer når de skriver noveller?*, har jeg vært avhengig av å la tekstene snakke for seg. Ved å analysere hver enkelt tekst, kunne jeg lete etter gjennomgående mønstre og kategorier i de ulike tekstene. For å besvare problemstillingens andre spørsmål, *Hvordan lykkes de med dette?*, måtte jeg koble kohesjonsmekanismene opp mot sjangeren for å forstå hva de har prøvd å oppnå. Dette dypdykket i de ulike tekstene forutsatte at størrelsen på utvalget heller ikke kunne være større enn at jeg kom over alt. Valget av problemstilling forutsatte derfor at jeg burde gjennomføre en kvalitativ undersøkelse.

3.1.3 Forskerrollen

Som forsker i en kvalitativ undersøkelse er det mange valg man må ta, og Nilssen (2012) beskriver forskeren som det viktigste instrumentet gjennom prosessen (s. 29). Det er **forskeren** som samler inn datamaterialet og gjennomfører analyse og tolkning. Forskeren har også kapasitet til å ta hele konteksten i betraktning, finne meningsfull informasjon og endre retning, alt etter hvor studien tar henne. Forskeren er også menneskelig, og Nilssen fremhever Merriams (1998) tre personlige egenskaper som er av betydning når man skal forske: toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter (Merriam, 1998, sitert i Nilssen, 2012, s. 29). I *toleranse for ambivalens* ligger det at i en kvalitativ oppgave må forskeren være åpen for at uventede ting *vil* skje. Under utforming av denne masteroppgaven ble blant annet valg av kategorier innenfor SFL forandret på, alt etter hva analysefunnene viste. *Sensitiviteten* til en forsker går ut på flere ting, både det å vite når man har samlet inn nok materiale, til det å lytte til de signalene som teksten gir. I min oppgave bygger all analyse på den samme teorien som har vist meg veien når jeg skal analysere. Teksten i seg selv gir meg også hint til hvilke retninger analysen skal ta. Den *kommunikative ferdigheten* vil i forhold til min oppgave bety i hvor stor grad forskeren mestrer å få tak i og konstruere det materialet han/hun har fått inn (Nilssen, 2012, s. 29). Jeg var inne på forskerens menneskelighet og utfordringene med det når man skal skrive en masteroppgave. Dette er noe jeg vil komme nærmere inn på under punkt 3.6 *Etiske vurderinger*.

3.2 Vitenskapsteoretiske tilnæringer

For å kunne besvare oppgavens problemstilling har det vært nødvendig med et teoretisk perspektiv som ser ut over setningsnivået. Ved å velge SFL har jeg analysert tekster gjennom kohesjonsmekanismene referanse, setningskoblere, leksikalske kohesjoner og kohesjonskjeder, og har ved hjelp av kohesjonsmekanismene hatt mulighet til å konkretisere hva det er som skaper eller hindrer sammenheng i tekst. Ifølge Anker (2020) deler Thomassen (2006) inn vitenskapelige tilnæringer etter hvordan de fremstiller og utforsker verden (Thomassen, 2006, sitert i Anker, 2020, s. 47). En metodisk tilnærming som søker å forstå og fortolke den menneskelige verden, er retningen **hermeneutikk**. Hermeneutikken søker forståelse gjennom tekstlig fortolkning, og det vil jeg nå gå nærmere inn på.

3.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er det greske navnet på fortolkningslære med teksten i sentrum, og har i dag utvidet seg til å gjelde også visuelle og muntlige kilder (Anker, 2020, s. 50). Den beskrives *både* som en filosofisk retning, som ønsker å undersøke hva det vil si å *forstå* og *tolke*, men også som en metodisk fremgangsmåte der mennesket søker mening gjennom en fortolkningsprosess. En slik metodisk fremgangsmåte innenfor hermeneutikken kaller Anker (2020) den *hermeneutiske sirkel*, og jeg vil nå forklare dette nærmere (s. 51). Før hver tolkningsprosess starter forskeren med en viss forforståelse som Kvarv (2014) kaller forskerens *forståelseshorisont* (s. 73). Forståelseshorisonten veileder forskeren i hennes første tolkningsprosess, som for eksempel ved valg av tema. Funnene forskeren gjør i startfasen av sitt arbeid, vil peke i videre retning når hun skal analysere detaljene. Dette kan enten styrke forskerens forforståelse og oppmuntre til videre arbeid i samme retning, eller svekke den, slik at forskeren må endre sin forforståelse (jf. pragmatisk tilnærming). I mitt arbeid ble de første mottatte tekstene studert i sin helhet, noe som igjen ga et utgangspunkt for å studere de enkelte delene, som kohesjonsmekanismene i teksten. Deretter satt jeg delene i relasjon til selve teksten igjen og tekstens sjanger. Ofte måtte jeg gå tilbake til detaljene etter å ha ervervet ny kunnskap og revurdere noen av analysene som ble gjort tidligere. Denne kontinuerlige vekslingen mellom del og helhet ble som et bilde på den hermeneutiske sirkel.

3.3 Praktiske tilnærminger

3.3.1 Elevnoveller

I første fase av analysen bestod materiale til oppgaven av 15 noveller skrevet av en klasse på 9. trinn. Jeg ønsket at tekstene skulle være så autentiske som mulig og skrevet av faktiske elever i en vanlig skolesituasjon. Dette kan knyttes til oppgavens overføringsverdi under punkt 3.5.1 *Gyldighet* og er for å utelukke at elevene ikke var påvirket av andre faktorer enn det som er vanlig i en skriveprosess på skolen. For å forstå hvordan sammenhengen i elevtekstene fungerte, ble det nødvendig å studere kohesjonsmekanismene i sammenheng med hverandre og ikke en eller to enkeltstående fenomener. På grunn av problemstillingens bredde ble det fort tydelig at jeg måtte gjøre et utvalg av disse tekstene (se 3.3.2 *Utvalg*).

Som nevnt i 1.1 *Bakgrunn* er valget av *novellesjanger* på 9. trinn tatt i forbindelse med hva kompetansemålene i norsk krever av elevene, og at det var en sjanger jeg opplevde flere elever strevde med. Det var også sentralt at tekstene stammet fra samme klasse da jeg kunne knytte samtlige tekster opp mot samme oppgavetekst og undervisning elevene hadde hatt i forkant. På skolen hadde elevene arbeidet med følgende kriterier:

- Novellen skrives over et relativt kort tidsrom og er ofte oppdiktet.
- Det er få personer involvert.
- Bruken av ordvalg og synonymymer. Hvordan kan valg av ord påvirke tekstopplevelsen?
- Forfatter sier gjerne noen uten å si det rett ut. Temaet er derfor ofte skjult og har både indre og ytre spenning.
- Tempo i teksten.
- Novellen har gjerne en overraskende eller åpen slutt. Det skal ikke avsløres med en gang hva som skjer.

(Blichfeldt et al., 2020, s. 144–158)

En siste faktor som var særs viktig var at tekstene ikke skulle være bearbeidet. At tekstene ikke var et produkt av veiledning fra lærer og deretter omskrevet av elevene, var sentralt, da dette ville ha endret analyseobjektet. Jeg var interessert i elevenes måte å bruke

kohesjonsmekanismer i en gitt kontekst, og ønsket ikke at resultatene skulle reflektere annet enn elevenes arbeid, forståelse og ferdigheter. Det passet derfor bra at oppgavene var et resultat av en tentamensoppgave, og oppgaveteksten lød slik:

A) Skriv en novelle med valgfritt tema

I en novelle kan mye bare være antydning, det kan være en overraskende slutt, og man kan lage rom for ulike tolkninger. Husk å tenk på novellesjangeren og hva som er viktig å ha med i en slik tekst. Tid, rom og personer er blant annet viktige og sentrale fokusområder, hvis du velger denne oppgaven.

Femten av elevene i den samme 9. klassen valgte å skrive denne oppgaven. Hvordan disse femten til slutt ble til fem elevtekster som utgjorde mitt utvalg, vil jeg forklare nærmere nå.

3.3.2 Utvalg

Etter innsamling av materialet startet utvelgelsen av spesifikke tekster. I første omgang fikk jeg tilsendt femten autentiske elevtekster der samtlige elever hadde valgt å skrive i sjangeren novelle under en norsktentamen i desember 2021, og av de femten utgjorde til slutt *fem* av disse det endelige utvalget for oppgaven.

For å snevre inn utvalget til fem elevtekster, kategoriserte jeg tekstene etter førsteinntrykket mitt. Først ønsket jeg å analysere en elevtekst som virkelig behersket bruken av kohesjonsmekanismer og samtidig klarte å knytte dette opp mot novellesjangeren. *En* av tekstene skilte seg ut ved at eleven mestret både sjangeren og bruken av kohesjonsmekanismene på en svært god måte, og ble et eksempel på hvorfor en novelle oppfattes som vellykket. Jeg ønsket et utvalg av noveller som var vellykket i ulik grad, og studerte deretter de mer uklare tekstene. Noen av disse tekstene ble lagt til side fordi tekstene hadde såpass mange skrivefeil at det ble forstyrrende og gjorde det vanskelig å studere kohesjonsmekanismene som ble brukt. Andre tekster ble lagt til side på grunn av sin lengde fordi arbeidet ville blitt for omfattende for denne oppgaven. *Ett* unntak ble gjort da jeg så jeg hadde kapasitet til å ha med en litt lengre tekst. Teksten var lang, men velskrevet og overholdt

flere av novellekravene som gjorde teksten spennende. Likevel hadde eleven en såpass forvirrende bruk av kohesjonsmekanismer at jeg ønsket å studere den nøyere. De tre siste tekstene var tekster jeg oppfattet var på ulike skriftlige nivå. Samtlige av de tre tekstene skapte forvirring ved bruken av kohesjonsmekanismer eller opptrådte i strid med sjangeren novelle. Et endelig argument for å stoppe utvalget på fem elevtekster, var at tekstene som gruppe fikk vist en variert bruk av kohesjonsmekanismer. Samtidig ga antall tekster meg mulighet til å gå i dybden på hver enkelt tekst og analysere kohesjonsmekanismer i den grad jeg ønsket. Tekstene viste også etter hvert noen felles mønstre i bruken av kohesjonsmekanismer, og disse funnene gjorde at jeg var trygg nok til å kunne besvare min problemstilling.

3.4 Analyse av elevtekstene

Før hver enkelt analyse i kapittel 4 *Analyse* vil elevenes tekst bli presentert i sin helhet. På denne måten kan leseren danne seg et bilde av tekstens handling, og det vil bli lettere for leseren å forstå min omtale av elevenes bruk av kohesjonsmekanismer. Sammenhengen skapes i teksten som helhet, og det vil derfor ikke være naturlig å presentere kun bruddstykker for leseren. Deretter vil samtlige studieobjekt bli analysert i tråd med begreper og kategorier innenfor SFL, som har vært analysens rammeverk. I en tidlig fase av analysen tok jeg utgangspunkt i Halliday & Hasans (1976) inndeling av kohesjonsmekanismer i tekstbehandlingen, og analyserte hver enkelt tekst etter deres fire hovedgrupper *referanse* (reference), *substitusjon* (substitution), *ellipse* (ellipsis) og *setningskoblinger* (conjunction) (s. 6). Gjennom analysearbeidet så jeg ikke på setningenes kompleksitet, da det i utgangspunktet ikke var ventet at elevene skulle ha såpass komplekse setninger i novellene at det skapte store problemer for sjangeren. Ellipse og substitusjon ble derfor ikke like relevant for oppgaven. Samtidig er denne kategorien (kalt *blandet kobling*) i Vagle et al. (1993) sin lærebok *Tekst og kontekst* svært nedtonet, og hos Maagerø (2005) er kategorien helt utelatt. I det videre arbeidet med analysen av elevtekstene har jeg derfor valgt en annen løsning enn Halliday & Hasan (1976), og har i stedet fulgt Maagerøs (2005) rammeverk innenfor SFL i sin bok. Her har hun fokus på *referanse*, *leksikalsk kohesjon* og *relasjonskobling* (setningskobling), og det er disse kategoriene som ligger til grunn for videre analyse. I tillegg har jeg valgt, som Maagerø, å legge til *kohesjonskjeder* da de ulike hovedtypene ofte skaper sammenhengs-kjeder på tvers av

hverandre i teksten. Nørgaards (2003) utvidelse av Halliday & Hasans (1976) kohesjonsbegrep er også benyttet i oppgaven. Dette fordi det knytter teorien opp mot en litterær sammenheng som sjangeren novelle. Man kan dermed si at kategoriene i teoridelen er valgt ut på bakgrunn av teorien i SFL og deretter begrenset eller utvidet alt etter elevtekstenes behov.

Etter at analysene av hver enkelt tekst var gjennomført, satt jeg sammen funnene fra de ulike kategoriene til en helhet, og prøvde å se hvordan akkurat *denne* eleven hadde brukt kohesjonsmekanismene når han/hun skrev novellen. Dette resulterte i en avsluttende oppsummering til hver enkelt elevtekst i analysedelen. I kapittel 5 *Drøfting av funn* settes de ulike tekstene opp mot hverandre for å besvare problemstillingen. Under analysen viste flere av tekstene konturer av mønstre som var gjennomgående, og i kapitlet ser jeg derfor kohesjonsmekanismene i sammenheng på tvers av tekstene. Min oppgave som forsker ble i denne fasen å skulle tilføre mening til det materialet jeg hadde samlet inn.

3.5 Kvalitet

I et forskningsprosjekt er det flere elementer i arbeidsprosessen som må løftes frem i lyset. Dette gjelder alt fra forskerens planlegging til handling og refleksjoner, og skal igjen sikre at kvaliteten på arbeidet blir ivaretatt. I dette arbeidet blir særlig to begreper sentrale: *pålitelighet* (reliabilitet) og *gyldighet* (validitet). Jeg vil gå nærmere inn på hvordan jeg har arbeidet for å sikre pålitelighet og gyldighet i arbeidet med oppgaven.

3.5.1 Gyldighet

Validitet, eller **gyldighet**, forklarer om forskeren har belegg for sine fortolkninger og resultater i analysen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Ifølge Postholm et al. (2011) er det vanlig å dele validiteten inn i *ytre* og *indre* gyldighet der den *indre* gyldigheten går på hvordan noe henger sammen som årsak-virkning (s. 127). I mitt tilfelle er det særlig én faktor som støtter oppgavens indre gyldighet, nemlig elevenes produksjon av tekster som brukes i analysen. Elevene som skrev novellene var i en vanlig, “skolsk” setting. De skulle ha norsktentamen, og valgte å skrive en novelle i et valgfritt tema. Elevene visste ikke at oppgaven i ettertid skulle brukes i et forskningsprosjekt, og oppgavene er ikke bearbeidet av en lærer i etterkant.

Oppgavene er derfor så autentiske som de kan bli. På den andre siden kan hver enkelt elevs forståelse av sjangeren svekke oppgavens gyldighet. Jeg kan ikke vite om noen elever har vært syke eller vekkrest når temaet novelle ble gjennomgått i forkant, og dette kan ha påvirket hvordan elevene bruker kohesjonsmekanismene i nettopp denne sjangeren.

Den *ytre* gyldigheten sier noe om oppgavens *overføringsverdi* (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128). I denne oppgaven, bestående av fem studieobjekt, kan ikke resultatene generaliseres til å gjelde alle elever i aldersgruppen. Til det er gruppen for liten og utvalget er ikke tilfeldig. Likevel vil jeg argumentere for at funnene kan være av interesse for andre, da hensikten med oppgaven har vært å studere hvordan elevene bruker kohesjonsmekanismer i en svært vanlig skolesjanger som novellen. Forskningsprosjektet tar ikke utgangspunkt i en særskilt hendelse som er konstruert av meg som forsker, men en alminnelig skolehverdag som både jeg, og andre medarbeidere, vil kjenne seg igjen i. Følgelig vil ikke alle barn skrive likt, og mitt utvalg ville ikke vært det samme om jeg fikk tekster fra en annen skole, men samtidig kan utvalget gi andre lærere en pekepinn på hva det kan være lurt å fokusere på når de skal undervise i sjangeren novelle.

3.5.2 Pålitelighet

For at man skal kunne stole på forskning, må den være **pålitelig**, også kalt reliabilitet (Anker, 2020, s. 108). Det vil si at arbeidet som utføres av forskeren, er presist og uten slurv. Under forskningsprosessen må forskeren blant annet vise hvordan han/hun har samlet inn materialet og bearbeidet det. Samtidig må utvalgsriteriene presenteres og det må diskuteres hvordan funnene støttes av dataene som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). I en kvalitativ undersøkelse som denne masteroppgaven vil det alltid være elementer som kan *svekke* forskningens pålitelighet, som forskerens *forforståelse* og *forventinger*. Denne utfordringen knytter jeg særlig opp mot tolkningen av elevtekstene. Kvarv (2014) skriver at en handling alltid er rettet mot noe, en hensikt, og at leseren søker aktivt etter å finne en bestemt mening i teksten (s. 79). Når jeg som forsker skal tolke teksten, ligger også min egen forutinntatthet og erfaring til grunn. I og med at det er teksten som er studieobjektet og ikke meg selv, er det viktig å være bevisst på dette da det kan påvirke tolkingen. To ganger i løpet av mitt arbeid med analyse har jeg opplevd at jeg og min veileder har hatt nokså ulik forståelse av

vesentlige elementer i teksten. Vår bakgrunnskunnskap og skjema har påvirket lesningen og deretter gitt to forskjellige tolkninger. Dette gir meg en pekepinn på at min tolkning ikke alltid vil være den eneste korrekte, og man kan dermed si at det *svekker* forskningsprosjektets pålitelighet.

For å styrke forskningens pålitelighet har jeg derfor tatt flere grep. Først av alt er det viktig med åpenhet om hvordan tekstene ble samlet inn og utvalget bestemt. I dette forskningsprosjektet var ikke utvalget tilfeldig, men nøye planlagt etter de kriteriene som er nevnt under tidligere punkter. Her beskrives det hvordan tekstene først ble samlet inn etter en autentisk skolesituasjon, samtlige tekster var i samme sjanger og på samme alderstrinn. Videre ble tekstene plukket ut etter lengde og vurdert etter tekstens vellykkethet i forhold til sammenheng og sjanger. Særlig viktig var det at tekstene ikke hadde vært bearbeidet, slik at det ikke var lærerens formuleringer, men elevens egne ord som ble vurdert. Til slutt har jeg også forklart hvordan jeg har analysert tekstene i rammene av SFL. Tidligere har jeg poengtert at min analyse bygger på den samme teorien som viser forskeren veien når det skal analyseres, og det er begrunnet hvorfor nettopp disse kategoriene er valgt. Jeg har også valgt å ta med elevenes tekster som helhet, og da blir det lettere for leseren å selv ettergå arbeidet mitt. Ved å forklare disse elementene har jeg forsøkt å sikre kvaliteten på oppgaven ved å gjøre mine tanker og refleksjoner synlige for leseren. En slik åpenhet, skriver Postholm & Jacobsen (2011), vil bidra til at forskningen føles troverdig (s. 130).

3.6 Etiske vurderinger

Under forskning kreves det at forskeren forholder seg til et sett med regler som skal sikre personvernet og informantenes anonymitet (Anker, 2020, s. 104). Det er blant annet viktig at dem det skrives om, er klar over at de deltar frivillig gjennom informert samtykke, og denne informasjonen skal gis både muntlig og skriftlig. I mitt tilfelle er dette gjort både via et samtykkeskjema til foresatte, da elevene er under 15 år, samt muntlig informasjon på elevenes foreldremøte. Elevene selv er også informert både via samtykkeskjema og muntlig beskjed i klasserommet. Ingen reservert seg fra å delta. Samtykkeskjemaet vil ligge som vedlegg i oppgaven, og det presiserer at informantene er anonyme og kan når som helst trekke seg fra

prosjektet. Dette vil da skje gjennom kontaktlærer som igjen har kontakt med meg. I visse tilfeller skal NSD, *Norsk senter for forskningsdata*, informeres. I dette tilfelle inneholder ikke prosjektet personopplysninger, og oppgaven er derfor ikke meldepliktig. For å være på den sikre siden har jeg likevel valgt å ta kontakt med NSD, og de kunne bekrefte dette.

4.0 Tekstanalyse

I følgende kapittel vil utvalget på fem elevtekster analyseres. Disse analyseres i lys av teori fra SFL som er gjennomgått i kapittel 2.0 *Teori*.

4.1 Elevtekst 1- *Hagla*

1. Jeg heter Per Fredrik
2. jeg står her nå for å ta det viktigste sparket i mitt liv,
3. vi er i finalen av champions leag med psg.
4. Stillinga er 4-4 i straffekonkurransen og hvis jeg skårer vinner vi,
5. jeg tar god løpefart og skal til å skyte da vekkeklokken min ringer,
6. jeg våkner og alt er bare en drøm.
7. I dag har jeg skytetrening
8. jeg gleder meg,
9. vi møter opp klokka 6:00 på skytebanen.
10. Jeg og mine to andre venner Bjørn og Are, vi griller pølser sammen da vi plutselig hører LØØØP!! Fra de voksne her,
11. DET ER EN GAL MAN MED MASKINGEVÆR roper de.
12. Så klart begynner vi å løpe
13. hvem andre ville vel ikke gjort det,
14. jeg kjenner bare hjertet mitt begynner å dunke fortere og fortere.

15. Vi begynner å bli ordentlig redde nå,
16. vi løper i 15-20 min før vi hører PANG PANG bak oss,
17. jeg snur meg og ser Bjørn og Are bli skutt.
18. Da bestemmer jeg meg,
19. jeg tar opp hagla mi og løper mot han,
20. jeg er så rasende og lei meg nå så jeg tenkte jeg må skyte han,
21. bak meg hører jeg NEEEEIII LØP VEKK PER FREDRIK,
22. jeg gidder ikke høre
23. jeg fortsetter å løpe mot han helt til jeg står 2 meter fra han.
24. Begge sikter på hverandre,
25. nå tenker jeg og fyrer av et skudd.
26. Jeg treffer han mitt i hode,
27. jeg roper til de andre, HAN ER DØD NÅ.
28. Så begynner jeg å gråte,
29. mine to bestevenner er døde.

30. Knut som jobber der ringer politiet og ambulansen, og forteller alt.
31. Politiet kommer først og tar med seg manne som jeg hadde skutt.
32. Jeg må også bli med i avhør og forteller alt,
33. jeg slipper straff og de sier det var det eneste riktige å gjøre
34. han kunne ha drept flere hvis jeg ikke hadde skutt han.
35. Nå må jeg fortelle alt til mamma og pappa.

36. Dagen etterpå snakket alle om det jeg hadde gjort
37. jeg ble hyllet for vi fant ut at han hadde drept rundt 36 personer til sammen det siste året så det

jeg gjorde, var bra,

38. jeg kom i avisen og nyhetene fikk lov til å snakke med Erna om det som skjedde.

39. Det er rundt 6 år siden det skjedde og jeg tenker fortsatt på det,

40. ansiktet hans som ble knust av hagleskuddet mitt og bestevennene mine som lå der døde

4.1.1 Hvilke referanser finnes i elevteksten?

Novellen er skrevet ved bruk av 1. person-forteller der det fiktive *jeg*-et danner en identitetskjede gjennom teksten. Som nevnt i 2.3.1 *Grammatisk kohesjon* er bruken av førsteperson knyttet til den **eksoforiske referansen** og situasjonskonteksten, og her bryter eleven med novellesjangeren ved å starte med å fortelle hvem *jeg* er:

(1) Jeg heter *Per Fredrik*

I teksten brukes det ellers nesten utelukkende **anatorisk referanse** ved gjentakelse eller ved bruk av proord som pronomen:

(11) DET ER EN *GAL MAN MED MASKINGEVÆR* roper de.

(18) Da bestemmer jeg meg,

(19) jeg tar opp hagla mi og løper mot *han*,

Mot slutten av avsnitt én introduserer eleven *en gal mann med maskingevær* for leseren ved å bruke ubestemt form entall. Deretter byttes *gal mann* ut med proordet *han* i resten av avsnitt to. Selv om bruken av *han* føles noe gjentakende, har leseren ingen problem med å følge hvem *han* refererer til, og flere lignende eksempler i teksten viser at dette er noe eleven stort sett behersker. I setning 19 introduseres derimot et ukjent objekt som kjent:

(19) jeg tar opp *hagla mi* og løper mot han,

Eleven introduserer substantivet *hagla* i bestemt form, noe som indikerer at det allerede skulle vært en anatorisk referanse til hagla, noe teksten ikke har. Dermed oppstår det forvirring rundt situasjonen i teksten. Hagla skaper også flere usikkerhetsmomenter rundt diskursuniverset eleven har konstruert. For hva er skytetrening? Er det skytetrening på fotballen eller er det skytetrening på skytebanen med våpen? Med innledningen fra Champions League og referansen fra setning fem: *jeg tar god løpefart og skal til å skyte ...*, har jeg som leser et

skjema i hodet der referansene vender tilbake til det som skjer på fotballbanen. En annen tolkning kan være at *hagla* knyttes til *skyttebanen* og *skytetrening* som homoforisk referanse, som vil si at leserens verden- og kulturforståelse benyttes som referanse. Legger man denne tolkningen til grunn, vil fotball-innledningen ha lite å si for teksten. Uansett hvilken tolking man legger til grunn, strider den bestemte bøyningen av *hagla* mot hvordan man introduserer en ny gjenstand i en tekst.

Eleven lykkes med bruken av **possessiver**, og disse bruken gjennomgående i hele teksten, som: (5) *vekkerklokken min*, og (14) *hjertet mitt*. Ved å knytte possessiver til *hagleskuddet* får eleven frem en sårhet hos Per Kristian. *Ansiktet hans* skaper også en fin effekt til *hagleskuddet mitt*:

(40) ansiktet *hans* som ble knust av *hagleskuddet mitt*...

4.1.2 Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?

Eksplisitte forbindere

I elevteksten *Hagla* er den **additive** koblingen og hyppig brukt. Koblingen er gjennomgående i hele teksten og knytter sammen to hendelser som kommer etter hverandre i tid. I teksten finner jeg ingen eksempler på **adversative** koblinger. Derimot er teksten gjennomgående knyttet sammen av **temporale** koblinger, og dette kommer frem både via temporalkonjunksjonene *nå*, *da* og *så*, og ulike tempusformer i verbet. Flere steder i teksten bruker eleven klokkeslett, dager eller år som temporale koblinger:

(36) *Dagen etterpå* snakket alle om det jeg hadde gjort

De første tre avsnittene er skrevet i nåtid/presens som gir leseren en følelse av her-og-nå spenning. I fjerde avsnitt gjør eleven et grep der han/hun hopper frem i tid og ser tilbake på dagen før. Deretter hoppes enda seks år frem i tid og gir leseren et tilbakeblikk til hendelsen:

(39) *Det er rundt 6 år siden det skjedde og jeg tenker fortsatt på det.*

Disse tilbakeblikkene vises både med elementer som markerer tid, samt verbene som står i preteritum eller perfektum: *snakket, hadde gjort og kom*. Ved å endre tid forklares det mer rundt omstendighetene i situasjonen som utspilte seg tidligere. Dette gjøres også ved bruk av **kausale** kobling, som finnes i samtlige avsnitt i teksten:

(37) jeg ble hyllet for vi fant ut at han hadde drept rundt 36 personer til sammen det siste året så det jeg gjorde, var bra

De kausale koblingene er nesten alle av generell art (*for, så, hvis*), er lite presise og gir lite til teksten. Det er ingen **ikoniske** koblinger som utmerker seg i teksten.

Implisitte forbindere

Eleven bruker flere **additive** setningsforbindelser som kommer til syne ved at teksten er skrevet med korte setninger, som, flere steder, mangler en setningskobling mellom seg. Særlig blir dette tydelig der spenningspunktet når toppen i novellen:

- (24) Begge sikter på hverandre,
- (25) nå tenker jeg og fyrer avet skudd.
- (26) Jeg treffer han mitt i hode,
- (27) jeg roper til de andre, HAN ER DØD NÅ.
- (28) Så begynner jeg å gråte,
- (29) mine to bestevenner er døde.

Mangel på eksplisitte forbindere og tegnsetting gir teksten et preg av tempo som passer til spenningen eleven prøver å få frem. Det kan stilles spørsmål om eleven har glemt de additive koblingene, eller om dette er en internalisert ubevisst fortellermåte eleven har plukket opp i arbeidet med noveller. Resultatet gir teksten uansett et driv fremover som passer tekstens handling. Også ved bruk av **adversative** setningsforbindelser skaper eleven et driv fremover i teksten, men denne gang ved hjelp av et motsetningsforhold mellom setningene:

- (21) bak meg hører jeg NEEEEIII LØP VEKK PER FREDRIK.
- (22) jeg gidder ikke høre
- (23) jeg fortsetter å løpe mot han helt til jeg står 2 meter fra han.

4.1.3 Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?

Teksten har flere eksempler på direkte gjentakelser som (1-2) *jeg-jeg*, (15-16) *vi-vi* og (30-31) *politiet-politiet*. Novellen starter med en **repetisjon** av pronomenet *jeg*:

(1) Jeg heter Per Fredrik

(2) jeg står her nå for å ta det viktigste sparket i mitt liv ...

Avsnitt nummer to starter på samme måte, men nå med pronomenet *vi*. Som leser kunne man tolket denne repetitive starten som et litterært virkemiddel da den er effektiv og setter en stemning som kler tekstens innledning. Samtidig blir bruken av *jeg* ganske påfallende gjennom resten av teksten, særlig da *jeg*-personen opptrer hovedsakelig som subjekt i forfeltet. I stedet for å være et litterært virkemiddel der eleven ønsker å fremheve noe, gir det novellen et visst repetitivt og oppramsende preg.

Eleven varierer språket sitt enkelte steder i teksten ved bruk av **synonymi**, **meronymi** og **hyponymi**. Det er ikke mange synonymer, men et eksempel er (20) *skyte*- (25) *fyre av* der begge begrepene retter seg mot en felles referent, nemlig handlingen *å skyte*:

(20) jeg er så rasende og lei meg nå så jeg tenkte jeg må skyte han

(25) nå tenker jeg og fyrer av et skudd.

I setning 3 er det et eksempel på meronymi mellom helheten *Champions League* og en av delene *PSG* (meronymi), mens (11) *maskingevær* og (19) *hagla* kan regnes som kohyponymer. Samlet sett er ikke disse bidragene nok til å variere ordvalget eller skape mange nyanser i teksten. Derimot inneholder teksten flere steder **antonymi**:

(23) jeg fortsetter å løpe mot han helt til jeg står 2 meter fra han.

Her skaper kontrasten en spenningstopp mellom det å løpe mot gjerningsmannen og det å stoppe opp, der begge sikter på hverandre.

4.1.4 Hvilke kohesjonskjeder finnes i elevteksten?

Teksten består av fem avsnitt, og i samtlige avsnitt er noe som har med våpen å gjøre sentralt:

Våpen-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (11) MASKINGEVÆR, (16) PANG PANG, (17) skutt, (19) hagla mi, (20) skyte han, (24) sikter, (25) fyrer avet skudd, (7) DØD, (29) døde, (31) skutt, (34) skutt, (37) drept, (40) hageskuddet mitt, (40) døde

Våpen-kjeden dannes av både repetisjon, hyponymi og anaforisk referanse, som skaper sammenheng i teksten ved at ordene hører til det samme semantiske område. Denne kjeden er særs viktig da den går nesten gjennom hele teksten og binder teksten sammen med sin tematikk.

Ellers i teksten er det to mindre kohesjonskjeder i elevteksten, *fotballkjeden* i avsnitt 1 og *politi-kjeden* i avsnitt 5:

Fotball-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (2) sparket, (3) Champions league, (3) psg, (3) Stillinga, (4) straffekonkurransen, (4) skårer, (4) vinner, (5) skyte, (7) skytetrening, (8) skytebanen

I kjeden bindes ordene sammen ved at de tilhører samme semantiske område, nemlig fotball. Likevel er ikke kjeden helt problemfri. *Fotball-kjeden* er en forløper til *våpen-kjeden*, men enkelte uttrykk som brukes i kjeden er svært tvetydige. Særs gjelder dette begrepet *skyte* som er i begge kjedene og er *polyseme*.⁸ I fotball-kjeden skal *jeg*-personen skyte et skudd på mål, mens i våpen-kjeden skal det skytes med et våpen. Videre kobles skyting til *skytetrening* (og deretter *hagla*). Dette gir leseren flere tolkningsmuligheter. Er Per Fredrik på fotballbanen eller er han på skytebanen? Fasiten får leseren aldri vite. Tolkes fotball-kjeden slik jeg tolker den, fungerer den som en fin innledning til våpen-kjeden, men velger man å tolke (7) *skytetrening* og (8) *skyttebanen* inn i våpen-kjeden, har fotballkjeden svært liten funksjon. Det kan stilles spørsmål om denne bruken av polysemer gjøres bevisst som et virkemiddel for å skape en parallell til gutten i drømmen, eller om det er en tilfeldig bruk av ord. For meg som leser skaper kjeden forvirring og brudd i handlingen.

⁸ Ifølge Sveen et al. (2005) er polysemi når “to eller flere forskjellige, men beslektede betydninger har samme uttrykk (s. 80).

Politi-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: politiet (30), Politiet (31), avhør (32), straff (33), de (refererer til politiet) (33)

Politi-kjeden er sentrert i avsnitt tre og bringer inn et nytt perspektiv rundt hendelsesforløpet, som fungerer bra. Også her må leseren trekke slutninger som hviler på kunnskap og erfaring rundt politiarbeid, som avhør og straff.

Perifere utpekinger:

Pølser (10)

I teksten blir *pølser* stående alene som en perifer utpeking eller en løs tråd. I setning 10 er hovedpersonen på skytetrening da han og kompisene plutselig griller pølser. Substantivet *pølse* introduseres i ubestemt form, noe som er naturlig i et referanseperspektiv, og eleven kunne derfor fulgt opp med en anaforisk referanse. Dette skjer aldri, og verken de tekstlige omgivelsene eller vår kulturelle kunnskap tilsier at pølser har noe med fotballtrening å gjøre. I stedet skapes det heller en mistillit til diskursuniverset eleven har bygget opp.

4.1.5 Oppsummering

Hvilken bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten fremmer novellesjangeren og skaper sammenheng?

Eleven som skrev *Hagla* mestrer flere elementer. Teksten er strukturert på en kronologisk og god måte, og hendelsene opptrer naturlig etter hverandre. Ved bruk av anaforisk referanse, proord og possessiver klarer leseren stort sett å følge tekstens referenter og forstå hvem novellen handler om. Eleven varierer til dels bruken av additive og kausale setningskoblere, både eksplisitt og implisitt, der de implisitte setningskoblerne som oftest kommer frem ved at punktum og komma utelates. Det kan diskuteres om den manglende tegnsettingen er til hinder for novellen, eller om den også er med på å gi teksten en følelse av akselerasjon. Eleven skriver en spennende tekst og bruker antonymi på en gunstig måte ved å fremheve motsetningsforhold flere steder i teksten. Den lange kohesjonskjeden *våpen* skaper sammenheng gjennom store deler av teksten.

Hvilke bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten hindrer novellesjangeren og skaper problemer for sammenhengen?

Eleven starter novellen med å introdusere seg selv, for deretter å skrive i 1. person. Ved å gjøre dette bryter han/hun med novellesjangeren og det fiktive *jeg*-et som skapes ved bruk av eksoforisk referanse. Enkelte steder faller også teksten fra hverandre, og dette skjer hovedsakelig to steder der referansen blir fraværende eller uklar. *Det ene stedet* er der guttene griller pølser i innledningen, og introduserer med dette et element som ikke henger sammen med noe annet i teksten. Begrepet har heller ingen betydning for tekstens innhold og kunne derfor med fordel vært utelatt. *En annen utfordring* med referansen er når *hagla* introduseres. Hagla er ikke, som pølsegrillingen, et selvstendig element i teksten, men involveres i en lengre kohesjonskjede. Likevel skapes det problemer i forhold til den anaforiske referansen, da man ikke vet hva hagla peker tilbake til. Hagla blir stående uten en referanse og skaper i stedet forvirring. *En siste* kohesjonsmekanisme som kan skape problemer for tekstens sammenheng, er den gjentakende bruken av *jeg* og *vi* i setningenes forfelt. Det skaper en repetisjon i teksten som kunne gitt teksten et stilistisk preg, men grunnet den påfallende repetitive bruken av subjekt i forfeltet, gir det i stedet teksten en følelse av oppramsing og lite variasjon.

4.2 Elevtekst 2 - *Det røde skjerfet*

1. Snøen falt grasiøst ned fra himmelen.
2. Det var en kald vinterdag på begynnelsen av desember.
3. Snøen hadde lagt seg over bakken og alle hustakene rundt meg var dekket av et hvitt lag med snø.
4. Utpå gaten så jeg fotspor overalt.
5. Noen var like store som bjørneføtter, mens andre var like små som hareføtter.
6. Det pleide ikke å være mange føtter som passerte meg i løpet av dagen.
7. Bare et par små hareføtter.
8. De små hareføttene tilhørte en liten jente som het Mirjam.
9. Vi møtte hverandre den første dagen det begynte å snø.
10. Vi endte opp med å bli venner, siden vi fant ut at begge var avhengig av snø.

11. Jeg ventet på henne slik jeg gjorde hver dag, og før jeg viste ordet av det, hørte jeg lyden av noen løpe.
12. Mirjam kom løpende bort til meg med et smil som var klisteret på fjeset.
13. Hun hadde på et rødt skjerf rundt halsen og en gulrot i hånda.
14. Det første hun gjorde var å gi meg gulroten.
15. Det røde skjerfet gikk i ett med de røde rosene i kinnene.
16. Den bleke huden gjorde som at de brune fregnene skilte seg mer ut.
17. «Har du ventet på meg lenge?» spurte hun.

18. Jeg svarte ikke.
19. Jeg var en sjenerte type, men Mirjam var fortålelig og prøvde aldri å presse ordene ut av meg.
20. Hun smilte og stelte seg på tå for å rufse meg på hodet.
21. Mirjam lekte med snøen.
22. Snøen ble tatt på av silkehansker hver gang Mirjam lagde noe med den.
23. Det røde håret som var flettet og de grønne øynene gjorde dagen min mye lysere.
24. Hver gang jeg så henne smile fra øret til øret, varmet hjertet mitt seg opp.

25. Minuttene pleide å gå lynraske hver gang jeg var med Mirjam, noe som gjorde meg litt nedenfor siden hun var min eneste venn.
26. Hver gang hun så meg, fikset hun alltid på smilet mitt.
27. Noen dager var smilet mitt større enn andre, men jeg følte meg alltid like takknemlig for at Mirjam var vennen min.
28. Etter dagen gikk, måtte Mirjam gå hjem til familien sin.
29. Moren hennes pleide å hente henne for å si at det var på tide med middag.
30. I dag var det risengrynsgrøt.
31. «Vil du låne skjerfet mitt?» spurte Mirjam.
32. Jeg fikk ikke et valg før hun slang det rundt den kalde halsen min.
33. «Lov meg at du passer godt på det» skrek Mirjam mens hun løp av gårde med moren sin.

34. Nå var jeg alene.
35. Minuttene sneglet seg av gårde uten Mirjam.
36. Klokken gikk, men ikke noe nytt hadde skjedd de siste timene.
37. Jeg var fanget i tankene mine.
38. Kvelden ble mørkere, og mørkere og mer ensom.

39. Ut av det blå, følte jeg et drypp.
40. Det var ikke et snøfnugg, men et drypp.
41. Jeg følte magen krampe seg av engstelighet.
42. Deretter følte jeg enda en dråpe, helt til en hel regnskur kom.
43. «Dette kan ikke skje!» var det eneste jeg tenkte på i det øyeblikket.
44. Dråpene skremte meg.
45. Stillheten var kvelende, men jeg måtte holde hodet kaldt.
46. Jeg følte at smilet mitt falt ned til bakken.
47. Hele kroppen gjorde vondt.
48. Hver dråpe som traff meg, gjorde som jeg fikk en mindre og mindre vei fra døden.
49. Jeg ville løpe, men jeg klarte det ikke.
50. Jeg var fanget.

51. De siste restene av dråpene som traff bakken, gjorde som jeg forsvant.
52. Jeg kunne ikke være her lenger.
53. Bare det røde skjerfet og gulroten lå igjen på bakken.
54. Jeg ble aldri sett igjen, i hvert fall ikke før neste gang det snør.

4.2.1 Hvilke referanser finnes i elevteksten?

Novellen er skrevet ved bruk av 1. person-forteller, og på samme måte som i *Hagla* dannes det en **identitetskjede** med *jeg*-personen gjennom de fire første avsnittene. Som leser får man aldri vite hvem *jeg*-fortelleren er, og denne uløste kohesjonen utnytter eleven i teksten. Via omstendighetene i teksten gis det stadig små hint gjennom novellen:

(10) Vi endte opp med å bli venner, siden vi fant ut at begge var avhengig av snø.

(14) Det første hun gjorde var å gi meg gulroten.

(48) Hver dråpe som traff meg, gjorde som jeg fikk en mindre og mindre vei fra døden.

Ved å skrive i 1. person kan eleven ha utnyttet det fiktive *jeg*-et til å tåkelegge hvem personen er i større grad enn hvis teksten hadde vært skrevet med en 3. person-forteller. Det siste avsnittet i teksten bekrefter til slutt leserens mistanke, *jeg*-personen er en snømann. Med denne oppklaringen knyttes samtlige av de tidligere hintene sammen til en helhetlig **likhetskjede** som jeg kaller *snømann-kjeden*, som vil bli presentert i 4.2.4 *Hvilke kohesjonskjeder finnes i teksten?*

I setning åtte presenteres Mirjam og deretter brukes pronomene *hun* og *henne* **anatorisk**. Disse fungerer som proord for Mirjam og sammen skaper de en lang identitetskjede. Andre proord i teksten er (22) *snøen-den* og (31/33) *skjerfet-det*. Disse proordene lager ikke lengre kjeder i teksten, men skaper mindre sammenhengende referanser. Når eleven introduserer nye elementer i teksten, skjer det ved bruk av ubestemt form (13) *en gulrot*, og han/hun bøyer så ordene som forventet når elementet er kjent (14) *gulroten*.

Avsnitt tre er rikt på **possessiver**. Possessivene står alltid sammen med et substantiv og flere viser et avhengighetsforhold der *jeg*-personen trenger Mirjam, som: (25) *min eneste venn* eller (27) *takknemlig for at Mirjam var vennen min*.

4.2.2 Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?

Eksplisitte forbindere

Teksten inneholder flere elementer av **temporale** koblinger, og eleven er trofast mot tempusformen preteritum gjennom hele teksten. Koblingene kommer oftest til syne ved bruk

av tidselementer som strukturerer handlingen i kronologisk rekkefølge. Eksempler på dette er: (2) *desember*, (9) *første dagen*, (11) *hver dag*, og (36) *de siste timene*. Det er også bruk av flere tidsadverbial for å markere tid, som i dette eksempelet:

(42) *Deretter* følte jeg enda en dråpe, helt til en hel regnskur kom.

Samtidig bruker eleven også tidselementer for å få frem forholdet mellom *jeg*-personen og Mirjam:

(25) *Minuttene pleide å gå lynraske* hver gang jeg var med Mirjam

(35) *Minuttene sneglet seg av gårde* uten Mirjam

Når *jeg*-personen er med Mirjam, har hun det bra. Når Mirjam ikke er der, går tiden sent. Eleven bruker tidselementer effektivt ikke bare for å knytte hendelser etter hverandre i tid, men også for å koble følelsen av tiden til hendelser med og uten Mirjam.

Det røde skjerfet inneholder en **additiv** forbinder, nemlig konjunksjonen *og*, der markøren brukes hovedsakelig mellom to helsetninger. Elevens **adversative** repertoar i teksten består hovedsakelig av den sideordnede konjunksjonen *men* og subjunksjonen *mens*. Særlig i avsnitt fem kommer de adversative koblingene til sin rett og skaper kontraster:

(49) *Jeg ville løpe, men jeg klarte det ikke.*

Her får konjunksjonen frem kontrastene ved personens ønske og dens faktiske handling. I forhold til novellesjangeren bidrar den adversative koblingen til å åpne opp for en uventet og åpen slutt før siste oppklarende avsnitt. Ellers inneholder teksten to typer **kausale koblinger**, konjunksjonen *for* og subjunksjonen *siden*, der ordene blir brukt for å forklare setningen før:

(10) Vi endte opp med å bli venner, *siden* vi fant ut at begge var avhengig av snø.

Samlet sett kan man si at det mest påfallende ved elevens bruk av særlig de additive, kausale og adversative koblingene, er at de brukes i svært liten grad. Uten å vite det med sikkerhet, kan de manglende eksplisitte forbinderne knyttes opp mot novellesjangeren der setninger ofte kortes ned for å unngå å forklare for mye.

Implisitte forbindere

Elevteksten inneholder flere implisitte forbindere, både additive, adversative og kausale. Som nevnt i 2.3.1 *Grammatisk kohesjon* fungerer setningsforbinderne stort sett likt, og jeg har derfor valgt å kun vise ett eksempel fra disse, nemlig de implisitte **kausale** forbindere:

(28) Etter dagen gikk, måtte Mirjam gå hjem til familien sin.

(29) Moren hennes pleide å hente henne for å si at det var på tide med middag.

I eksempelet over er subjunksjonen *fordi* kuttet mellom de to setningene, og koblingen gjort implisitt. Relasjonen mellom setningene skapes ikke gjennom subjunksjonen, men via to selvstendige setninger som på ulike måter hører sammen. I dette eksemplet gir setning 29 en forklaring på setning 28. Samlet sett bidrar tekstens implisitte koblinger til å fremme novellesjangeren ved at de skaper rom for leserens fantasi og bidrar til spenning i teksten.

4.2.3 Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?

I teksten skaper **repetisjon** ved bruk av total gjentakelse flere steder en stilistisk og forsterkende effekt, som i femte avsnitt:

(39) Ut av det blå, følte jeg et drypp.

(40) Det var ikke et snøfnugg, men et drypp.

Gjentakelsen av *drypp* peker på ordets sentrale funksjon. Vennskapet mellom *jeg*-personen og Mirjam bindes sammen av snøen, og når snøen forsvinner, kan det også tenkes at vennskapet forsvinner. Eleven varierer språket sitt ved bruk av synonymi og meronymi. Et eksempel på **synonymi** er (39) *drypp* og (42) *dråpe* som begge har samme meningsnyanser og representerer det samme. Det er flere eksempler på **meronymi** i teksten, og i femte avsnitt brukes det på en effektfull måte:

(39) Ut av det blå, følte jeg et drypp.

(40) Det var ikke et snøfnugg, men et drypp.

(41) Jeg følte magen krampe seg av engstelighet.

(42) Deretter følte jeg enda en dråpe, helt til en hel regnskur kom.

I eksempelet over er helheten (42) *regnskur*, mens (39–40) *drypp* og (41) *dråpe* er delene som utgjør et regnskur. I takt med at dryppet eskalerer til dråpe og en hel regnskur, eskalerer også jeg-personens engstelse, og leseren aner at regnet spiller en viktig rolle i novellen. Et annet godt eksempel på meronymi vises i beskrivelsen av Mirjams ansikt i andre avsnitt:

(12) Mirjam kom løpende bort til meg med et *smil* som var klisteret på *fjeset*.

(15) Det røde skjerfet gikk i ett med de røde rosene i *kinnene*.

(16) Den bleke *huden* gjorde som at de brune *fregnene* skilte seg mer ut.

I avsnittet over bruker eleven *fjeset* som helhet, mens substantivene *smil*, *øyne*, *kinn*, *hud* og *fregner* regnes som deler som finnes i fjeset. Alle substantiver er supplert med et adjektiv som beskriver Mirjams ansikt, og gir leseren et bilde av Mirjam som en frisk og glad jente. Denne beskrivelsen blir viktig da Mirjam skaper en kontrast til de kalde omgivelsene i novellen.

Teksten inneholder flere **antonyme** koblinger. Noen antonymer er klare motsetningspar, mens andre ord dekker visse sider ved hverandre som er motsetninger. Et av de klare antonymene, *små/store*, står i innledningen:

(5) Noen var like *store* som bjørneføtter, mens andre var like *små* som hareføtter.

I løpet av teksten tydeliggjøres et motsetningsforhold mellom Mirjam og de ytre omgivelsene, som været og snøen. Det er ikke et motsetningsforhold som består av klare kontraster som antonym-eksempelet ovenfor, men det skaper likevel en undertone i teksten man ikke helt forstår før mot slutten. Denne motsetningen finner sted gjennom store deler av teksten, men tydeligst kommer den frem mellom avsnitt 1 og 2:

Avsnitt 1:

(2) Det var en *kald vinterdag på begynnelsen av desember*.

(3). (...) og alle hustakene rundt meg var dekket av et *hvitt lag med snø*.

og

Avsnitt 2:

(23) Det *røde håret* som var flettet og *de grønne øynene* gjorde dagen min mye *lysere*.

(24) Hver gang jeg så henne smile fra øret til øret, *varmet* hjertet mitt seg opp.

Hvitt lag med snø, rødt hår og grønne øyne er ikke direkte motsetninger, men likevel kan disse

elementene settes opp mot hverandre med tanke på bruken av farger. Snøen er hvit, er uten farge og blir ofte forbundet med noe kaldt og sterilt, mens Mirjam er full av sterke farger som rød og grønn som ofte knyttes mer mot varme elementer og våren. Det er også en motsetning mellom den *kalde* vinterdagen og Mirjam som *varmer* opp hjertet til *jeg*-personen. Her skaper eleven en tydelig antonymi som bidrar til skille mellom den kalde snøen og den varme Mirjam.

4.2.4 Hvilke kohesjonskjeder finnes i teksten?

Teksten består av seks avsnitt, og i samtlige avsnitt er det henvisninger til *været/vinterdag*:

Vær-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (1) Snøen, (2) kald vinterdag, (2) desember, (3) snøen, (3) et hvitt lag, (3) snø, (9) snø, (10) snø, (21) snøen, (22) Snøen, (38) mørkere og mørkere, (39) drypp, (40) snøfnugg, (40) drypp, (42) dråpe, (42) regnskur, (44) dråpene, (48) dråpe, (51) dråpene, (54) snør

Den gjennomgående kohesjonskjeden forteller leseren at været spiller en sentral rolle i teksten. Kjeden inneholder både anaforisk referanse og leksikalsk kobling (repetisjon, hyponymi og meronymi) for å skape sammenheng i teksten. Den kan ikke la seg kategorisere som en enhetlig kjede innenfor et fast område, men ordene hører til samme semantisk område, nemlig alt en desember måned kan by på av vær. Kjeden viser en tydelig utvikling fra en kald vinterdag til et værskifte med dråper og regnskur, og blir det Vagle et al. (1993) kaller et dreining i perspektivet.

En annen sentral kohesjonskjede er kjeden om Mirjam. Den er svært sentral i de første tre første avsnittene, og fungerer som en kontrast til det kalde været:

Mirjam-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (8) Mirjam*, (12) smil, (12) fjeset, (13) hun*, (13) rødt skjerf rundt halsen, (13) gulrot i hånda, (15) røde roser i kinnene, (16) den bleke huden, (16) de brune fregnene, (19) fortålelig (forståelsesfull?), (22) silkehansker, (23) det røde håret som var flettet, (23) de grønne øynene, (28) familien sin, (29) moren hennes, (33) moren sin

* Gjentas flere ganger i teksten

I kohesjonskjeden er det bruk av anaforisk referanse og possessiver, samt antonymi og meronymi. I motsetning til vær-kjeden, legges det stor vekt på bruk av farger og beskrivelser av Mirjam, hennes væremåte og hennes familie. Samlet sett gir denne kjeden et varmt bilde av Mirjam som person.

Ellers er det en *fotspor-kjede* i første avsnitt. Denne starter selve novellen, men ender i første avsnitt og kommer ikke tilbake senere i teksten:

Fotspor-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (4) fotspor, (5) bjørneføtter, (5) hareføtter, (6) føtter, (7) hareføtter, (8) hareføttene

I *fotspor*-kjeden er det brukt både hyponymi (fotspor - bjørneføtter/hareføtter) og anaforisk referanse og repetisjon (hareføtter - hareføttene). Kjeden får ingen større betydning for tekstens helhet da den slutter i innledningen. Likevel nevnes den her da det kunne vært spennende å se hvordan eleven kunne brukt denne kjeden mer helhetlig i teksten.

4.2.5. Oppsummering

Hvilken bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten fremmer novellesjangeren og skaper sammenheng?

Det røde skjerfet er strukturert på en naturlig måte ved bruk av både adverbialer og gjennom elementer som markerer tid. Leseren klarer fint å følge referentene *jeg* og *Mirjam* i teksten da den anaforiske referansebruken er vellykket og bruken av proord likeså. Eleven som har skrevet teksten har en sparsommelig bruk av eksplisitte setningskoblere, og dette gir teksten et novellepreg. Få forsøk på forklaringer gjør det naturlig med korte setninger. Som leser er det flere spørsmål man ikke får svar på umiddelbart: Hvorfor forventer ikke Mirjam et svar fra jeg-personen? Hvorfor er jeg-personen alltid alene i skogen? Svaret presenteres først helt mot slutten da eleven avslører at *jeg*-personen er en snømann. Eleven lykkes dermed med et viktig, men vanskelig novellegrep, nemlig kunsten med å holde tilbake, for så å få det frem.

I stedet for å benytte mange setningskoblere for å skape sammenheng, tar eleven leksikalske kohesjoner flittig i bruk. Ved å repetere elementer fra en setning til den neste, skapes det sammenheng mellom setningene likevel. Det bør også fremheves hvordan eleven, gjennom bruken av antonymi og meronymi, viser et viktig motsetningsforhold mellom den smilende og varme Mirjam opp mot de kalde omgivelsene og snømannen i teksten. Dette blir en motsetning som strekker seg gjennom hele novellen. Mirjam er i bevegelse, skravler støtt, smiler og har varme farger i både ansikt og klær, i motsetning til hovedpersonen som er fastlåst og stille, føler seg ensom og trenger Mirjam for å sette smilet på ansiktet sitt. Teksten har også flere sammenhengende kohesjonskjeder som virker inn i hverandre, og underbygger hvorfor teksten virker sammenhengende og oversiktlig.

Hvilken bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten hindrer novellesjangeren og skaper problemer for sammenhengen?

Eleven mestrer bruken av kohesjonsmekanismer godt, og det er ingen elementer som skaper brudd på sammenhengen i denne teksten. Som leser kan man spør seg selv hva som skjedde med fotspor-kjeden som kun hadde en funksjon i første avsnitt, men utover det bruker eleven de kohesjonsmekanismene han/hun har tilgjengelig på en svært god måte. Resultatet er en flott og sammenhengende novelle.

4.3 Elevtekst 3 - *Den siste timen*

1. Eirik lo høyt, han lo så hardt at det gjorde vondt i magen.
2. Sammen med sine nærmeste venner, Layla og Tom så de på «Bad Boys For Life».
3. Etter hvert dro Tom hjem.
4. Det var sent på natten nå.
5. Han og Layla koste seg med resten av filmen,
6. etter 20 minutter måtte Layla også dra hjem,
7. hun tok på seg de helt nye svarte høyhælte skoene sine og den hvite jakka si før hun gikk ut døra.
8. Eirik sto igjen i en stille leilighet og lurte på om han skulle gjøre det nå.
9. Han gikk inn på kjøkkenet, men fant den ikke.
10. Han gikk inn på soverommet,

11. det har helt mørkt der så han brukte lommelykta på telefonen, men han fant den ikke.
12. Han begynte å tenke på hvor den kunne være,
13. han gikk i gangen og fant den.
14. Han så på klokka. «04:30»
15. dagen etterpå kom Tom med mat,
16. han stoppet i dørkarmen.
17. Øynene var like store som druer og han var helt stiv,
18. tårene begynte å komme,
19. han datt ned på sine knær forran Eirik som lå der, bleik som snøen.

4.3.1. Hvilke referanser finnes i elevteksten?

Novellen er skrevet ved bruk av 3. person-forteller der hovedpersonen presenteres ved navn i første setning. Deretter dannes det en **identitetskjede** mellom Eirik og han ved bruk av **anatorisk referanse**:

(1) Eirik lo høyt, han lo så hardt at det gjorde vondt i magen.

I setning 2 presenterer eleven vennene til Eirik, denne gang ved bruk av **possessiver** og **esoforisk referanse**:

(2) Sammen med sine nærmeste venner, Layla og Tom så de på «Bad Boys For Life».

Bruken av anatorisk og esoforisk referanse i starten av novellen gjør at teksten virker oversiktlig og lett å følge for leseren. I setning 8 benytter eleven seg av en tredje form for referanse, denne gang **kataforisk referanse**:

(8) Eirik sto igjen i en stille leilighet og lurte på om han skulle gjøre det nå.

(19) han datt ned på sine knær forran Eirik som lå der, bleik som snøen.

Eleven skriver at Eirik skal gjøre *det*, men forklarer ikke videre hva *det* er. I novellens siste setning kommer en slags oppklaring, og ut fra konteksten kan man tolke at Eirik har tatt livet sitt. Denne bruken av kataforisk referanse er en litt uvanlig bruk av referanse og kan minne om uløst kohesjon da eleven beskriver *det* som noe kjent og innforstått. Den overraskende

hendelsen skaper med dette et novellegrep, men samtidig er det noe utydelig ved referansebruken. Sett sammen med neste eksempel, blir denne forvirringen forsterket:

- (9) Han gikk inn på kjøkkenet, men fant den ikke.
- (10) Han gikk inn på soverommet,
- (11) det har helt mørkt der så han brukte lommelykta på telefonen, men han fant den ikke.
- (12) Han begynte å tenke på hvor den kunne være,
- (13) han gikk i gangen og fant den.

Eleven henviser stadig til *den* uten at elementet blir forløst av et leksikalsk ord. Dette skaper en uløst kohesjon i teksten, og det som kunne vært et spennende novelletrekk ender opp med å i stedet gi novellen et brudd. Ved at eleven bruker to såpass utydelige referenter, gir dette teksten et forvirrende preg der leseren må gjette seg til flere løsninger.

Teksten inneholder også flere tvetydige referanser mellom *Eirik*, *Tom* og *han*, der leseren må bruke energi på å resonnerer seg frem til hvem eleven egentlig refererer til. Et eksempel på dette er mot slutten av teksten, fra setning 15-19:

- (15) dagen etterpå kom Tom med mat,
- (16) han stoppet i dørkarmen.
- (17) Øynene var like store som druer og han var helt stiv,
- (19) han datt ned på sine knær forran Eirik som lå der, bleik som snøen.

Jeg var tidligere inne på at *Eirik* og *han* dannet en identitetskjede ved bruk av anaforisk referanse. Dette fungerer fint helt frem til setning 15 når Tom kommer tilbake med mat og (16) *han* fungerer nå som en unik referent til (15) *Tom*. Setning 17 skaper derimot større utfordringer da referenten *han* blir tvetydig. Er det Tom eller Eirik som er stiv? Hvis det var Tom, ville man forventet at verbet “ble” ble benyttet for å vise at det var en pågående handling, samtidig som konteksten tilsier at det mest sannsynlig er Tom det snakkes om likevel. Det endelig svaret gir teksten aldri svar på, og kohesjonen forblir uløst.

4.3.2 Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?

Eksplisitte forbindere

I *Den siste timen* benytter eleven seg hovedsakelig av tempusformen preteritum når han/hun bøyer verb, for eksempel (1) *lo*, (9) *gikk*, og (19) *datt*. Flere av de **temporale** koblingene

kommer frem gjennom elementer som markerer tid: (6) *etter 20 minutter* og (15) *dagen etterpå*. Adverbet (3) *Etter hvert* og preposisjonen (7) *før* markerer også handlingens rekkefølge. Ved at eleven holder seg til samme tempusform og benytter seg av flere elementer i teksten som markerer tid, gir det teksten et strukturert preg der hendelser kommer i ordnet rekkefølge.

Teksten inneholder to **additive** koblinger, *og* og *også*, der konjunksjonen *og* brukes hovedsakelig for å koble sammen helsetninger der setning nummer to bringer ny informasjon til teksten:

(17) Øynene var like store som druer *og* han var helt stiv.

I teksten brukes den **adversative** konjunksjonen *men* to ganger effektivt:

(9) Han gikk inn på kjøkkenet, *men* fant den ikke.

(10) Han gikk inn på soverommet,

(11) det har helt mørkt der så han brukte lommelykta på telefonen, *men* han fant den ikke.

Ved gjentagende bruk av *men* på relativt kort tid, får eleven frem kontrasten i spenningen ved å lete, men ikke finne. *Men* innleder også en **ikonisk** kobling jeg vil komme nærmere tilbake til under 4.3.3 *Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?* Det er ikke mange eksplisitte **kausale** koblinger i teksten, men de som er, brukes for å begrunne handlinger. Samlet sett kan man si at setningskoblerene i stor grad brukes som forventet, men de eksplisitte adversative forbinderne enkelte steder skiller seg ut ved å fremheve en spenning i teksten.

Implisitte forbindere

Den siste timen er preget av korte setninger med få eksplisitte koblinger. De implisitte additive, adversative og kausale forbindere skaper et rom der ikke alt må forklares. Dette kommer tydelig frem i de **kausale** setningsforbindelsene:

(1) Eirik lo høyt, han lo så hardt at det gjorde vondt i magen.

(2) Sammen med sine nærmeste venner, Layla og Tom så de på «Bad Boys For Life».

I eksempelet over er det ingen konjunksjon eller subjunksjon som knytter de to setningene sammen. Likevel er det en relasjon mellom setningene som kommer frem gjennom konteksten,

der setning 2 gir en forklaring på setning 1. På lignende måte fungerer også de andre setningsforbindelsene, men da i form av utfyllende informasjon (additiv) eller skaper motsetninger (adversativ) uten å måtte si det eksplisitt. Denne måten å skrive på gir teksten disse korte setningene som fremmer novellesjangeren og dens konsise form.

4.3.3 Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?

Repetisjon skapes av flere identiske gjentakelser i teksten som igjen skaper en stilistisk effekt i teksten:

9. Han gikk inn på kjøkkenet, men fant den ikke.

10. Han gikk inn på soverommet,

11. det har helt mørkt der så han brukte lommelykta på telefonen, men han fant den ikke.

12. Han begynte å tenke på hvor den kunne være,

13. han gikk i gangen og fant den.

I dette eksempelet gjør eleven to interessante grep. *For det første* kombinerer eleven bruken av **repetisjon og meronymi** på en effektfull måte. Tre ganger på kort tid starter setningene med gjentakelsen *Han gikk*. Samtidig kombineres repetisjonen med meronymi ved å beskrive når Eirik går i *leiligheten* (helheten), fra *kjøkkenet* til *soverommet* og til slutt *gangen* (delene). Resultatet av denne kombinasjonen blir en utbrodering av språket samtidig som eleven gjentar sentrale ord.

For det andre, nesten på vei inn i eventyrsjangeren, bruker eleven gjentakelse for å finne gjenstanden han leter etter: *men fant den ikke*. De to første gangene finner han den ikke, men det går på tredje forsøk: *og fant den*. Novellen nærmer seg et høydepunkt, og måten eleven bruker gjentakelse på, kan minne om **ikonisk** kobling.

Teksten inneholder flere **antonyme** koblinger som skaper kontraster i teksten. I eksempelet skapes motsetninger ved bruk av samme referent:

(15) dagen etterpå kom Tom med mat,

(16) han stoppet i dørkarmen.

Motsetningen skapes mellom bevegelse og det å stoppe opp. Ved å benytte antonymi endres stemningen i novella som peker videre på at noe kommer til å skje. Ellers i teksten er det flere eksempler på antonymi som ikke er like klare, men som likevel har en motsetningseffekt på hverandre:

- (1) Eirik lo høyt, han lo så hardt at det gjorde vondt i magen.
- (2) Sammen med sine nærmeste venner, Layla og Tom så de på «Bad Boys For Life».
- (8) Eirik sto igjen i en stille leilighet(...).

Den gode stemningen skaper en effektfull kontrast til det som senere skal utspille seg i den samme leiligheten. Antonymien mellom *flere* og *alene*, samt *lyd* versus *stillhet*, skaper en endring i tekstens stemning.

4.3.4 Hvilke kohesjonskjeder finnes i teksten?

Teksten er relativt kort og består av bare ett avsnitt. Likevel har teksten ingen gjennomgående kohesjonskjeder, men heller flere korte. En av disse er *Stemningskjeden*:

Stemningskjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (1) Eirik, (2) lo, (3) han, (4) lo, (5) venner, (6) de, (7) Layla og Tom, (8) Bad boys for life, (9) Tom, (10) sent på natten, (11) Han og Layla, (12) koste seg, (13) filmen, (8) Eirik, (8) stille leilighet

Kjeden er lokalisert i de første fem setningene i teksten. Det er bruk av både leksikalske (repetisjon, synonymer og hyponymer) og grammatiske (proord) kohesjonsmekanismer. Kjeden fremhever den gode *stemningen* som er i huset før stillheten tar overhånd, og kjeden dreier i perspektivet.

Vandre-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (8) sto, (8) leilighet, (9) gikk inn, (9) kjøkkenet, (10) gikk inn, (10) soverommet, (13) gikk, (13) gangen

I denne kjeden brukes både antonymi, meronymi og repetisjon, og kjeden tar over for filmkveld-kjeden. Den gode stemningen er borte, og vandre-kjeden skaper i stedet spenning i

teksten. Ved at eleven bruker gjentakelse og meronymi, utvides letingen av den mystiske gjenstanden.

Gjenstand-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (9) den, (11) den, (12) den, (13) den
--

Gjenstand-kjeden skiller seg fra de andre ved at det er en identitetskjede der alle ordene peker tilbake mot en bestemt gjenstand. Kjeden er relativt kort, men likevel viktig da den står for mye av spenningen i novellen. Som man kan se, består kjeden bare av pronomenet *den*, men ingen ord med semantisk innhold som *den* kan referere tilbake til. Dette gjør at teksten oppleves forvirrende. Ved å sette ordene opp i en kjede, tydeliggjøres grunnen til det.

4.3.5 Oppsummering

Hvilken bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten fremmer novellesjangeren og skaper sammenheng?

Novellen er godt strukturert, hendelsene kommer i kronologisk rekkefølge og teksten inneholder både adverbialer og tidsmarkører som orienterer leseren gjennom teksten. Stort sett klarer leseren å følge tekstens referenter og vi skjønner hvem novellen handler om. Eleven har en uvanlig bruk av *kataforisk* referanse som gir novellen den overraskende hendelsen en novelle skal ha, men samtidig følger det også noe forvirring med dette elementet.

Teksten inneholder bevisst bruk av særlig eksplisitte adversative forbindere som får frem spenningen i teksten. Ellers har teksten korte setninger og få setningskoblere som gir en knapphet i språket som passer til novellen. Ved bruk av meronymi utbroderer eleven språket sitt, og ved repetisjon av en sentral setning i leteaksjonen, skaper eleven ikonisk kobling mellom disse. Samtidig er elevens bruk av antonymi viktig for å skape det store stemningskifte som skjer underveis i teksten. Tekstens kohesjonskjeder forsterker bildet av en tekst som på mange måter er sammenhengende. Ved å sette opp de ulike kjedene blir det tydelig hvordan de ulike kjedene avløser hverandre. Særlig sentral er kontrasten mellom filmkveld-kjeden og

vandre- og gjenstandskjeden (lyd-stillhet, alene-sammen) og underbygger en meningsfull og tilsiktet todeling.

Hvilken bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten hindrer novellesjangeren og skaper problemer for sammenhengen?

Selv om novellen stort sett oppleves sammenhengende, er det enkelte steder sammenhengen brister. Dette skjer først og fremst ved at gjenstanden det letes etter (*den*) aldri blir spesifisert med et leksikalsk ord eller ved at omstendighetene klargjør hva det kan være. Kobles gjenstanden (*den*) sammen med *det eleven skal gjøre*, som blir ganske diffust forklart, blir det en uheldig kombinasjon av for mange uløste tråder. Den uløste kohesjonen, som kunne fungert som et sjangertrekk, blir i stedet til forvirring for leseren. Også i referansen mellom *Eirik, Tom* og *han* oppleves referenten tvetydig i forhold til hvem *han* viser tilbake til.

4.4 Elevtekst 4 - *Han som var aleine*

1. Jeg kjent det kalde vannet som gled forbi det iskalde føttene mine.
2. Vinden som suste gjennom de farge fulle bladene i treerne som sto ved siden av bryggen.
3. Dett følte ut som dem var ute for a ta meg.
4. Jeg stirret hardt ned i vannet som beinene mine var ute i.
5. Jeg tittet utover vannet.
6. Det var bek mørkt ute.
7. Jeg hadde veldig lyst til å komme meg ut av dette kalde vannet og gå hjem, men da viste jeg hva som sto meg i vente.
8. Jeg kunne ikke dra hjem, da blir det bråk.
9. Jeg svaiet beina mine fram og tilbake i det kalde vannet.
10. Jeg kjente noe som buttet mot foten.
11. Det var is som hadde stivnet av det kalle vannet.
12. (Det var noe kantete, skarpt, og enda kaldere enn vannet)

13. Jeg viste ikke hvor jeg skulle gjøre av meg.
14. Kanskje jeg skulle bare gå hjem.
15. Nei det kunne jeg faktisk ikke.
16. Jeg tok den gamle mobilen min opp fra lommen.
17. Den var tom for strøm.
18. Dumme dritt mobil sa jeg og kastet den ut i vannet.
19. Jeg tok beina minne opp fra det iskalde vannet.
20. Jeg skulle til å reise meg, men jeg greide ikke.
21. Det følte som om beina mine hadde blitt borte.

22. De hadde nok fått et kuldesjokk.
23. Jeg krabbet meg bort under det ene treet og la meg i fosterstilling for å få igjen varmen.
24. Etter jeg hadde vært der en stund begynte det å regne.
25. Det regna masse.
26. Jeg tenkte at livet mitt ikke kom til å bli verre.

27. Jeg hadde veldig lyst til å drukne meg selv.
28. Kan man beskrive dette på en annen måte?
29. Jeg prøvde å stå opp, og denne gangen gikk det.
30. Jeg gikk bort til bryggekanten igjen.
31. Jeg tok ikke av meg klærne som jeg hadde fått av bestemor og bestefar.
32. Hadde dem bare vært her nå, så kunne jeg gått opp til dem.
33. Jeg gikk ut i vannet, men det var iskaldt.
34. Jeg stakk hodet mitt under, men jeg greide ikke.
35. Jeg prøvde flere ganger.
36. Jeg skulle prøve en siste gang.
37. Jeg hadde hodet mitt under det iskolde vannet i over 2 minutter.
38. Jeg begynte å få panikk, men jeg fikk ikke den store kroppen min ut av vannet.
39. Plutselig kjente jeg to hender som dro meg opp fra vannet.
40. Det var den kjempesnille onkelen min.
41. Han lurte på hva i all verden som skjedde.
42. Jeg greide ikke å få ut et lite pip engang.
43. Han tok meg med i bilen hans for å varme meg.

44. Når vi kom inn i bilen og jeg hadde blitt litt varm, så fortalte jeg at jeg hadde mistet mobilen min i vannet og at jeg prøvde å finne den.
45. Onkelen lurte på om jeg ville bli kjørt hjem, men det ville jeg så absolutt ikke.
46. Han så på meg med det forskrekket ansikt og lurte på hva som hadde skjedd.
47. Jeg sa at jeg ikke ville fortelle det.
48. Da lurte han på om jeg ville være med han hjem istedenfor, og jeg sa at jeg gjerne ville det.
49. Han begynte å kjøre.
50. Det følte ut som flere timer, kanskje dager, selv om det bare var 7 minutter.

51. Når vi endelig hadde kommet fram lurte han på om jeg ville ha andre klær siden de var så våte.
52. Jeg så ja takk og fikk en bukse, undertøy, t-skjorte, sokker og en kjempekul genser.
53. Han sa at det var for små for han, så jeg kunne få de.
54. Jeg ga han en kjempestor og god klem.
55. Jeg kjente det nybarberte skjegget hans mot mitt kinn.
56. Jeg lurte på hvorfor han kjørte så sent på natta.
57. Han svarte at han kjører kose turer på natta hver fredag.
58. Men han lurte på hva jeg gjorde så sent på natta.
59. Jeg svarte at jeg bare trengte litt alene tid.

60. Onkelen min lurt på om jeg ville snakke om det, men jeg svarte nei.
61. Han lurte også på om jeg ville ha noe mat.
62. Jeg lurte på hva slags mat han hadde, og han svarte, pizza, taco, hamburger og koteletter.
63. Jeg sa at taco hadde vært godt siden det er fredag.
64. Han sa at det var bare å sette på TV-en.
65. Jeg satt en på og skrudde på barneteve.
66. Det var favoritt programmet mitt nå.

67. Svampe bob firkant.
68. Etter vært luktet jeg den gode tacoen som freste i den kjempevarme panna.
69. Han lurte på om vi skulle spise i stua eller på kjøkkenet.
70. Jeg svarte stua og da kom han med all den deilige maten.
71. Vi spiste opp nesten alt og vi var stappmette.
72. Jeg gikk for å legge meg, men da hørte jeg et smell nede i stua.
73. Det var det ene vinduet som knuste.
74. Jeg hørte en kjempemørt og skummel stemme.
75. Han ropte at det er politiet og dem var her for å ta Rolf Knutsen.
76. Jeg løp så fort jeg kunne så dem ikke kunne få taket i meg.
77. Jeg hørte skudd bak meg.
78. Det ene skuddet traff meg i foten så jeg datt.
79. Så kom det flere skudd.
80. Et i magen og et i hodet.

4.4.1 Hvilke referanser finner vi i teksten?

Novellen er skrevet ved bruk av 1. person-forteller der *jeg*-personen er gjennomgående i hele teksten. Dette danner **identitetskjeder** som skaper sammenheng mellom avsnittene i teksten:

- (1) Jeg kjente det kalde vannet som gled forbi det iskalde føttene mine.
(14) Kanskje jeg bare skulle gå hjem.
(54) Jeg ga han en kjempestor og god klem.

I avsnitt fire introduseres onkelen, og eleven bruker så **anaforisk referanse** sammen med **possessiven** *min* når det refereres til han:

- (40) Det var den kjempesnille onkelen min.
(41) Han lurte på hva i all verden som skjedde.

Det personlige pronomenet *han* brukes som proord til referenten, *onkelen*, og ofte fungerer dette godt. Samtidig er det steder i teksten der referansen blir tvetydig og skaper forvirring for leseren. Dette skjer først i forbindelse med *jeg*-personen og onkelen. Ingen av disse presenteres ved navn i novellen, men i siste avsnitt ropes det på *Rolf Knutsen*:

- (75) Han ropte at det er politiet og dem var her får å ta Rolf Knutsen.
(76) Jeg løp så fort jeg kunne så dem ikke kunne få taket i meg.

Leseren forstår at Rolf Knutsen enten må være *jeg*-personen eller onkelen, men kan ikke si med sikkerhet hvem da egennavnet Rolf Knutsen ikke har blitt knyttet til en bestemt person. I og med at handlingen befinner seg hjemme hos onkelen og gjennom leserens sosiale og kulturelle kontekst (det er ikke vanlig at politiet i Norge skyter barn), er det lett å anta at Rolf Knutsen er onkelen. Likevel sår setning 76 tvil da det er *jeg*-personen som begynner å springe og deretter blir skutt.

Årsaken til denne uventede dramatikken får leseren aldri vite, men det kan tenkes det har noe med tekstens uløste kohesjon å gjøre, nemlig hendelsen *jeg*-personen opplevde før novellen startet. Her oppleves det et brudd i den uløste kohesjonen: *Det som har skjedd før*, er åpenbart svært sentralt for å forstå novellens slutt, men eleven bruker ingen leksikalske ord som gir hendelsen noe innhold. I stedet bruker eleven proord man vanligvis finner ved bruk av anaforisk referanse, og klarer ikke med dette å gi leseren tydelige nok hint til at man forstår hva det siktes til. Alt leseren vet, er at *jeg*-personen ikke vil gå hjem fordi det har skjedd noe:

(46) Onkelen lurte på om jeg ville bli kjørt hjem, men det ville jeg så absolutt ikke.

(47) Han så på meg med forskrekket ansikt og lurte på *hva som hadde skjedd*.

(48) Jeg sa at jeg ikke ville fortelle *det*.

Som leser savnes et leksikalsk ord å knytte *det* til. Frem til siste avsnitt kan man, ut fra konteksten, innbille seg at gutten kanskje har kranglet med sine foreldre eller opplevd noe ubehagelig, men i siste avsnitt forstår man at det ikke stemmer. Det må ha skjedd noe svært alvorlig for at politiet skal komme og skyte en gutt som sover i sengen sin. Dessverre ender novellen med at *jeg*-personen dør, og hans hemmeligheter dør sammen med ham. Denne overraskende slutten er kanskje ment som et novellegrep, men likevel fungerer den ikke helt. En novelle skal, som vi leste tidligere, ha et troverdig inntrykk, samt gi rom for tilhørernes fantasi. At politiet skyter et barn, er lite troverdig, og samtidig har teksten for mange uløste referanser.

4.4.2 Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?

Eksplisitte forbindere

I novellen *Han som var aleine* benytter eleven seg av ulike **temporale** setningskoblinger i teksten som organiserer hendelsene kronologisk og skaper med dette sammenheng i teksten. Stort sett brukes adverbene *da*, *når* og *så*, men også tidselementer som temporale koblinger brukes. Særlig i tredje avsnitt brukes et viktig tidsadverbial:

(39) *Plutselig* kjente jeg to hender som dro meg opp fra vannet.

I adverbialet *plutselig* ligger det noe uventet som skjer, og handlingen snur. Fra å være en dyster og mørk novelle der hovedpersonen ønsker å ta livet sitt, kommer det en snill onkel og redder *jeg*-personen. Dette plutselige, som vi senere skal se, bidrar også til å snu den generelt kalde og utrygge stemningen i teksten til noe varmt og trygt. Man kan nesten si at det er noe adversativt i adverbialet. Teksten er stort sett skrevet i preteritum der verbene bøyes i fortid, noe som markerer at den fiktive *jeg*-personen forteller om noe som *har* skjedd.

I de tre første avsnittene har eleven en moderat bruk av **additive** setningskoblinger, noe som kan ha sammenheng med at eleven prøver å tilpasse seg novellesjangeren ved å skrive med relativt korte setninger. Konjunksjonen *og* brukes for å knytte sammen to hendelser som kommer etter hverandre i tid. Utover i teksten økes derimot bruken av setningskoblinger. De **adversative** setningskoblingene er ofte representert ved konjunksjonen *men*, og spiller en viktig rolle i teksten da de får frem den stadige vinglingen mellom *jeg*-personens ønske og hans faktiske handling:

(7) Jeg hadde veldig lyst til å komme meg ut av dette kalde vannet og gå hjem, *men* da visste jeg hva som sto meg i vente.

(20) Jeg skulle til å reise meg, *men* jeg greide ikke

(38) Jeg begynte å få panikk, *men* jeg fikk ikke den store kroppen min ut av vannet.

Som i teksten *Den siste timen* innleder også her konjunksjonen *men* en **ikonisk** kobling ved å gjenta *men jeg greide ikke* flere ganger. Dette vil jeg komme tilbake til i 4.4.3 *Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten*. Ellers opptrer de **kausale** setningskoblingene hovedsakelig i de tre siste avsnittene i teksten når gutten er sammen med onkelen og er som

oftest av generell art med konjunksjonen *så* og subjunksjonen *siden*. Sammen med den økende bruken av additive koblinger, gir de kausale koblingene et forklaringsbehov som kanskje ikke passer like godt til sjangeren.

Implisitte forbindere

Særlig ved starten av novellen er det flere implisitte setninger med utdypende eller forklarende informasjon. Et eksempel på dette er hvordan eleven av og til bruker implisitte **additive** forbindelsene på måter som gir teksten et utdypende preg som ikke helt hører hjemme i sjangeren:

(10) Jeg kjente noe som buttet mot foten.

(11) Det var is som hadde stivnet av det kalle vannet.

(12) *(Det var noe kantete, skarpt, og enda kaldere enn vannet)*

I setning 11 forklarer eleven mer om dette *noe* som buttet mot foten ved bruk av en som-setning. Deretter bruker eleven anaforisk referanse med “Det” i setning 12, som peker tilbake til isen. Det kan virke som om eleven har et behov for å forklare hva is *er*, noe som snarere hører hjemme i naturfag-verdenen og ikke novelleskriving. Det samme fenomenet gjentar seg enkelte steder eleven bruker implisitte **kausale** forbindelser:

(20) Jeg skulle til å reise meg, men jeg greide ikke.

(21) Det føltes som om beina mine hadde blitt borte.

(22) *De hadde nok fått et kuldesjokk.*

De implisitte forbinderne skaper relasjoner mellom setningene ovenfor, men detaljene i setning 22 bidrar ikke med noe vesentlig til novellen. I stedet skaper den lengre kohesjonskjeder som ikke har noe å si for sammenhengen i teksten, og bidrar til en overforklaring som ikke hører hjemme i novellesjangeren. De implisitte **adversative** forbinderne finnes det flere av i teksten, og bidrar til å gi teksten et novellepreg ved å forklare hendelser implisitt i stedet for å utbrodere.

4.4.3. Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?

Den mest påfallende **repetisjonen** i teksten er *jeg-jeg*, som er gjennomgående i hele novellen, og allerede i første avsnitt ser man en tendens til dette:

- (8) Jeg kunne ikke dra hjem, da ble det bråk.
(9) Jeg svaiet beina mine fram og tilbake i det kalde vannet.
(10) Jeg kjente noe som buttet mot foten.

Det er naturlig at en tekst som skrives i første person har en hyppig repetisjon av ordet *jeg*, men det at *jeg*-et såpass ofte forekommer i forfeltet, gir teksten et oppramsende preg. Man kan hevde at bruken av repetisjon som kohesjonsmekanisme ikke hever novella, men heller motsatt. En lignende bruk av repetisjon og gjentakelse finnes i femte og sjette avsnitt:

- (56) Jeg lurte på hvorfor han kjørte så sent på natta.
(57) Han svarte at han kjører kose turer på natta hver fredag.
(58) Men han lurte på hva jeg gjorde så sent på natta
(59) Jeg svarte at jeg bare trengte litt alene tid.

På samme måte fortsetter samtalen mellom onkelen og *jeg*-personen i de to avsnittene. Det blir en repetitiv bruk av begrepene *svarte* og *lurte*, og sammen med de eksplisitte og implisitte kausale og additive forbinderne, skapes det mange forklaringer som gir teksten lite tilbake. Andre steder i teksten fungerer repetisjons-bruken godt og bygger opp under det eleven ønsker å få frem:

- (20) Jeg skulle til å reise meg, men jeg greide ikke.
(34) Jeg stakk hodet mitt under, men jeg greide ikke.

Sammen med den adversative setningskobleren *men* forteller frasen om en handling *jeg*-personen ønsker å få til, men ikke klarer. Parallellen som skapes via gjentakelsene minner om en *ikonisk kobling*, og gir leseren forventninger til videre lesning. Også ordene *kald* og *iskald* blir hyppig gjentatt i novellens første tre avsnitt: (9) det *kalde* vannet, (11) det *kalle* vannet og (19) det *iskalde* vannet. Repetisjonsbruken av det kalde vannet kan minne om en metafor som gjenspeiler hovedpersonens livssituasjon.

Også under **antonymi** skaper det *iskalde* en kontrast til det varme som introduseres i avsnitt fire. I de første tre avsnittene gjentas ordene *kald*, *is* og *iskald* hele ni ganger, noe som også setter stemningen for starten av novellen. Deretter, i setning 43, presenteres antonymet *varm*:

- (43) Han tok meg med i bilen hans for å varme meg.
(44) Når vi kom inn i bilen og jeg hadde blitt varm (...)

Brått snur stemningen, og onkelen, som har reddet *jeg*-personen, knyttes opp mot det varme og trygge. Stemningen underbygges også senere i teksten der det varme knyttes opp mot nye klær og god middag:

(51) Når vi endelig hadde kommet fram lurte han på om jeg ville ha noen andre klær siden de var så våte.

(68) Etter vært luktet jeg den gode tacoen som freste i den kjempevarme panna.

Andre klær er ikke en direkte motsetning til *kald*, men ut fra konteksten og ordet *våt* tolkes de de gamle klærne som kalde. De nye er derimot tørre og varme. I setning 68 presenteres den *kjempevarme* pannen som er en mer direkte motsetning til det *iskalde* vannet leseren møter tidligere i teksten. Teksten som en helhet kan med dette oppleves ganske todelt. De første tre avsnittene er kalde og beskrives utendørs i et kaldt vann, mens avsnitt fire, fem og seks er innendørs og oppleves varme. Dette kommer frem gjennom onkelen, men også via aktivitetene de gjør sammen.

Teksten er først og fremst preget av repetisjon, men enkelte steder benyttes **hyponymi** og **meronymi** som utbroderer språket:

(61) Han lurte også på om jeg ville ha noe mat.

(62) Jeg lurte på hva slags mat han hadde, og han svart, pizza, taco, hamburger og koteletter.

Setningene over er et eksempel på bruk av *hyponymi* der *mat* er *hyperonymet*, mens pizza, taco, hamburger og koteletter er kohyponymene til mat. I setningene 78–81 beskriver eleven skyteepisoden som treffer hovedpersonen først i foten og deretter i magen og hodet. Her bruker eleven *meronymi* der *meg* er helheten som kroppsdelene er en del av. I disse eksemplene utbroderer eleven ved å skrive detaljert, og skaper med dette både gode og dårlige stemninger i teksten sin. Enkelte steder bruker han/hun også **synonymi**, (1/3) *kjentes/føltes* og (4/5) *stirret/tittet*. Som tidligere nevnt er teksten heller preget av mye repetisjon av generelle begreper enn variasjon.

4.4.4 Hvilke kohesjonskjeder finnes i teksten?

Temperatur-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (1) det kalde vannet, (1) det iskalde føttene mine, (4) vannet, (5) vannet, (6) ute, (7) dette kalde vannet, (9) det kalde vannet, (11) is, (11) det kalle vannet, (12) enda kaldere enn vannet, (18) vannet, (19) det iskalde vannet, (22) et kuldesjokk, (24) regne, (25) regna masse, (33) vannet, (33) iskaldt, (37) det iskalde vannet, (38) vannet, (39) vannet (43) varme meg, (44) varm, (51) våte, (51) andre klær, (62) pizza, taco, hamburger og koteletter, (63) taco, (68) tacoen, (68) freste, (68) den kjempevarme panna.

Denne gjennomgående kohesjonskjeden er svært sentral for tekstens tema. Første halvdel av temperaturkjeden består av kuldeelementer som *vann* og *kald*. Disse følger leseren gjennom de tre første avsnittene i teksten, og ved hjelp av anaforisk referanse og leksikalsk kobling, som repetisjon og hyponymi, dannes temperaturkjeden i teksten. Rundt setning 43 skjer det en dreining i perspektivet ved at de kalde elementene avløses av varme. Dette følger leseren de neste tre avsnittene, også her ved bruk av anaforisk referanse og leksikalsk kobling som repetisjon og hyponymi. Kjeden synliggjør også elevens hyppige bruk av repetisjon.

To andre kjeder som også er sentrale i teksten, er *familiekjeden* og *jaget-kjeden*:

Familie-kjeden:

Fullstendig kjede: (7) hjem, (8) hjem, (14) hjem, (31) bestemor og bestefar, (39) to hender (viser til onkelen), (40) onkelen min, (45) Onkelen, (55) det nybarberte skjegget hans (viser tilbake til onkelen), (60) Onkelen min, (75) Rolf Knutsen

Denne kjeden går helt fra første avsnitt til siste avsnitt, og er parallell med temperatur-kjeden. Med unntak av bestemor og bestefar, presenteres hovedpersonens hjem, som han ikke liker, i den kalde delen av teksten, mens den snille onkelen introduseres i den varme delen. Eleven bruker både anaforisk referanse og gjentakelse for å skape familie-kjeden, og den samvirker her med temperatur-kjeden. Dette styrker temaet til teksten og bygger opp under sammenhengen i teksten.

Jaget-kjeden:

Fullstendig kjede: (3) ta meg, (72) smell, (73) vinduet som knuste, (75) politiet, (75) ta Rolf Knutsen, (76) løp, (76) taket i meg, (77) skudd, (78) skuddet, (79) flere skudd

Jaget-kjeden er en kjede som hovedsakelig befinner seg i novellens siste avsnitt. Det som likevel gjør kjeden interessant, er hvordan leseren allerede i setning tre får et frempek på det som skjer senere i teksten, nemlig at noen faktisk kommer og tar hovedpersonen. Om dette er tilfeldig eller ei, vet man ikke, men det skaper en sammenheng mellom første og siste del av teksten. Kjeden skapes ved bruk av repetisjon, anaforisk gjentakelse og synonymi.

4.4.5. Oppsummering

Hvilken bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten fremmer novellesjangeren og skaper sammenheng?

I Han som var aleine er hendelsene strukturert på en logisk måte ved hjelp av temporale koblinger og tidslementer. Eleven lykkes som regel med å referere klart til deltakerne, og skriver en novelle som både inneholder spenning og uløst kohesjon. I novellen brukes det både eksplisitte og implisitte koblinger, og særlig de adversative setningskoblingene benyttes bevisst for å skape kontraster hos *jeg*-personen i teksten. Repetisjon av frasen, *men jeg greide ikke*, skaper en fin parallell mellom setningene som fungerer som en ikonisk kobling. Antonymi er en annen kohesjonsmekanisme som fremmer novellesjangeren. Kontraster mellom det kalde og varme kommer ikke bare til syne gjennom været, men også gjennom personer. Teksten inneholder også flere gjennomgående kjeder som utvikler seg, veves inn i hverandre og skaper sammenheng i teksten.

Hvilken bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten hindrer novellesjangeren og skaper problemer for sammenhengen?

Enkelte steder faller teksten fra hverandre. For det første forblir referansen til *det som skjedde* uløst, og en hendelse som er viktig for handlingens troverdighet blir aldri oppklart. For det andre blir det aldri tydelig hvem Rolf Knutsen er, da det kan være både onkelen og hovedpersonen. Resultatet av dette blir en novelle med mange løse tråder og tolkninger. Et annet særtrekk, som ikke skaper brudd i sammenhengen, men som likevel bryter med novellesjangeren, er elevens tendens til å utdype og forklare for mye. Flere ganger oppleves repetisjonen svært gjentakende, og i stedet for å tilføre teksten ny informasjon blir det en

gjentakelse av informasjon som ikke bidrar med noe av verdi for novellens helhet. Dette vises også igjen i temperaturkjeden som er spekket med repetisjoner. På denne måten kan utbroderingen av handlingen være til hinder for novellesjangeren.

4.5 Elevtekst 5 - *Verdensundergang*

1. Det var en nydelig vårdag.
2. Det luktet nydyrket og rent.
3. Noen ganger lurte jeg på om jeg setter nok pris på disse dagene.
4. Uten stress, uten vanskelige beslutninger.
5. Grønt overalt, men kanskje litt gult også.
6. I hodet mitt virket det litt mer grått.

7. Jeg trasket bortover grusveikanten.
8. Sola kikket ned på meg.
9. Det så ut til at den bare ville hilse på meg en siste gang.
10. Jeg satte meg og jeg kjente korn stryke oppover beina og låra mine.
11. Jeg skulle ta meg tid.
12. Det jeg skal gjøre kan jeg ikke angre på.
13. Eller kanskje det var en mulighet til å komme seg tilbake?
14. Det er det sikkert ikke.
15. I så fall hadde noen fortalt om det.
16. Da hadde det vært overalt på det papiret gamle folk leser.
17. De hadde sølt morgen-koppen over hele seg.
18. De hadde fortalt alle om at endelig visste noen hvordan man kom seg tilbake.
19. Det betydde ikke noe for meg.
20. Jeg har ikke tenkt å komme meg tilbake uansett.
21. Jeg var den eneste som visste også.
22. Det var verdens undergang.

23. Jeg var forberedt lenge på at det skulle skje, derfor beholdt jeg meg rolig.
24. Jeg hadde en plan.
25. En plan som hadde blitt planlagt i lang tid.
26. Den sto rett foran meg.
27. Jeg tok ut flettene og satt håret opp i hestehale.
28. Når jeg hadde håret sånn, følte jeg meg vakker.
29. Jeg måtte pynte meg.
30. Hvis jeg ikke hadde tenkt til å gjøre dette, hadde jeg blitt en sånn danser.
31. De med hestehalen i en rund ball på toppen av hode.
32. De med de pene skjørtene og skoene.
33. Men, dette er jo det store øyeblikket, og det kommer til å være verdt det.
34. Jeg hadde allerede bestemt meg for å gjøre dette alene.
35. Resten av folket ville nok tro at jeg var egoistisk.
36. Jeg har ikke fortalt om det til noen.
37. Og hvordan jeg visste det?
38. Bestefaren min hadde gjort det samme for noen år siden.
39. Men det var bare jeg som visste det.

40. Alle de andre hadde trodd at han bare forsvant.
41. Jeg hadde funnet det.
42. Jeg skjønte at han ikke forsvant.
43. Han ville bare rømme fra verdensundergang.
44. Og nå skulle jeg møte han.
45. Han kom til å si med den varme, gode stemmen sin: «Vesla, så stor du har blitt».
46. Jeg kom til å smile.
47. Ingen var lykkeligere enn meg, som når jeg var med bestefaren min.

48. Jeg hadde jo glemt den viktigste tingen.
49. Skulle jeg dra, måtte jeg ha den.
50. Man kan jo ikke rømme fra verdensundergang uten.
51. Den skulle fullføre planen min.
52. Det store, klassiske, røde og hvite mesterverket mitt.
53. Det hadde bare plass til meg.
54. Den var bygd perfekt.
55. Jeg har ikke helt skjønt hvorfor ingen har langt merke til det før?
56. Det store folket følger kanskje ikke de små.
57. De små bryr seg vel ikke om meg de heller.
58. Det er ikke noe å bry seg om, sier det store folket.
59. Men når du føler at ingen bryr seg om deg, hvordan kan man ikke bry seg da?
60. Det var derfor også noe utspekulert i planen min.
61. Hevn.
62. Resten av folket kom til å bli borte av verdensundergang.
63. Da skulle de få igjen.
64. Få igjen for å ikke følge med.
65. For å ikke bry seg om andre folk.

66. Jeg hentet gjenstanden, den som skulle fullføre mesterverket mitt.
67. Den var tung og skarp.
68. Den var ganske lett å finne siden da jeg hadde gjemt den for noen evigheter siden.
69. Jeg hadde sjekket om det lå der hver dag etter at himmelen var mørk.
70. Folket i nærheten hadde spurt meg om jeg visste hvor den var.
71. «Nei, jeg vet ikke hva dere snakker om», svarte jeg.
72. Jeg var ikke akkurat den beste til å si usannheten.
73. De trodde på meg uansett.
74. Hvorfor skulle jeg ha bruk for den?
75. De hadde brukt flere dager på å finne den.
76. Heldigvis lette alle andre steder enn hvor jeg hadde lagt den.

77. Sola hilste ikke lengre, isteden kom det en annen mørk gjenstand.
78. Hvis ikke den hadde fått hjelp av sola?
79. Da hadde den vært helt mørk slik at ingen kunne se den.
80. Det føles litt sånn som meg.
81. En gjenstand sånn som den store runde steinklumpen.
82. Bare at jeg ikke lyste.
83. Men det skulle forandres på.
84. Jeg er klar.

85. Dette var farlig.

86. Dødelig farlig.
87. Men det skulle ikke ta så lang tid.
88. Den er lagd til å gå fort.
89. Øynene mine skalv.
90. Leppene er tørre.
91. Himmelen skinte.
92. Jeg steg inn i mesterverket mitt.
93. Lukket alt bak meg.
94. Nå skulle jeg møte bestefaren min.
95. Neste morgen fant folket en pike med hestehale i åkeren.
96. Der var det en spiss gjenstand de hadde lett etter i all evighet, som var nå dekket i rød.
97. Hun hadde et lite romskip i hånda der det sto: «Til vesla, fra Solen din».

4.5.1. Hvilke referanser finnes i elevteksten?

I teksten *Verdensundergang* introduseres hovedpersonen som 1. person-forteller i setning 3, og *jeg*-personen danner en **identitetskjede** gjennom hele teksten. I siste avsnitt gjør eleven et interessant grep da *jeg*-personen erstattes med 3. persons pronomenet *hun*, noe som bryter med normale språklige erfaringer. Sees dette grepet i forbindelse med siste avsnitts tematikk, der hovedpersonen blir funnet i åkeren, kan det nye fortellergrepet samsvare med at *jeg*-personen ikke lenger eksisterer, og en allvitende forteller tar over teksten. I teksten brukes også **anaforiske referanser** som skaper sammenheng ved bruk av proord:

- (22) Det var verdens undergang.
(23) Jeg var forberedt lenge på at det skulle skje, derfor beholdt jeg meg rolig.

Når eleven introduserer et nytt element i teksten, skrives dette i ubestemt form, for deretter å gjenta ordet i bestemt form:

- (24) Jeg hadde en plan
(51) Den skulle fullføre planen min.

Samtidig gjør eleven det motsatte når han/hun introduserer sola:

- (8) Sola kikket ned på meg.
(9) Det så ut til at den bare ville hilse på meg en siste gang.

I setning 8 introduserer eleven sola i bestemt form, og selv om dette ikke er normen for å

introdusere nye elementer i en tekst, fungerer det likevel ved at eleven bruker sola som **homoforisk referanse**. Samtidig er det flere steder i teksten der referenten er uklar, og *den første* referansen som skaper utfordringer er gjennom noe hovedpersonen har tenkt til å gjøre:

(12) *Det* jeg skal gjøre kan jeg ikke angre på.

(23) Jeg var forberedt lenge på at *det* skulle skje, derfor beholdt jeg meg rolig.

(34) Jeg hadde allerede bestemt meg for å gjøre *dette* alene.

I de tre første avsnittene gjentas *det* og *dette* en rekke ganger, men *det* viser ikke til noe før helt mot slutten av teksten. Samtidig bruker eleven et generelt verb, nemlig *å gjøre*, men presiserer ikke videre hva slags handling det er som skal gjøres. Først i fjerde avsnitt får leseren en slags oppklaring:

(50) Man kan jo ikke *rømme fra verdensundergang* uten.

Referenten oppklares, men forklarer likevel svært lite i seg selv. Mest sannsynlig besitter ikke gjennomsnittsleseren kunnskap om hvordan man rømmer fra verdens undergang, og det blir da vanskelig å hente informasjon fra deres egne lagrede skjema (jf. 1.2.1 *Tekstbegrepet*), som gir mening til teksten. Den stadige gjennomgående bruken av pronomenet *det* og *dette*, uten å benytte seg av substantiv, går også ut over sammenhengen i teksten. Som leser savner man de leksikalske ordene med tydeliggjørende semantisk innhold. Resultatet blir for mange tolkningsmuligheter for leseren.

Den andre referansen som skaper utfordringer er da hovedpersonen leter etter en *gjenstand* som skal få *det* til å skje:

(48) Jeg hadde jo glemt *den viktigste tingen*.

(49) Skulle jeg dra, måtte jeg ha *den*.

(66) Jeg hentet *gjenstanden*, den som skulle fullføre mesterverket mitt.

(67) *Den* var tung og skarp.

Dette tilfellet viser noe av de samme problemene da ordenes betydning blir for generelle. En gjenstand kan være så mangt og de leksikalske ordene byttes ut med demonstrativer og proord. Dermed klarer ikke leseren å skape en mer spesifikk forestilling av referenten, og tolkningsmulighetene blir for mange.

En tredje referanse som oppleves ufullstendig, er hvordan det refereres til *mesterverket mitt*:

(52) Det store, klassiske, røde og hvite *mesterverket mitt*.

(53) *Det* hadde bare plass til meg.

(54) *Den* var bygd perfekt.

Igjen bruker eleven pronomenerne *det* og *den* for å vise tilbake til en referent som er svært generell, nemlig mesterverk. Likevel skiller denne tredje referenten seg ut ved *det* i setning 97 gis en oppklaring på hva mesterverket er:

(97) Hun hadde et lite *romskip* i hånda (...)

Eksempelet kan kanskje minne om et forsøk på en **kataforisk referanse**, der eleven til slutt avslører hva mesterverket er, men i en tekst som er så spekket av demonstrativer og proord, og samtidig mangler mer spesifikke leksikalske ord, blir gjenfinningsprosessen såpass komplisert at man mister referansen før man kommer til novellens avslutning. Det må likevel poengteres at eleven stort sett bruker demonstrativer og proord riktig da de henviser til noe i teksten eller fremhever substantivet eleven skriver om. Problemet i teksten oppstår ved at det er for få substantiver med klart semantisk innhold og for mange grammatiske ord. Derfor blir det vanskelig å forstå hva demonstrativene og proordene peker på.

4.5.2. Hvilke setningskoblere finnes i elevteksten?

Eksplisitte forbindere

I *Verdensundergang* benytter eleven seg av ulike **temporale** setningskoblinger som organiserer hendelsene kronologisk og skaper sammenheng i teksten. Dette gjøres ved bruk av subjunksjonen *siden* og adverbene *da*, *når*, *så*, *endelig* og *allerede*, samt flere elementer som markerer tiden. Særlig er den gjentakende bruken av *solas* posisjon på himmelen en kohesjonsmekanisme som rammer inn teksten. Eksemplene under viser hvordan det går fra dag til natt ved at månen kommer frem:

(8) *Sola* kikket ned på meg.

(77) *Sola* hilste ikke lengre, isteden kom det en annen *mørk gjenstand*.

I teksten er det bemerkelsesverdig få **additive** og **adversative** setningskoblere. Av de eksplisitte additive forbinderne er det hovedsakelig konjunksjonen *og* og adverbet *også* som brukes, mens av de adversative eksplisitte forbinderne er konjunksjonen *men* den koblingen som er hyppigst representert. Ofte knyttes *men* til *jeg*-personen og skaper et motsetningsforhold mellom *dem* (folket) og *jeg* (jenta):

(58) Det er ikke noe å bry seg om, sier det store folket.

(59) Men når du føler at ingen bryr seg om deg, hvordan kan man ikke bry seg da?

Det finnes flere **kausale** koblinger i teksten, som konjunksjonen *for*; subjunksjonene *slik at* og *hvis*, samt adverbet *derfor*. Eleven bruker dem hovedsakelig for å forklare hvorfor *jeg*-personen tenker eller gjør som han/hun gjør. Tydeligst kommer dette frem i fjerde avsnitt da eleven gjentar konjunksjonen *for* to ganger for å understreke viktigheten i budskapet sitt:

(63) Da skulle de få igjen.

(64) Få igjen for å ikke følge med.

(65) For å ikke bry seg om andre folk.

Implisitte forbindelser

Det er flere av både additive, adversative og kausale setningsforbindelser i denne teksten, men særlig skiller de **adversative** setningsforbindelsene seg ut. Flere steder i teksten brukes dem for å få frem motsetningene mellom *folket* og *jeg*-personen:

(34) Jeg hadde allerede bestemt meg for å gjøre dette alene.

(35) Resten av folket ville nok tro at jeg var egoistisk.

En annen implisitt adversativ kobling som skaper en skarp kontrast, finner vi syvende avsnitt, mellom setningene 89/90 og 91:

(89) Øynene mine skalv.

(90) Leppene er tørre.

(91) Himmelen skinte.

Igjen presenteres disse korte, små setningene som får frem et sterkt motsetningsforhold uten å bruke konjunksjonen *men*. I stedet skapes kontrasten mellom “antonymiparet” *tørre* og *skinte*

som oppleves som to motsetninger.

De implisitte **kausale** forbinderne er det også noen av i teksten. Særlig ett sted i teksten får alle de eksplisitte og implisitte motsetningene mellom folket og jenta en konsekvens, nemlig hevn:

(60) Det var derfor også noe utspekulert i planen min.

(61) Hevn.

4.5.3 Hvilke leksikalske kohesjoner finnes i elevteksten?

I teksten er det flere eksempler på **repetisjon** i teksten, og man kan kanskje si at eleven bruker repetisjonen på to ulike måter. Den mest påfallende måten er hvordan eleven bruker *umiddelbar* repetisjon fra en setning til en annen. Det kan være gjenstander eller hendelser som belyses, men også mennesker som det settes fokus på. Denne type repetisjon nærmer seg et tema-rematematikk jeg ikke skal fordype meg i, men jeg vil likevel belyse det med et eksempel:

(17) De hadde sølt morgen-koppen over hele seg.

(18) De hadde fortalt alle om at endelig visste noen hvordan man kom seg tilbake.

I elevteksten *Hagla* ble det å bruke samme subjekt i forfeltet kalt repetitivt og oppramsende, men i *Verdensundergang* virker det som om eleven gjør det bevisst da det skiller seg ut fra resten av teksten. Når eleven bruker *de* for første gang i teksten, vet man ikke hvem *de* er. Likevel, ved å starte enda en ny setning med *de*, poengterer eleven at *de* er viktige og maner frem en avstand som ikke inkluderer *jeg*-personen. Dette bekreftes senere i teksten når *de* gjentakende refererer til *folket* som representerer *jeg*-personens motsetning.

Umiddelbare gjentakelser av typen ovenfor er teksten spekket med, og skaper leksikalsk samhörighet mellom setninger. Samtidig finnes det også gjentakelser i teksten som finner sted lengre vekk fra hverandre, og på denne måten skaper sammenheng over større deler av teksten. Noen av disse er (35, 56, 58, 62, 70, 95) *folket-folket*, (38, 47, 94) *bestefaren min-bestefaren min*, og (8, 9, 77, 78, 96) *sola-sola*:

(8) Sola kikket ned på meg.

(9) Det så ut til at den bare ville hilse på meg en siste gang.

(77) *Sola hilste* ikke lengre, isteden kom det en annen mørk gjenstand.

(78) Hvis ikke den hadde fått hjelp av *sola*?

(96) Hun hadde et lite romskip i hånda der det sto: «Til vesla, fra *Solen din*».

Leseren møter sola allerede i starten av teksten ved at den hilser til jenta. Mot slutten møter venter sola tilbake med de to samme begrepene *sola* og *hilse*. Det er kveld og gjentakelsen av sola rammer inn novellen i et tidsperspektiv som vi har sett tidligere. Novellen avsluttes med nok en repetisjon av sola, men denne gang skaper gjentakelsen noe forvirring: “Til vesla, fra *Solen din*”. Solen står nå med stor forbokstav, noe som indikerer et navn. I setning 45 kaller bestefar jenta for *Vesla*, og man kan derfor spekulere i om Solen og bestefar er samme “person”. Hvorfor eleven velger å repetere sola, men nå i overført betydning, forblir et mysterium.

Eleven viser flere steder at han/hun prøver å utbrodere språket sitt i større grad enn sine medelever. Hovedsakelig kommer dette frem ved **synonymi**, som (48,66) *ting-gjenstand* og (67,96) *skarp-spiss* der samtlige eksempler har samme referanseidentitet. Likevel kan det virke som om eleven har glemt de hverdagslige termene og i stedet bruker omskrivingene, som i dette eksempelet:

(16) Da hadde det vært overalt på *det papiret gamle folk leser*

Denne beskrivelsen av avis virker underlig, og leseren vil gjerne forvente en oppklaring på at dette er en avis. Likevel skjer det ikke, og *det papiret gamle folk leser* blir stående som det eneste uttrykket for begrepet avis. Dette forvirrer leseopplevelsen. Er jenta svært ung slik at hun ikke kan begrepet for avis? Eller er det et forsøk på å fremmedgjøre *jeg*-personen? Den samme tendensen finner sted også senere i teksten:

(77) Sola hilste ikke lengre, isteden kom det *en annen mørk gjenstand*.

(78) Hvis ikke den hadde fått hjelp av sola?

(79) Da hadde den vært helt mørk slik at ingen kunne se den.

Ut fra beskrivelsen kan leseren forstå at den mørke gjenstanden er månen, og forventer kanskje at *månen* som begrep blir introdusert i etterkant, men det skjer aldri. Igjen sitter leseren med en følelse av at noe ikke blir oppklart. Ved starten og slutten av novella bruker eleven **meronymiparet** *åkeren/korn*, som skaper en fin sammenheng og rammer teksten inn:

- (10) Jeg satte meg og jeg kjente korn stryke oppover beina og låra mine.
(95) Neste morgen fant folket en pike med hestehale i åkeren.

Antonymi er en kohesjonsmekanisme eleven bruker flittig. Noen er klare motsetninger, som farger:

- (5) Grønt overalt, men kanskje litt gult også.
(6) I hodet mitt virket det litt mer grått.

Den tydelige kontrasten mellom fargene i omgivelsene til det grå inni hodet til hovedpersonen virker som en metaforisk måte å bruke antonymi på, som forklarer at alt ikke er som det skal være med hovedpersonen. Likevel er det kontrastene som skapes i det større bildet som fanger leserens oppmerksomhet. Særlig skjer dette på to steder. *Det første stedet* er forholdet mellom *folket* og *jeg*-personen som stadig gjentas i teksten:

- (34) Jeg hadde allerede bestemt meg for å gjøre dette alene.
(35) Resten av folket ville nok tro at jeg var egoistisk.

I *Verdensundergang* utdypes det aldri hvem folket er. I stedet henvises det til folket som en stor, upersonlig masse som står sammen. I den andre enden står *jeg*-personen alene med sine tanker og følelser. Med dette får eleven frem en tydelig avstand mellom *folket* og *jeg*. Bruken av *folket* skaper likevel en viss undring hos leseren og får *jeg*-personen til å fremstå som svært annerledes og kanskje litt spesiell, som om hun ikke hører hjemme i denne tilværelsen. *Det andre stedet* der antonymien får en viktig rolle i teksten, er mellom *sola* og *mørket*:

- (77) Sola hilste ikke lengre, isteden kom det en annen mørk gjenstand.
(78) Hvis ikke den hadde fått hjelp av sola?
(79) Da hadde den vært helt mørk slik at ingen kunne se den.
(80) Det føles litt sånn som meg.

En mørk gjenstand på himmelen kan tolkes som månen, og måne og sol er to kontraster som er relativt tydelige. Sola skinner om dagen, mens månen skinner om natten, men da ved hjelp av sola. Slik er det også med hovedpersonen. Hun sier selv hun føler seg som *en mørk gjenstand* ingen kan se og trenger hjelp til å skinne. Dette kan bestefar (Solen) hjelpe henne med av en årsak som ikke er kjent.

Elevenes bruk av leksikalske kohesjoner får frem en rekke gode kontraster (antonymi), beriker språket (synonymi) og retter leserens blikk mot det som skal fokuseres på (repetisjon). Likevel bruker eleven et såpass generelt språk at teksten samlet sett oppleves forvirrende.

4.5.4 Hvilke kohesjonskjeder finnes i teksten?

I teksten følger leseren flere lengre kohesjonskjeder. To av dem er *Det som skal skje-kjeden* og *Gjenstand-kjeden*, og begge viser ganske tydelig hvorfor novellen kan gi et forvirrende inntrykk:

Det som skal skje-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (12) Det jeg skal gjøre, (22) verdens undergang, (23) det, (30) gjøre dette, (33) dette, det, (34) dette, (36) det, (37) det, (38) det samme, (39) det, (41) det, (43) rømme fra verdens undergang, (50) rømme fra verdens undergang, (85) Dette.

Det som skal skje-kjeden inneholder både referanse ved bruk av proord og repetisjon. Kjeden repeterer ord (det, dette) som viser til samme referent, men også til ulike hendelser, som verdens undergang og det å rømme fra verdens undergang. Kjeden er gjennomgående i hele teksten, noe som impliserer at det er en viktig kjede som handlingen i novellen sentrerer seg rundt. Det at store deler av kjeden består av demonstrativer og pronomener, blir derfor et problem og bidrar til at tekstens emne blir uklart for leseren.

En annen kohesjonskjede som har en tydelig relasjon til *Det som skal skje-kjeden*, er *Gjenstand-kjeden*:

Gjenstand-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (48) den viktigste tingen, (49) den, (51) den, (66) gjenstanden, (67) den, (68) den, (69) det, (70) den, (74) den, (75) den, (76) den.

I denne identitetskjeden brukes både synonymi og repetisjon, samt referanser tilbake til gjenstanden, fremtredende. Som i kjeden over mangler også denne kohesjonskjeden flere spesifikke leksikalske ord man kan gripe tak i, noe som kan forklare leser mer utfyllende hva *gjenstanden* er. Bruken av demonstrativer og proord er påfallende, men disse gir leser for få hint til at leseren klarer å trekke ut informasjon fra sine egne skjema. Det at begge disse

kjedene inneholder nesten utelukkende generelle ord, gjør at novellen i sin helhet virker forvirrende. Hva er det som skal skje og med hva skal hun gjøre det?

Samtidig er det flere mindre kjeder som er sammenhengende og gir teksten sammenheng, blant annet *Den egentlige fremtidsplan-kjeden* og *Lys/mørke-kjeden*:

Den egentlige fremtidsplan-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (30) danser, (31) de, (31) hestehalen, (31) rund ball på toppen av hode, (32) de, (32) pene skjørt, (32) skoene

I kohesjonskjeden benyttes både referanse, repetisjon og hyponymi. I motsetning til de andre to kohesjonskjedene viser *de* tilbake til *danseren*, et konkret leksikalsk begrep de fleste har erfaring med fra tidligere. Måten eleven beskriver danseren på, gir leseren samtidig assosiasjoner som forteller at det kan være snakk om en ballettdanserinne. Kohesjonskjeden gir også teksten et element av kontrast som skaper en stilistisk effekt i teksten. Samtidig som *jeg*-personen dagdrømmer om sine fremtidsplaner som danserinne, planlegger hun å gjøre ende på livet sitt, nemlig ved å rømme fra verdens undergang.

Lys/mørke-kjeden:

Fullstendig kohesjonskjede: (1) vårdag, (3) disse dagene, (5) grønt, (5) gult, (6) grått, (8) sola kikket ned, (8) hilse, (69) himmelen var mørk, (77) sola hilste ikke lengre, (77) en annen mørk gjenstand, (78) hjelp av sola, (79) helt mørk, (79) ingen kunne se, (82) ikke lyste, (91) Himmelen skinte, (96) fra Solen din.

Denne kjeden viser hvordan eleven har laget en ramme rundt hele novellen, som dreier perspektivet fra dag til natt, og lys til mørke. Før eleven igjen mot slutten vender seg mot lyset, men da i overført forstand.

4.5.5. Oppsummering

Hvilken bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten fremmer novellesjangeren og skaper sammenheng?

I *Verdensundergang* er teksten godt strukturert. Særlig er bruken av tidslementer gode virkemidler for å få frem at novellens handling tar plass i løpet av en dag. Eleven lykkes også

med å referere klart til *jeg*-personen, bestefar og folket. I siste avsnitt gjør han/hun et smart trekk og skifter til en allvitende forteller når *jeg-personen* blir funnet død, noe som forsterker følelsen av at hovedpersonen ikke lenger lever. Teksten inneholder flere implisitte koblinger. Dette virker som et gjennomtenkt trekk av eleven og er med på å skape novellefølelsen der man ikke skal forklare alt. Setningene bindes, stort sett, sammen ved bruk av referanse, repetisjon og antonymi, der repetisjon brukes hovedsakelig for å belyse gjenstander, hendelser eller personen eleven anser som viktige. Antonymien spiller en viktig rolle da den er med å skape kontraster mellom *jeg*-personen og *folket*, som også gir troverdighet til det faktum at *jeg*-personen ikke søker hjelp andre steder, men i stedet rømmer.

Hvilken bruk av kohesjonsmekanismer i elevteksten hindrer novellesjangeren og skaper problemer for sammenhengen?

Teksten bindes, som nevnt tidligere, sammen ved blant annet bruken av referanser. Til dels stemmer dette, men referansene skaper også en del forvirring ved at de gir leseren for lite informasjon. I flere av referansene kan det virke som om eleven prøver seg på et litterært virkemiddel i novellen der man ikke forteller handlingen rett frem, men lar noe fantasi være igjen til leser. Dette er en god tanke, men ved bruk av for mange proord og for få og generelle leksikalske ord, blir det vanskelig å følge de ulike likhetskjedene. Dette problemet tydeliggjøres i flere av kohesjonskjedene, og når kjedene så flettes inn i hverandre, er forvirringen komplett. Ved novellens slutt sitter man dermed igjen med flere spørsmål: Hvorfor mener hovedpersonen hun må rømme fra verdens undergang? Og hva er gjenstanden jenta har i hånden sin? Hvorfor trenger hun et romskip?

5. Drøfting av funn

Oppgavens problemstilling “*Hvordan bruker en gruppe elever på 9. trinn kohesjonsmekanismer når de skriver noveller? Hvordan lykkes de med dette?*” har vært utgangspunktet for tekstanalysen i kapittel 4. Ved bruk av systemisk funksjonell lingvistikk har kjernen i analysen sentrert seg rundt de fire begrepene *referanse, leksikalsk kohesjon, setningskobling og kohesjonskjeder*. I underkapitlene 5.1-5.4 vil novellene sees i lys av hverandre og beskrive elevenes bruk av kohesjonsmekanismene hver for seg. Her vil jeg synliggjøre fellestrekk, men også vise enkelte ulikheter. Deretter vil jeg i 5.5 drøfte novellesjangerens betydning for elevenes bruk av kohesjonsmekanismer. I underkapitlene 5.5.1-5.5.3 vil språkets balansegang, elevenes mottakerbevissthet og novellesjangerens didaktiske potensial bli drøftet nærmere.

5.1 Bruken av referanse som kohesjonsmekanisme

Stort sett viser elevene at de mestrer å bruke referanse som kohesjonsmekanisme når de skriver noveller. Elevene bruker hovedsakelig *anaforisk* referanse, og mestrer som forventet å bruke proord når de refererer tilbake til en bestemt person, gjenstand eller hendelse. Det som likevel utmerker seg er elevenes problemer som knyttes til referansebruk i *novellesjangeren*, og stort sett gjelder dette fenomenet *uløst kohesjon*. Fire av elevene (med unntak av eleven som skrev *Hagla*) har forstått at det er forventet å bruke uløst kohesjon i *novellesjangeren*, som gir leserne et innblikk i kun en liten del av historien. Novellen har en kontekst der hendelser, personer eller gjenstander ikke alltid forklares eksplisitt, men kun antydes til leseren, og denne antydningen skal gi leseren rom til å danne sin egen imaginære kontekst for å fylle igjen hullene (Aarseth, 1976, s. 131). Analysen viste derimot at uløst kohesjon skapte problemer i nesten samtlige tekster da flere av de sentrale referansene i tekstene ble for uklare og ga for mange mulige tolkninger. Jeg spør meg selv om uklare referanser i så stor skala er vanlig blant ungdomsskoleelever. Vagle et al. (1993) poengterer at det ikke er vanlig med løse tråder hos 9. klassinger, og knytter det opp mot en tendens hos særlig yngre elever som ikke har en klar plan eller hensikt med teksten (s. 226). Selv om løse tråder ikke er hovedproblemet i mitt utvalg, er det likevel i samme gata da de uklare referansene flere steder bryter tekstens sammenheng. Samtidig passer ikke Vagles beskrivelse om planløse tekster til de elevtekstene jeg har

analysert. Selv om fire av fem elevtekster har flere uidentifiserbare referenter, virker det som elevene med vilje unnlater å gi leseren spesifikke ord, og i stedet bruker pronomen som om gjenstander og hendelser allerede er kjent for leseren. Det kan virke som om elevene viderefører novellens *in medias res*-begynnelse, der det ukjente ikke presenteres for leseren og skaper uløst kohesjon som et virkemiddel. Dette gir en følelse av innforståthet og nærhet, men fordi det blir for mange tolkninger, skaper det også forvirring når elevene ikke knytter det tilbake til noe kjent og håndfast. Jeg velger derfor å hovedsakelig knytte utfordringene rundt elevenes referansebruk opp mot novellesjangeren og dens typiske trekk med uløst kohesjon.

Her må det selvsagt poengteres at elevenes utfordringer er av ulik grad og at bruddene i tekstene skapes av ulike grunner som gir ulike konsekvenser. *Det røde skjernet* er i en klasse for seg selv og mestrer novellesjangerens krav til fingerspissene. Særlig er elevens bruk av 1. person-forteller imponerende der han/hun gjennom hele teksten legger igjen små hint til leseren, som i siste avsnitt bindes sammen til et helhetlig bilde av hovedpersonen. I de tre tekstene *Han som var aleine*, *Den siste timen* og *Verdensundergang* skaper elevenes referansebruk brudd i handlingen flere ganger ved at referansene blir tvetydige eller uidentifiserbare. Samtlige av disse bruddene (med ett unntak i *Han som var aleine*) er det naturlig å knytte til novellesjangerens særpreg. Det virker som elevene bevisst velger å utelate ord med spesifikt innhold for å skape spenning i teksten, og bruker repetisjon av dette ukjente for å markere det. Dessverre mestrer ikke elevene sjangeren til det fulle, og det som skulle være et virkemiddel, skaper heller forvirring hos leseren. En annen årsak til disse bruddene kan også knyttes til svak *mottakerbevissthet*, som også er noe Vagle et al. (1993) nevner som en årsak til at enkelte tekster bryter sammen (se 1.2.1 *Tekstbegrepet*). Novellesjangeren krever ekstra sensitivitet overfor hva leseren trenger, og balansegangen mellom å skrive forståelig og klart, men samtidig holde igjen informasjon, krever mye av elevene. Dette er noe jeg vil komme nærmere tilbake til i 5.5.2 *Mottakerbevissthet i novellesjangeren*.

I teksten *Hagla* er derimot problemene av en litt annen type. Tekstens brudd skyldes ikke at eleven prøver seg på avanserte novellegrep, men kan knyttes opp mot manglende grunnleggende skriveferdigheter man kunne forventet eleven skulle mestre på ungdomsskolen. Eleven viser liten forståelse i forskjellen på en historie og novelle og gjør ingen store anstrengelser for å skape spenning ved å antyde elementer for leseren. I stedet skrives

hendelser helt ut, ukjente elementer introduseres som kjente (hagla) og teksten inneholder også løse tråder (pølser). Som Vagle et al. (1993) skriver, er løse tråder et tegn på en umoden skribent (s. 231). De løse trådene skaper også problemer i novellens diskursunivers ved at leseren ikke tror på hendelsen. Noe av det samme kan vi også se i *Han som var aleine*.

Alt i alt kan det virke som om novellesjangeren krever mer av elevene enn kanskje andre sjangre på grunn av dette ukjente som ligger *utenfor* teksten og skaper utfordringer. Dette går igjen ut over elevenes referansebruk.

5.2 Bruken av setningskoblere og setningsforbindelser som kohesjonsmekanisme

Studien viser at elevene bruker både eksplisitte og implisitte forbindere når de skriver novelle, og særlig effektivt er elevenes bruk av den adversative forbinderen *men*, som skaper kontraster i novellene. Likevel er det elevenes knappe bruk av de *eksplisitte* forbinderne, som de adversative, additive og kausale, som utmerker seg mest. Fraværet av de eksplisitte forbinderne resulterer i tekster som er skrevet med korte setninger og bindes sammen av implisitte forbindere. Dette er en skrivemåte som kler novellesjangerens konsise form og er i flere tilfeller med på å støtte opp under spenningen i teksten. Som forklart i 2.3.1 *Grammatisk kohejsjon* vil også bruken av de implisitte forbinderne bidra til at leseren i større grad må skape det semantiske forholdet mellom setningene selv. Denne samlende, og litt særskilte skrivemåten elevene viser, kan derfor indikere at de har en viss forståelse for at deres valg av implisitte forbindelser vil ha en positiv effekt for sjangeren de skriver i.

Det er likevel kvalitetsforskjeller på måten forbinderne brukes hos de ulike elevene, og særlig *Hagla* skiller seg ut fra resten ved at eleven i større grad bruker den eksplisitte koblingen *og*. Som nevnt i 2.3.1 *Grammatisk kohejsjon* er dette gjerne den første koblingen elevene lærer og er derfor vanlig å finne i yngre barns tekster. Eleven er forbi stadiet Iversen et al. (2011) kaller for refererende fortelling, men skiller seg likevel ut fra de andre tekstene ved at koblingene er flere og bidrar til lengre setninger (s. 113). I tillegg til dette kommer de implisitte koblingene i teksten frem gjennom hyppig bruk av komma, som til tider kan virke noe tilfeldig på grunn av elevens tegnsetting. Også *Han som var aleine* skiller seg litt ut med en økende bruk av

forbindere utover i teksten. Det gjelder både de adversative og kausale setningskoblingene, men det er særlig ved bruken av de implisitte additive forbinderne at eleven legger til hele setninger med informasjon som teksten ikke er tjent med. Denne overforklaringen passer ikke sjangeren der man heller skal strebe mot det motsatte.

Samlet sett kan det virke som om det er en sammenheng mellom bruken av implisitte forbindere og i hvilken grad teksten oppleves som en vellykket novelle. En sparsommelig bruk av eksplisitte koblinger kan tenkes å knyttes opp mot en vellykket novelle, mens for mange koblinger kan motarbeide novellesjangeren. Særlig ble dette tydelig i *Hagla* og *Han som var aleine* ved at begge tekstene hadde et behov for å forklare hendelsene i større grad enn ved de tre resterende tekstene. Disse resultatene samstemmer med Danbolts (2010) studie som viste at de svake tekstene ofte inneholdt et større antall setningskoblere enn sterkere tekster.

5.3 Bruken av leksikalske kohesjoner som kohesjonsmekanisme

Studien av elevens bruk av leksikalske kohesjoner har vist at samtlige elever benytter seg av både repetisjon, synonymi, antonymi, meronymi og hyponymi, men det er særlig bruken av repetisjon og antonymi som påvirker tekstene i størst grad. I de fleste tekstene, med unntak av *Hagla*, kombinerer ofte elevene disse to leksikalske kohesjonene, og oppnår med dette en forsterking av noe kontrastivt de ønsker å fremheve. Et eksempel på dette kan være når hovedpersonen gjentar: *men jeg greide ikke*. En identisk gjentakelse skaper ifølge Vagle et al. (1993) en stilistisk effekt som kan utnyttes bevisst i skjønnlitteratur, og det oppleves også slik i flere av tekstene (s. 150). Andre ganger oppleves elevenes bruk av repetisjon som oppramsende og til hinder for tekstens tempo (som i *Hagla* og til dels *Han som var aleine*). Dette er særlig når *jeg*-et repeteres gjentatte ganger i forfeltet, eller når repetisjonen av enkelte begrep, (*lurte* og *svarte*), er et resultat av at eleven har prøvd å forklare for mye, som i *Han som var aleine*. I begge eksemplene blir resultatet at repetisjonen ikke fremmer tekstens innhold, men i stedet hindrer *flyten*. Disse resultatene støtter også opp under Skjeltens (2013) studie som viste at gode tekster (karakter 5) inneholdt *færre* omstendelige beskrivelser og hadde et mer troverdig virkelighetsbilde enn middels tekster (karakter 4). Også Danbolt (2010) understreket at svakere tekster hovedsakelig skapte kohesjon ved bruk av repetisjon. Dette stod

i motsetning til bedre vurderte tekster der kohesjon også ble skapt ved bruk av andre leksikalske kohesjonsmekanismer.

Leksikalsk kohesjon kan knyttes opp mot elevenes ordvalg og hvordan de varierer ordbruken, som er viktig når elevene skal lykkes med å skrive en tekst. Ved første øyekast virket elevenes ordforråd svært lite variert. Med tanke på at læreboken til elevene bruker en hel side på synonymer og viktigheten av dette, er elevenes bruk av *synonymi* overraskende liten i nesten samtlige tekster. Samtidig viser det seg at de fleste elever bruker også *hyponymi* og *meronymi* til å utbrodere språket sitt og at disse leksikalske kohesjonene ofte tilfører språket det samme som synonymi gjør. Samtidig registrerer jeg at i tekstene *Hagla* og *Han som var aleine* kan den hyppige bruken av repetisjon ha gått på bekostning av andre leksikalske kohesjoner. *Verdensundergang* skiller seg ut ved å bruke flere eksempler på synonymi. Det kan virke som om synonymibruken er bevisst, men ved at elevene ofte glemmer de hverdagslige begrepene, blir resultatet i stedet underlig.

5.4 Bruken av kohesjonskjeder

Elevenes “bruk” av kohesjonskjeder forteller om hvordan de ulike novellene fremstår som en helhet. Som Vagle et al. (1993) poengterer, vil lange kohesjonskjeder ofte synliggjøre den tematiske sammenhengen i teksten (s. 228). Samtlige av elevetekstene, med unntak av *Den siste timen*, har både identitets- og likhetskjeder som følger leseren gjennom hele teksten. Identitetskjedene består som oftest av personlige pronomen som refererer tilbake til fortelleren eller en bestemt gjenstand, mens det er likhetskjedene som gjerne viser den tematiske sammenhengen. Ved å analysere særlig tekstenes lengre kohesjonskjeder ble det tydelig at enkelte av elevene mestret å skape det Vagle et al. (1993) kaller for *dreining i perspektivet* (s. 228). I *Det røde skjerfet* viser vær-kjeden en endring fra snø til regn, i *Den siste timen* viser stemningskjeden en endring fra lyd til stillhet, i *Han som var aleine* endres temperaturkjeden fra kaldt til varmt og i *Verdensundergang* viser lys/mørke-kjeden hvordan handlingen går fra dag til natt. Kjødene utvikler seg og viser at det skjer en endring i novellenes handlinger som går gjennom hele teksten. Kjødene skaper med dette sammenheng utover de lokale setningene og over på tekstens globale nivå.

Samtidig synliggjør flere av de lange likhetskjedene ulike grunner på hvorfor flere av tekstene bryter sammen eller ikke støtter opp under sjangeren. I *Den siste timen* og *Verdensundergang* består flere av kjedene av ulike pronomen som *den* og *det*, men inneholder ingen semantiske ord som det kan refereres til. Når disse lengre kjedene er sentrale temakjeder som består av grammatiske og andre ord med lite spesifikt semantisk innhold, blir det da vanskelig å vite hva som er emnet i teksten. I *Han som var aleine* tydeliggjør den lange temperatur-kjeden elevens overdrevne bruken av repetisjon, noe som virker mot sin hensikt i novellesjangeren da man ønsker å si mest mulig med minst mulig ord. Kohesjonskjedene i *Hagla* er stort sett enkle å følge, men fotball-kjeden og våpen-kjeden har et overlappende begrep (skytte) som skaper forvirring i teksten. Samtidig registreres det at ordet *pølser* står som perifer utpeking som ikke hører til noe annet sted i teksten.

Kohesjonskjeder samler både leksikalske og grammatiske kohesjonsmekanismer og tydeliggjør novellenes styrker og svakheter. For elevtekstene i utvalget blir kohesjonskjedene en møteplass for problematikken rundt elevenes referansebruk og ordvalg. Problematikken rundt elevenes *referansebruk* viser hvordan flere elever førstegangsinnfører gjenstander og hendelser med pronomen som ikke viser tilbake til noe, mens elevenes *ordvalg* viser hvordan elevene velger å bruke generelle ord til fordel for spesifikke ord, som knyttes opp mot leksikalsk kohesjon. I et didaktisk perspektiv ser jeg derfor verdien av hvordan en slik synliggjøring kan rettes mot elevene og deres videre arbeid når de skal skrive tekster. Dette er noe av det jeg vil drøfte videre i 5.5 *Novellesjangerens betydning for elevens bruk av kohesjonsmekanismer*.

5.5 Novellesjangerens betydning for elevens bruk av kohesjonsmekanismer

Å skrive i en bestemt sjanger stiller særlige krav som skaper visse utfordringer. Ved å analysere kohesjonsmekanismene i fem elevtekster har novellesjangeren vist seg å være intet unntak. I 1.2.1 *Tekstbegrepet* skrev jeg at Eggins (2004) understreker at det ofte er tekstens *koherens* og *kohesjon* leseren reagerer på når teksten ikke oppleves sammenhengende og knytter koherens-begrepet opp til sjangerbegrepet (s. 29). Som skrevet i 1.2.1 *Tekstbegrepet*, forklarer

Vagle et al. (1993) teksters sammenheng både på det lokale nivået, som *kohesjonsmekanismer*, men også på det globale nivået der han går nærmere inn på begreper som tekstens *emne* og *sjanger*, *hensikt* og *mottakerbevissthet* (s. 225). Med dette som bakgrunn startet jeg forskningsprosjektet om elevenes bruk av kohesjonsmekanismer, og kom frem til at med unntak av teksten *Det røde skjerfet*, er det utfordringer med bruken av kohesjonsmekanismer i samtlige tekster. Gjennom analysen ble det tydelig at tekstens *tekstur/sjanger*, *emne*, *hensikt* og *mottakerbevissthet* spilte en vesentlig rolle i elevenes bruk av kohesjonsmekanismer og hvorfor enkelte lykkes, mens andre ikke. Dette vil jeg drøfte nærmere.

5.5.1 Språkets balansegang i novellesjangeren

Som Aarseth (1976) sa, er et kjennetegn på en novelle at teksten har en middels lengde, noe som forutsetter et fortettet og konsentrert språk (s. 135). Samtidig viser læreboken til elevene, *Kontekst 8-10*, at språklige virkemidler skal brukes for å gjøre språket rikere (Blichfeldt, 2020, s. 144–158). Denne kontrasten kan ha påvirket elevens bruk av *leksikalske kohesjonsmekanismer*, samt elevenes *setningskoblinger* og *forbindelser*. Innenfor de leksikalske kohesjonsmekanismene er det blitt konstatert at nesten samtlige av elevene bruker lite synonymi i tekstene, og en av årsakene til dette kan være novellens konsise form. På den andre siden viser analysen at flere elever bruker meronymi og hyponymi for å berike språket gjennom klassifisering. Den knappe synonymibruken trenger altså ikke være påvirket av sjangeren, men kan også ha blitt erstattet av andre mekanismer. For å oppfylle sjangerens krav om et fortettet og konsentrert språk, virker det som om elevene skriver med korte setninger og benytter implisitte forbindelser effektivt for å la leseren fylle igjen hullene som mangler. Dette resulterer i tekster med færre eksplisitte koblinger enn man kunne ventet i en annen type tekst.

En novelle skal heller ikke ha en fast profil, men gi rom for tilhørerens fantasi (Aarseth, 1976, s. 131). I stedet for å forklare alle hendelsene med ord, kan det antydes eller skrives implisitt, noe som igjen henger sammen med det konsentrerte språket i sjangeren. Basert på funn i denne oppgaven, vil jeg argumentere for at dette sjangerkravet er spesielt krevende for elevene og påvirker elevenes bruk av kohesjonsmekanismer når de skal skrive noveller. Ved at novellesjangeren er en sjanger der man ofte holder tilbake informasjon, både ved bruk av

leksikalske, men også grammatiske kohesjonsmekanismer, kan man lett overdrive og holde tilbake for mye. I analysen kommer dette frem gjennom elevenes bruk av referanse og uløst kohesjon, og utfordringene blir tydelige når man ser på tekstenes kohesjonskjeder.

Kohesjonskjeder oppstår ved en konsis og helhetlig novelle og kan utdype hvorfor enkelte tekster virker tydelige og sammenhengende. På samme måte tydeliggjøres også utfordringene rundt tekstenes lokale kohesjonsmekanismer i flere av tekstene. Analysene har avdekket flere kjeder som inneholder såpass mange generelle begreper og proord at det blir vanskelig å forstå hva elevene ønsker å formidle. I *Verdensundergang* består de sentrale kjedene av så mange pronomen og lite spesifikke ord, at det til slutt går ut over tekstens *emne*, og det er vanskelig å si hva teksten egentlig handler om.

Novellesjangerens balansegang mellom å forklare forståelig, men likevel holde tilbake informasjon, krever mye av elevene. Samtidig kan det også være andre elementer som påvirker elevenes bruk av kohesjonsmekanismer. Jeg vil nå se nærmere på dette.

5.5.2 Mottakerbevissthet i novellesjangeren

De mangelfulle kjedene er ikke nok bevis i seg selv på at elevene ikke mestrer å bruke referanser. Til det har elevene for mange identifiserbare referenter som viser at elevene stort sett behersker referansebruk. Ifølge Iversen & Otnes (2021) er det ikke alltid lett for elevene å skjønne formålet med skjønnlitterære tekster da det ikke er opplagt hvorfor tekstene skal skrives eller hvem de skal skrives til (s. 87). Dette tror jeg også gjelder når elevene skriver i novellesjangeren. Når elevene ikke vet hensikten med teksten eller ikke har en formening om hvem teksten skrives til, kan de bli usikre på hva de skal formidle. Hvis elevene da ikke har en bærende historie, kan det bli lett å skjule seg bak sjangertrekkene rundt det implisitte og usagte. Elevene slipper da å ta stilling til detaljene i historien, og samtidig tilfredsstillere de sjangerkravene.

Problemet rundt denne fremgangsmåten er at novellen kan bli lite *mottakerbevisst*. Jeg mistenker at flere av bruddene som skapes ved uklar referanse, er en konsekvens av at elevene, i denne bestemte konteksten, ikke lykkes med å være mottakerbevisste. At novellesjangeren krever et ekstra høyt bevissthetsnivå for å balansere det konsentrerte og tilbakeholdne språket

med nok informasjon, er allerede konstatert. Når eleven ikke mestrer denne balansegangen, vil mange elever, i sin iver etter å oppfylle novellens forventninger om spenning, antydning og et fortettet språk, benytte ord som *den*, *gjenstanden*, *tingen* og *det* i stedet for *kniven* eller *pistolen*. Hvis ikke eleven da har en mottaker i tankene, kan det være lett å tenke at han/hun med dette oppfyller novellekravene, uten å reflektere over at man mister leseren underveis i alle antydningene. Når mottakeren er utydelig, er det også lettere for elevene å glemme formålet med skrivingen (bortsett fra at man må skrive en novelle fordi man er på skolen). I flere av elevtekstene kan det derfor virke som om novellens forventning om å gi leseren “rom” har gått på bekostning av hvordan teksten oppleves for leseren.

Jeg vil påstå at denne problemstillingen er ganske særegen for novellesjangeren. I saktekster som argumenterende tekst, vil mottakeren ganske naturlig stå sentralt hos skribenten, da formålet med teksten er at man som regel skal overbevise eller påvirke spesifikke mottakere. Samtidig skriver elevene gjerne om saker de brenner for og tror kan gjøre en forskjell fra dagens situasjon. For å overbevise motparten må elevene derfor bruke et tydelig og eksplisitt språk. I novellesjangeren er det derimot det usagte og implisitte som skaper spenning i teksten. En novelle kan ikke skrives ved bruk av fastlagte startsetninger i en skriveramme. Novelleskriving skapes gjennom selvstendig motivasjon og kreativitet, og denne selvstendigheten gir ofte et større utslag i elevenes tekster. Likevel har de to sjangrene noe til felles ved at de begge bruker et konsentrert språk og begge er avhengige av at skribenten har en mottaker i tankene når det skrives. Denne likheten er noe en lærer bør ta tak i, og jeg vil i neste avsnitt se nærmere på novellesjangerens didaktiske potensial for videre skriveutvikling.

5.5.3 Novellesjangerens didaktiske potensial

Novellesjangeren har vist seg å være overraskende krevende for de fleste av elevene i utvalget. Da jeg startet dette prosjektet, undret jeg meg over hva det var med sjangeren som bidro til det store spriket i elevenes tekster. Analysene har vist meg hvorfor. Balansegangen mellom å holde tilbake, men likevel si nok, den ordknappe skrivestilen som samtidig skal bidra til et rikere språk, og ikke minst bevisstheten om hvorfor og hvem det skrives for, er alle avgjørende faktorer i forklaringen. Samtidig tror jeg det er mulig å utnytte novellesjangerens egenart og utfordringer, og jeg ser at sjangeren har et særlig didaktisk potensial for å bidra til at elevene

skal kunne informere og fortelle tekster for ulike formål som skal tilpasses mottaker (jf. kompetansemål i 1.1 *Bakgrunn*).

Alle tekster av avhengige av en mottaker og et formål. Dette er ikke særegent for novellesjangeren, og etter 10. trinn forventes det at elevene skal kunne tilpasse teksten til en bestemt mottaker. Samtidig viser analysene at dette er utfordrende for flere elever på ungdomsskoletrinnet og at utfordringene i stor grad er knyttet opp til novellesjangerens egenart. Nettopp på grunn av dette mener jeg at novellesjangeren vil fungere som en god øvingsarena for å fremme kommunikasjon og mottakerbevissthet hos elevene. Å bevisstgjøre elevene ved å fremme tekstnormene og gi eksplisitte forklaringer, beskrev Nadderud-prosjektet som sentralt for å fremme skriving (jf. 1.4 *Tidligere forskning*). I novellesjangeren er mottakeren skjult og det kan kanskje være noe av grunnen til at elevene strever med mottakerbevissthet. Hvis undervisningen da ikke eksplisitt fokuserer på mottakeren, men kun fokuserer på sjangerens mange utfordrende forventninger, kan sjangerkravene fort overskygge leserens opplevelse av handlingen. Lærerens oppgave må derfor være å veilede elevene fra mottakerens synsvinkel ved hjelp av eksplisitte verktøy elevene selv kan bruke når de selv skal skrive tekster. Kohesjonskjedene i teksten har vist seg å være et slikt verktøy. I en undervisningstime kan elevene studere noveller skrevet av tidligere elever. Ved å se på tekster der handlingen skaper forvirring, kan læreren vise elevene hvordan han/hun finner kohesjonskjeder i teksten og ta utgangspunkt i ufullstendige kjeder som kun består av proord. Gjennom en åpen dialog i klasserommet om hva kjeden med proord kan handle om, vil det ganske fort bli tydelig at slike kjeder gir rom for en rekke tolkninger hos mottakeren, som videre gir teksten ulike meninger. På den måten kan kohesjonskjedene hjelpe elevene med å forstå hvilke konsekvenser deres valg av ord kan ha for tekstens handling. Klarer elevene å ta til seg denne lærdommen, kan det bli et verktøy som kan overføres på andre sjangre, og formålet med selve skrivingen kan bli mer meningsfull for elevene.

6. Avslutning

Novellesjangeren er en sjanger mange lærere tyr til når de skal lese tekster med elevene sine. Den er kort, handlingen er ofte spennende og konsentrert, og sjangeren inviterer til gode diskusjoner for å finne skjulte meninger. Samtidig viser det seg å være en krevende sjanger for mange elever å skrive i. I mitt prosjekt har jeg derfor ønsket å finne ut hva det er som gjør at tekstens sammenheng brytes når flere elever skriver i nettopp denne sjangeren. For å undersøke dette nærmere har jeg valgt å anvende *tekstlingvistikk* og *systemisk funksjonell lingvistikk* som ramme for teori og metode. Her har jeg særlig tatt utgangspunkt i den *tekstuelle metafunksjonen* som viser hvordan språklige fenomener knyttes til hverandre som helhet og til tekstens omgivelser. For å se på hvordan sammenheng skapes, har jeg valgt å studere hvordan elever på 9. trinn bruker *kohesjonsmekanismer* for å skape sammenheng når de skriver noveller, og hvordan de lykkes med dette.

For å kunne svare på oppgavens problemstilling analyserte jeg bruken av kohesjonsmekanismer i fem autentiske elevtekster. Analysen ble strukturert gjennom kategorier som dekket de fenomenene jeg syntes var interessante: *referanse*, *setningskobling/setningsforbindelse* og *leksikalsk kohesjon*. Kategoriene ga meg mulighet til å beskrive tendenser for hvordan ulike elever brukte kohesjonsmekanismene i novellene og samtidig studere hva som skapte problemer med sammenhengen. Tekstens *kohesjonskjeder* synliggjorde hvordan begrepene i teksten bindes sammen på spesielle måter, og det ble derfor naturlig å også ta med denne kategorien.

Analysen viste at samtlige tekster hadde eksempler på vellykket bruk av referanser, setningskoblere og leksikalske kohesjoner, og viste med dette en slags grunnleggende mestring av kohesjonsmekanismer hos elevene. Samtidig skaper særlig elevenes referansebruk problemer for sammenhengen i teksten. I fire av fem elevtekster skaper uklare eller tvetydige referanser problemer for tekstens sammenheng. Dette er et uventet høyt tall og Vagle et al. (1993) knytter slike brudd opp mot umodne skrivere (s. 231). Særlig i én av tekstene kan dette være årsak til bruddene i teksten, men i all hovedsak viser analysefunnene at uklarhetene skyldes manglende mottakerbevissthet og er et resultat av elevenes ønske om å innfri novellekravene. Analysefunnene viser også en overraskende liten bruk av setningskoblere i de

fleste av tekstene, og det kan virke som om det er en sammenheng mellom elevenes sparsommelige bruk av setningskoblinger og i hvilken grad novellen føles vellykket. I motsatt ende bidrar for mange eksplisitte koblinger til å motarbeide tekstens sjanger, som også skjedde i et par av tekstene. Til slutt viser analysene at elevene bruker synonymi, hyponymi og meronymi til å berike språket, selv om det ikke er disse kohesjonsmekanismene som utmerket seg i størst grad. Dette kan være av flere grunner. Novellekravet om et konsentrert språk kan ha påvirket elevenes ordvariasjon, men i flere av tekstene er også elevenes hyppige bruk av repetisjon årsaken til dette. Noen av elevene lykkes med å bruke repetisjon på en god måte, ofte sammen med antonymi, og skaper med dette en stilistisk effekt i tekstene, mens for andre gir repetisjonsbruken teksten et repetitivt preg.

Elevenes bruk av kohesjonsmekanismer lykkes med andre ord i varierende grad. Den viktigste lærdommen i dette prosjektet har likevel vært hvordan de tekstlige omgivelsene bidrar til måten elevene bruker de ulike kohesjonsmekanismene. Først og fremst påvirker novellens sjangertrekk elevenes bruk av kohesjonsmekanismer fordi elevene stadig må balansere ordvalget sitt ved å akkurat si nok, men ikke for mye. På grunn av dette blir elevenes mottakerbevissthet ekstra viktig og er elevene ikke observante nok på leseren, kan det få større konsekvenser for tekstens emne. Til slutt må også elevene forstå at formålet med å skrive novelle ikke bare er å krysse av på gjennomførte sjangre i skolen. Sjangeren kan faktisk brukes til å utvikle deres skriveferdigheter, noe en lærer burde utnytte når det skrives noveller i klasserommet. Ved å studere eksempler på uklare kohesjonskjeder i novellen, kan læreren både bevisstgjøre elevene på hvordan sjangeren legger føringer for deres skriving og samtidig demonstrere hvorfor mottakerbevissthet er så viktig. Til slutt bør læreren overføre denne lærdommen til andre sjangre, noe som kan lette elevenes skriftlige arbeid ikke bare når de skal skrive noveller, men også i andre sjangre. På denne måten kan det dannes et metaspråk i klasserommet som kan gjøre det implisitte eksplisitt.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen damm akademisk.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk: om Michael Halliday og hans elevs sosialsemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 17–32). LNU/Cappelen.
- Blichfeldt, K., Heggem, T.G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10: Basis*. Gyldendal.
- Bokmålsordboka. Språkrådet og Universitetet i Bergen.
<https://ordbokene.no/bm/search?q=stol&scope=ei> (hentet 22.2.2023).
- Danbolt, A.M.V. (2001). Tekstbinding i minoritetsspråklige tekster: En studie av leksikalsk kohesjon og setningskobling i fortellinger skrevet av minoritetsspråklige elever i 8. klasse. *NOA: Norsk som andrespråk*, (23), 15–50.
- Eggins, S. (2004). *An introduction to Systemic Functional Linguistics* (2. utg.). Bloomsbury.
- Faarlund, J.T., Lie, S. & Vannebo, K.I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE.
- Gullestad, A.M., Hamm, C., Sejersted, J.M., Tjønneland, E. & Vassenden, E. (2018). *Dei litterære sjangrane: Ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Halliday, M.A.K. (1976). *Halliday: system and function in language*. Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3. utg.). Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
https://www.academia.edu/23141930/Cohesion_in_English_Halliday_and_Hasan
- Hasan, R. (1998). Teksturen i en tekst. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 141–169). LNU/Cappelen.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Universitetsforlaget.
- Iversen, H.M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, H.M., Otnes, H. & Solem, M.S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet - Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/skriving-pa-ungdomstrinnet---fem-prinsipper-for-god-skriveopplaring/>
- Kulbrandstad, L.A. (1998). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.A. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre: Norsk språkopplæring med øvingsoppgaver* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.

- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk: en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 33–63). LNU/Cappelen.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Næss, Å. (2011). *Global grammatikk: Språktypologi for språklærere*. Gyldendal akademisk.
- Nørgaard, N. (2003). Halliday og Hasans kohæsijonsbegreb i en litterær kontekst. I C. Bache, M. Birkelund & N. Nørgaard (red.). *Ny Forskning i Grammatik* 10, 2003, s. 153–166.
- Ongstad, S. (2002). Positioning Early Research on Writing in Norway. *Written Communication*, 19(3), 345–381. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074108802237749>
- Pedersen, M. (2009). *Meningsskaping i kortprosatteksten "Min fars skritt over gulvet": sett i lys av systemisk-funksjonell lingvistikk*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. UIA delarkiv. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/139369?show=full>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rødnes, K.A. & Gilje, Ø. (2016). *Grunnleggende ferdigheter: På tvers eller i fag?* Hentet fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/rodnes_gilje_ark_app_grf_2016.pdf
- Saussure, F. de (1916/1974). *Course in general linguistics*. Fontana/Collins.
- Sivertsen, N.M. (2017). *Jakten på den røde tråden: en studie av leksikalsk kohesjon i 13 elevtekster*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU delarkiv. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2465576>
- Skrivesenteret. (u.å). *Historia til skrivesenteret*. <https://skrivesenteret.no/om-oss/historien/>
- Skjelten, S.M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kva skil gode tekstar frå middels gode?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Core. <https://core.ac.uk/download/pdf/30891633.pdf>
- Sveen, A. (2005). Semantikk. I K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk: En grunnbok* (s. 64–94). Universitetsforlaget.
- Sveen, A. (2005). Pragmatikk. I K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk: En grunnbok* (s. 95–120). Universitetsforlaget.
- Vagle et al., W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. LNU/Cappelen.
- Aarseth, A. (1976). *Episke strukturer: Innføring i anvendt fortellingsteori*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Informasjonsskriv i forbindelse med masteroppgave

Hei!

Jeg heter Siri Skartveit Jacobsen, er bosatt i Stavanger og skal skrive en masteroppgave i norsk ved Institutt for nordisk språk og litteratur ved Høgskolen i Innlandet.

Tema for oppgaven er funksjonell grammatikk i elevtekster, der jeg, gjennom kvalitativ analyse, ønsker å studere referentkoblinger og/eller ulike setningsforbindere i en novelle skrevet av elever i 9. klasse, høsten 2021. Tekstene er anonymiserte, og jeg selv har ingen kjennskap til hvilke elever som har skrevet hvilken tekst.

Analysen gjennomføres høsten 2022 og prosjektet skal avsluttes i mai 2023. Alt materialet vil da slettes. Informanter som ønsker det, kan få en kopi av oppgaven etter at den er levert våren 2023.

Deltakelse er selvfølgelig frivillig. Så lenge studien pågår, kan du når som helst, inntil en måned før innlevering, trekke tilbake samtykke uten å oppgi grunn. Du sender da en mail til [REDACTED] på [REDACTED], og alt materiale fra deg vil da bli slettet. Er det andre spørsmål angående studien, kan også disse sendes til [REDACTED]. Hun videreformidler disse til meg, og jeg vil svare så fort jeg kan.

Tusen takk for samarbeidet.

Med vennlig hilsen

Siri Skartveit Jacobsen