



Linneuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 15 hp

Att skriva en berättelse

En studie av hur elever i årskurs 3 anpassar stilen i sina berättande texter



Författare: Ida Johansson

Handledare: David Håkansson

Examinator: Maria Lindgren

Termin: VT15

Ämne: Svenska språket

Nivå: Avancerad nivå

Kurskod: 4GN03E

Abstract

The present study has two purposes. One aim is to investigate to what extent 20 pupils in grade 3 use two different forms of presentation in their narrative texts and how these choices of forms of presentation create certain patterns in the pupils' texts. Another aim is to study to what extent the pupils use various features of spoken language in their narrative texts and whether these features correlate with the forms of presentation. The material in the study consists of 20 narrative texts from the national test in Swedish in 2011. The analytical models are based, among other things, on the theory of linguistic variation (see Nordberg 2013). A central finding of the study is that the pupils mainly choose to write their narrative texts from their own standpoint and that the choice of forms of presentation creates two different patterns in the pupils' texts. One pattern that is found in several pupils' texts builds on an interplay between the pupils' own voice and the voice of other characters. Another central finding is that the pupils use many colloquial forms of pronouns, and that the features of spoken language are more common in various dialogue contexts than when the pupils tell the story in their own voice.

Keywords

Berättande text, elevtext, textanalys, årskurs 3, framställningsformer, relation, direkt anföring, talspråksdrag

Narrative text, pupil text, textual analysis, grade 3, forms of presentation, relation, direct speech, features of spoken language

English title: Writing a story. A study of how pupils in grade 3 adapt the style in their narrative texts.

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2 Tidigare forskning och teoretiska perspektiv	3
2.1 Forskning om framställningsformer i elevers texter	3
2.2 Forskning om talspråkighet i elevers texter	4
2.3 Teoretiska perspektiv	6
3 Material och metod	7
3.1 Beskrivning av insamlat och analyserat material	7
3.1.1 Materialinsamling och etiska perspektiv	7
3.1.2 Beskrivning av skrivuppgiften.....	8
3.2 Analysmetoder	9
3.2.1 Analys av framställningsformer: relation och direkt anföring.....	9
3.2.2 Analys av talspråksdrag: fem variabler	10
3.3 Material- och metodkritik.....	11
4 Resultat	12
4.1 Framställningsformer i elevernas texter.....	12
4.1.1 Framställningsformen relation i berättelsens början.....	14
4.1.2 Växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation	15
4.1.3 Sammanfattning.....	16
4.2 Talspråksdrag i elevernas texter	17
4.2.1 Variabel 1: onomatopoetiska ord.....	18
4.2.2 Variabel 2: fonetiska signaler	19
4.2.3 Variabel 3: prefixet <i>jätte-</i>	20
4.2.4 Variabel 4: talspråkliga pronomen	21
4.2.5 Variabel 5: diskurspartikeln <i>ju</i>	23
4.2.6 Sammanfattning.....	24
5 Diskussion och slutsatser	24
5.1 Framträdande mönster av framställningsformer	25
5.2 Många talspråkliga pronomen.....	25
5.3 Talspråksdrag i dialoger	26
5.4 Slutsatser.....	26
5.5 Förslag till vidare forskning.....	27
Referenser	I

1 Inledning

I vår värld bär språket en stor betydelse. Språket är bland annat betydelsefullt för att vi som individer ska kunna samspela och förstå varandra och den värld vi lever i. Vi använder språket både i tal och i skrift. En viktig skillnad mellan talspråket och skriftspråket är att *talspråket* ofta används i informella sammanhang. Det är vanligtvis oplanerat och innehåller ofta olika pauser och modeord. Talspråket upplevs också i många sammanhang tillsammans med kroppsspråk, vilket gör att talspråket ofta är beroende av den rådande situationen. *Skriftspråket* däremot är ofta välstrukturerat och används i formella sammanhang (Cassirer 2003:87).

Vad som står klart är att såväl talspråket som skriftspråket har stor inverkan på oss som individer. Som barn erövrar vi i de flesta fall talspråket i första hand för att sedan mer och mer bekanta oss med det skrivna språket. När barnet börjar bekanta sig med tal- och skriftspråk påverkar det barnets identitet. Tal- och skriftspråk påverkar också barnets sociala samspel. Genom att kommunicera med andra via det talade och det skrivna språket blir det möjligt för barnet att skapa olika relationer med individer i sin omgivning (Lagerholm 2008:177).

Vi kan använda språket till många olika funktioner, men det är knappast någon överdrift att säga att *berättandet* utgör ett centralt inslag i människans språkanvändning – oavsett om det rör sig om tal- eller skriftspråk. När vi berättar gör vi medvetna och omedvetna språkliga val vad gäller hur vi framställer berättelsen oavsett om vi förmedlar den i tal eller i skrift. Vi har möjlighet att berätta utifrån egna iakttagelser eller utifrån upplevda tankar och samtal mellan olika individer i berättelsens sammanhang. När vi uttrycker våra egna upplevelser använder vi en framställningsform som kallas *relation*, medan vi kan förmedla andra karaktärens tankar och tal med hjälp av *direkt anföring* (Hellspång & Ledin 1997:176). Ett exempel på hur en berättare kan uttrycka sig med hjälp av framställningsformen relation är: *Jimmy fick en fisk*. Om en berättare istället väljer att ta hjälp av direkt anföring skulle berättaren kunna uttrycka följande: – *Jag fick en fisk!*

Oavsett hur en individ väljer att framställa sin berättelse bör denne vara medveten om att det finns skillnader mellan det talade och det skrivna språket. Att förstå skillnaden mellan tal- och skriftspråk är användbara kunskaper i många olika sammanhang eftersom exempelvis bruk av för stor andel talspråkliga uttryck i ett skriftspråkligt sammanhang och tvärtom kan medföra att syftet inte når fram till mottagaren (Cassirer

2003:88f). Att som samhällsmedborgare inte förstå skillnaden mellan tal- och skriftspråk kan medföra svårigheter i vidare studier och kommande yrken.

I denna uppsats kommer jag att redovisa en undersökning av just en aspekt av skillnaden mellan tal- och skriftspråk. Närmare bestämt kommer jag redovisa hur elever i årskurs 3 låter olika röster komma till tals i sina berättelser och hur de anpassar språkformen till de olika rösterna. Det är centrala frågor särskilt med tanke på att *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* anger som ett syfte för undervisningen i svenska att eleverna ska utveckla sin förmåga att ”formulera sig och kommunicera i tal och skrift” (Skolverket 2011a:222) samt sin förmåga att ”anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang” (Skolverket 2011a:222). Eleverna ska alltså utveckla sin förmåga att variera sitt språkbruk beroende på situation så att syftet tydligt framgår. För att eleverna ska åstadkomma detta ska de ges möjligheter i grundskolan att utveckla kunskaper om skillnader mellan talspråk och skriftspråk (Skolverket 2011b:20).

Materialet för min studie har hämtats från det nationella provet i ämnet svenska och består av ett urval berättande texter från 2011 års prov. Resultatet av dessa texter visar att närmare 92 % av de deltagande eleverna uppnår kravnivån (Siris 2015). Berättande texter kan därmed ses som en texttyp som elever i årskurs 3 på det hela taget har en förmåga att producera. Enligt bedömningsanvisningar för det nationella provet i svenska ska elevtexter som bedöms som godkända bland annat vara läsbara och innehålla en tydlig handling. Men för att få en bredare uppfattning om dessa elevers förmågor är det relevant att undersöka ett urval av texterna med fokus på elevernas bruk av olika framställningsformer och talspråksdrag.

1.1 Syfte och frågeställningar

Föreliggande studie har två syften – båda relaterade till hur elever i årskurs 3 skriver berättande texter. Ett syfte är att undersöka i vilken utsträckning eleverna använder framställningsformen relation och direkt anföring, samt vilka mönster som skapas utifrån de framställningsformer som eleverna använder. Ett annat syfte är att undersöka i vilken utsträckning elevernas texter innehåller olika drag som ofta används i talspråkliga sammanhang och huruvida dessa drag samspelar med framställningsformerna. Utifrån syftet är studiens frågeställningar följande:

- I vilken utsträckning använder 20 elever i årskurs 3 framställningsformen relation och direkt anföring i sina berättande texter och vilka mönster av framställningsformer finns i dessa texter?
- I vilken utsträckning förekommer ett antal utvalda lexikala talspråksdrag i elevernas texter och korrelerar användningen av talspråksdrag med framställningsformerna?

En driven skribent som är väl förtrogen med berättande texter använder förmodligen färre talspråksdrag i framställningsformen relation än i olika dialogiska sammanhang. Enligt skolans styrdokument ska elever i årskurs 3 vara bekanta med berättande texter (Skolverket 2011a:227). Trots att eleverna ska ha utvecklat kunskaper om berättande texter är det inte säkert att dessa elever har kommit så långt i språkbehandlingen att de har lärt sig att stildifferentiera sina texter, det vill säga anpassa stilen efter framställningsformen.

2 Tidigare forskning och teoretiska perspektiv

I detta kapitel presenteras inledningsvis tidigare forskning om framställningsformer och talspråklighet i elevers texter. I kapitlet presenteras också uppsatsens teoretiska perspektiv. Min uppsats grundar sig i *språklig variationsteori*. I samband med att jag presenterar studiens teoretiska ramverk introducerar jag också några centrala termer – till exempel det för uppsatsen centrala begreppet *intertextualitet* som beskrivs närmare i samband med att språklig variationsteori presenteras.

2.1 Forskning om framställningsformer i elevers texter

Garme (1988) och Nyström (2000) är två forskare som har undersökt förekomsten av framställningsformer i elevers berättande texter. Garme (1988) har bland annat undersökt texter skrivna av elever i årskurs 7, medan Nyström (2000) har analyserat gymnasieelevers texter. Trots att Garmes (1988) undersökning gjordes för 27 år sedan är hennes resultat av betydelse för denna studie. Texterna skrivna av elever i årskurs 7 i Garmes (1988) studie innehåller bland annat *direkt anföring*, vilket innebär att texterna innehåller direkt tal från en eller flera karaktärer i berättelsen. Efter analys av texterna kan Garme (1988) konstatera att flertalet elever i hennes studie har svårigheter med att avsluta påbörjade dialoger i sina texter. Gymnasieelevernas texter i Nyströms (2000) studie innehåller också direkt anföring, men även indirekt anföring. Att eleverna

använder *indirekt anföring* innebär att de återger med egna ord vad en karaktär säger eller tänker (Liljestrand 1993:154). Nyström (2000) poängterar dock att gymnasieelevernas texter överlag innehåller lite anföring.

Ytterligare en forskare som studerar framställning av berättelser är Nordqvist (2001) som undersöker vuxna och skolbarns bruk av framställningsformer när de berättar såväl muntligt som skriftligt. Både Garne (1988) och Nordqvist (2001) kommer fram till att yngre elevers texter innehåller färre antal anföringsverb än texter skrivna av äldre elever och vuxna. Exempel på anföringsverb är *frågade* och *svarade*. Anförings verbet *svarade* kan till exempel användas i följande sammanhang: – *Ja, jag fick en fisk, svarade Jimmy*. I Garmes (1988) studie visar det sig att var tredje replik skriven av elever i årskurs 7 innehåller anföringsverb, vilket är förhållandevis lite jämfört med antal anföringsverb som de äldre eleverna använder i sina repliker. Garne (1988) antyder att detta kan bero på att de yngre eleverna ofta återger de exakta orden från en dialog, vilket gör att dessa elever förbiser anföringsverb i sina texter.

Nordqvist (2001) visar vidare att 9-åringarna och 12-åringarna ofta skriver som de talar, vilket gör att de skriver ihop texten utan att använda olika anföringstecken såsom talstreck och citattecken. En annan forskare som också lägger märke till det nyss nämnda är Andersson (2014) som analyserar narrativa texter skrivna av pojkar i årskurs 3 inom det nationella provet i svenska år 2009. Nordqvists (2001) och Anderssons (2014) resultat liknar varandra, eftersom Andersson (2014) kommer fram till att pojkarna i hennes studie ofta bakar in det direkta talet i texten på ett sätt som gör det svårt att urskilja den direkta anföringen från de övriga framställningsformerna. Andersson (2014) tillägger dock att inte alla pojkar bakar in det direkta talet i texten. Andersson (2014) har också lyckats skönja att flera pojkar har en förmåga att återge direkt tal på ett strukturerat och visuellt sätt. För att visa detta ger Andersson (2014) ett exempel på en narrativ elevtext som innehåller en tydlig dialog. Med detta textexempel förklarar hon att pojken har lyckats framställa en dialog som är ”självskriven och väl införlivad genre som lämpar sig väl att föra berättelsen framåt” (Andersson 2014:175).

2.2 Forskning om talspråklighet i elevers texter

Elever som skriver olika typer av texter har möjlighet att välja hur talspråklig eller skriftspråklig texten ska vara. Vid stilanalys av texter menar Lagerholm (2008:69) att det är av stor betydelse att analysera vilken effekt ett talspråksdrag har i textens sammanhang. Det går inte att komma ifrån att det finns ett visst samband mellan

andelen talspråksdrag och textens kvalitet, men det innebär inte att man kan utgå från att alla texter som innehåller en hög andel talspråksdrag är texter med låg kvalitet eftersom en hög andel talspråksdrag i en text kan vara ett stilistiskt val – som åtminstone i berättande texter bidrar till att höja textens kvalitet. Trots att det kan vara svårt att avgöra huruvida talspråkligheten i en text bidrar till textens kvalitet har flera forskare valt att undersöka förekomsten av talspråksdrag i elevers texter.

En forskare som har undersökt talspråksdrag i elevtexter är Einarsson (1978). Einarsson (1978) har bland annat analyserat texter skrivna av gymnasieelever, och han kommer exempelvis fram till att uppsatser skrivna av pojkar står längre ifrån talspråket än uppsatser skrivna av flickor. Tal- och skriftspråk utmärks av olika drag, till exempel i ordklassfördelningen. En hög andel substantiv kan till exempel sägas utmärka skriftspråket medan en hög andel verb kan betraktas som talspråkligt. Detta gäller även elevtexter. Hultman & Westman (1977) visar att gymnasiepojkars texter innehåller fler substantiv än gymnasieflickors texter som istället innehåller fler verb. Det betyder alltså att både Einarssons (1978) och Hult & Westmans (1977) studier tyder på att pojkars texter är mer skriftspråkliga än flickors texter som är mer talspråkliga. Trots att både Einarssons (1978) och Hultman & Westmans (1977) undersökningar är mellan 35–40 år gamla är de relevanta att nämna i denna uppsats eftersom de är klassiska studier på området.

Andersson (2014) studerar inte bara hur pojkarna hanterar direkt tal i sina narrativa texter utan hon analyserar också hur pojkarna använder vissa talspråkliga drag i sina texter. Ytterligare en forskare som drar slutsatser om talspråklighet i pojkars texter är alltså Andersson (2014), och hon kommer fram till att pojkarna i sin studie använder ord som ursprungligen inte tillhör det svenska språket. Hennes studie visar bland annat att pojkarna under ett par tillfällen använder ord och uttryck som härstammar från engelskan och arabiskan. I sin studie kan Andersson (2014) även urskilja att pojkarna i sina texter använder symboler såsom smileys samt ord som härrör från den tekniska och digitala utvecklingen såsom ordet *sms*. Hon lägger även märke till att pojkarnas narrativa texter innehåller en del svordomar. I de fall svordomar används görs det för att förstärka känslor och upplevelser. Sammantaget visar Anderssons (2014) studie att vissa talspråkliga drag såsom ord som tillhör ett annat språk, svordomar, smileys med mera finns i en del elevtexter, men hon har inte lyckats urskilja dessa drag i alla pojkars narrativa texter. Det innebär alltså att det förekommer skillnader mellan pojkarnas bruk av olika talspråkliga drag.

2.3 Teoretiska perspektiv

Språkfilosofen Michail Bachtin brukar förknippas med begreppet *dialogism* – att hela vår existens är dialogisk och förhåller sig till andra faktorer i vår omgivning (Ajagán-Lester m.fl. 2003:206). Detta gäller även för språket, och Bachtin har bland annat lanserat teorier om hur författare hämtar inspiration till sina texter (Ajagán-Lester m.fl. 2003:210). Han menar att författare kan använda sin egen röst, men att texter inte uteslutande består av den egna rösten utan är dialogiska såtillvida att de innehåller dialogiska relationer i form av andras röster. Bachtins talan om dialogiska relationer är något som är nära besläktat med begreppet *intertextualitet*. I vid bemärkelse handlar begreppet intertextualitet om att vi är beroende av andras ord och texter för att förstå våra egna ord och texter (Ajagán-Lester m.fl. 2003:206).

Hur författaren av en text väljer att inspireras av andras ord och texter bidrar alltså till hur författaren framställer sin text. Den språkliga formen kan variera beroende på framställningsformen, och ett sätt att synliggöra detta är att undersöka hur olika språkdrag varierar beroende på framställningsformen. En analys som jämför språkdrag i olika framställningsformer är *variationslingvistisk* i den meningen att den utgår från språkets möjligheter att uttrycka samma sak på olika sätt. Variationslingvistik har en förgrundsgestalt i den amerikanske forskaren William Labov som i flera undersökningar har återkommit till att växlingen mellan olika uttal, mellan olika ordformer och så vidare inte är fri utan beror på olika sociala faktorer och den rådande situationen. Det samma kan sägas gälla i en berättande text då författaren kan låta olika röster tala med hjälp av olika språkformer.

För att kunna dra slutsatser om variationer i språk är det av stor betydelse att urskilja olika så kallade *sociolingvistiska variabler*. Med en sociolingvistisk variabel avses ett språkdrag som kan anta en eller flera varianter (Nordberg 2013:23). Ett exempel på en sådan sociolingvistisk variabel är formvariationen hos pronomen där skriftspråksformer som *mig* och *dig* alternerar med talspråksformer som *mej* och *dej*. Valet mellan *mig* och *mej* eller *dig* och *dej* har på ett sätt ingen betydelse: båda varianterna betyder samma sak. Men varför använder författaren till en text ibland *mig* och *dig* och ibland *mej* och *dej*? Beror det på vilka röster som kommer till tals? Målet för en undersökning som utförs inom ramen för språklig variationsteori är att förklara just denna variation, det vill säga visa vilka faktorer den beror på.

3 Material och metod

I detta kapitel ges en kort beskrivning av det nationella provsystemet. Därefter presenteras vilka avgränsningar som har gjorts och hur materialet har samlats in. Även tillvägagångssättet för urval av material för analys presenteras följt av vilka etiska överväganden som har beaktats. Därefter presenteras en sammanfattning av instruktionen till skrivuppgiften tillhörande det nationella provet år 2011. Slutligen presenteras studiens analysmetoder och använda analysverktyg följt av en kritisk summering angående studiens material och metoder.

3.1 Beskrivning av insamlat och analyserat material

Med stöd från olika högskolor och universitet konstruerar Skolverket varje år nationella prov. Nationella prov framställs i olika ämnen och proven ska genomföras bland annat när eleverna går i grundskolans årskurs 3, 6 och 9. När eleverna går i årskurs 3 testas deras förmågor i matematik, svenska som andraspråk och svenska. I ämnet svenska är syftet med proven att testa elevernas förmåga att läsa, skriva och tala. Syftet med de nationella proven är bland annat att få en summativ bild över elevernas kunskaper samt stödja lärarens bedömning av elevernas kunskaper i olika ämnen. Utifrån samtal om elevens resultat ska de nationella proven bidra till en rättvis och likvärdig bedömning (Skolverket 2015). Materialet i denna studie är hämtat från det nationella provet i svenska år 2011. Materialet består av 20 berättande texter skrivna av elever i årskurs 3. Hälften av elevtexterna är skrivna av pojkar och hälften av flickor. De berättande texterna som analyseras är skrivna utifrån temat *Äventyr*.

3.1.1 Materialinsamling och etiska perspektiv

För att finna ett material som var passande för denna studie gjordes ett par avgränsningar. En avgränsning som gjordes var att undersöka texter skrivna av elever i årskurs 3 inom det nationella provet i svenska år 2011. En annan avgränsning som gjordes var att texterna skulle vara av berättande slag. Ytterligare avgränsningar som gjordes var materialet skulle utgöras av texter som bedöms som godkända och inte bestå av texter skrivna utifrån det nationella provet för elever med svenska som andraspråk.

Valet att analysera godkända texter skrivna av elever i årskurs 3 beror på att det är relevant att undersöka vad som kännetecknar dessa texter. Anledningen till varför berättande text valdes var för att studiens frågeställningar inte går att analysera i någon

annan typ av text inom ramen för de nationella proven i årskurs 3 år 2011. Att texter skrivna av elever med svenska som andraspråk valdes bort baseras på att dessa elever inte ingår i det statistiska resultatet av berättande texter skrivna av elever inom ämnet svenska (se Siris 2015).

De nationella proven i svenska konstrueras på uppdrag av Skolverket vid Uppsala universitet. Vissa elevlösningar arkiveras också vid Uppsala universitet, och jag har begärt ut ett slumpmässigt urval av elevlösningar från hela landet som svarar mot kraven för denna studie. När materialet beställdes var studiens syfte och frågeställningar inte helt fastställda vilket medförde att jag beställde sammanlagt 40 elevtexter, varav 20 skrivna av pojkar och 20 skrivna av flickor. När jag tog emot materialet var det uppdelat i två olika grupper – en grupp med texter skrivna av pojkar och en grupp med texter skrivna av flickor. Jag valde de tio första texterna skriva av pojkar och de tio första texterna skrivna av flickor. Efter detta urval bestod materialet således av 20 elevtexter – lika många skrivna av pojkar som av flickor.

För att ta hänsyn till vissa forskningsetiska principer (se Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet 2009) och sekretesskrav från Uppsala universitet har jag valt att skilja elevtexterna åt genom att numrera dem löpande. På så vis har jag skiljt texterna utan att behöva röja skribenternas identitet. Platser och namn som anges i elevtexterna är fingerade.

3.1.2 Beskrivning av skrivuppgiften

Till temat *Äventyr* återfinns en tydlig och konkret lärarinstruktion för att provet ska genomföras på ungefär samma sätt oavsett skola och klass. Enligt instruktionen har läraren först återknutit till en tidigare genomförd läsuppgift inom ramen för det nationella provet i svenska år 2011. Därefter har läraren berättat för eleverna att de ska skriva en berättelse som handlar om ett äventyr. Sedan har eleverna fått välja om de vill berätta utifrån sin fantasi eller sina egna upplevelser och erfarenheter. Därefter har läraren berättat att eleverna också har möjlighet att skriva utifrån inspiration från tidigare läsuppgift. Läraren har även nämnt att eleverna ska skriva hur deras berättelse börjar, vad som händer och hur den slutar. Läraren har också visat förslag på hur eleverna kan börja sina berättelser. Därefter har eleverna skrivit sina berättande texter utan tidspress.

3.2 Analysmetoder

Denna studie vilar på en hermeneutisk ansats eftersom materialet tolkas med hjälp av analysmodeller från språklig variationsteori. För att kunna uppnå syftet med studien och besvara frågeställningarna måste elevtexterna närläsas kvalitativt men också behandlas kvantitativt. Nedan presenteras olika verktyg för analys av elevtexterna.

3.2.1 Analys av framställningsformer: relation och direkt anföring

Framställningen av en berättelse kan göras på flera olika sätt. Författaren kan välja att berätta ur sin synvinkel eller berätta utifrån andra karaktärens tankar och tal. Vid analyser av framställningsformer i berättande texter har traditionellt två anföringstyper såsom direkt anföring och indirekt anföring urskilts (jfr Garme 1988). I denna studie har jag dock valt att endast undersöka elevers bruk av framställningsformen *relation* och *direkt anföring*. Att jag valde att enbart undersöka förekomsten av framställningsformen *relation* och *direkt anföring* grundar sig i att endast dessa framställningsformer behöver urskiljas för att studiens frågeställningar ska kunna besvaras.

När författaren av en text väljer att berätta med hjälp av framställningsformen *relation* innebär det att författaren själv har ordet och berättar därmed ur sin synvinkel (Cassirer 2003:159). I följande exempel används framställningsformen *relation*: *Jimmy gick till bryggan*. Med hjälp av denna framställningsform berättar författaren alltså med sin egen röst. För att urskilja om eleven väljer att använda framställningsformen *relation* har följande fråga ställts vid analysarbetet: *Väljer eleven att berätta utifrån sin synvinkel?*

När författaren istället väljer att använda *direkt anföring* innebär det att författaren återger ordagrant vad som sägs (Liljestrand 1993:154). I samband med *direkt anföring* är det också vanligt att författaren väljer att använda anföringsverb, som exempelvis *sa* eller *undrade*, samt anföringstecken såsom citattecken eller talstreck (Hellspong & Ledin 1997:176). Ett exempel på *direkt anföring* är: – *Hej Jimmy!* I detta exempel går det att urskilja att författaren tar hjälp av en annan karaktärs tal. För att urskilja om eleven väljer att använda *direkt anföring* av tankar och tal har följande fråga ställts vid analysarbetet: *Väljer eleven att ordagrant återge vad karaktärerna säger eller tänker?*

3.2.2 Analys av talspråksdrag: fem variabler

I svenska språket finns det flera talspråkliga drag som ofta förekommer i skrift. Vid stilanalys är det vanligt att undersöka förekomsten av olika talspråksdrag för att därigenom ge en indikation på textens grad av talspråklighet. Det är bland annat vanligt att utgå från att ordklassfördelningen skiljer sig åt mellan tal- och skriftspråk (se Einarsson 1978, Hultman & Westman 1977). Men en studie av talspråksdrag behöver inte bara baseras på ordklasser. Lagerholm (2008) och Josephson (2013) tillägger bland annat följande drag: ljudhärmande ord (så kallade onomatopoetiska ord), fonetiska signaler, det förstärkande prefixet *jätte-*, talspråkliga pronomen och diskurspartikeln *ju*. De fem nämnda talspråksdragen ovan är de som jag undersöker i denna studie. Valet av variabler har i första hand styrts av att fenomenen ska vara någorlunda frekvent förekommande och lätta att identifiera.

Den första variabeln som har undersökts i denna studie är förekomsten av onomatopoetiska ord. I ett vardagligt samtal är det vanligt att vi använder oss av olika ljud, och dessa ljud försöker vi efterlikna i skriftspråket genom att använda olika onomatopoetiska ord (Lagerholm 2008:81). Onomatopoetiska ord är ljudhärmande ord såsom *mjau*, *plask* eller *pang*. För att urskilja om den första variabeln förekommer i elevens text har följande fråga ställts vid analysarbetet: *I vilken utsträckning väljer eleven att använda olika ljudhärmande ord i sin text?*

Den andra variabeln som har undersökts i denna studie är förekomsten av förändrad stavning för att återskapa fonetiska signaler. Dessa typer av fonetiska signaler med förändrad stavning används vanligtvis i skriftliga alster för att ”ersätta några av de förluster som går förlorade i skrift” (Lagerholm 2008:90). Utdraget ljud (som när ordet *hjälp* skrivs *hjääääälp*), förändrad röststyrka (som bruket av versaler i *VA?*), tvekanden/avbrott (*Jag ... jag vet inte*) är fonetiska signaler som går att uttrycka i skrift genom att förändra stavningen (Lagerholm 2008:90, 240). För att urskilja om den andra variabeln förekommer i elevens text har följande fråga ställts vid analysarbetet: *I vilken utsträckning väljer eleven att använda utdraget ljud, förändrad röststyrka eller tvekanden/avbrott i sin text?*

Den tredje variabeln som har undersökts i denna studie är förekomsten av det förstärkande prefixet *jätte-*. Enligt svenska Akademiens ordlista, SAOL, är prefixet *jätte-* ett vardagligt uttryck (2006). Exempel på sammanhang där prefixet kan användas är följande: *jättebra*, *jättesöt*, *jättestor*. För att urskilja om den tredje variabeln

förekommer i elevens text har följande fråga ställts vid analysarbetet: *I vilken utsträckning väljer eleven att använda det förstärkande prefixet jätte- i sin text?*

Den fjärde variabeln som har undersökts i denna studie är förekomsten av talspråkliga pronomen. Exempel på talspråkliga pronomen är *dej*, *våran* eller *nån*. För att urskilja om eleven använder talspråkliga pronomen har jag undersökt växlingen mellan standardformer som *dig*, *vår* och *någon* och talspråksformer som *dej*, *våran* och *nån*. De pronomen som finns i elevtexterna och som klassas som vardagliga enligt SAOL har kategoriserats som talspråkliga pronomen. För att urskilja om den fjärde variabeln förekommer i elevens text har följande fråga ställts vid analysarbetet: *I vilken utsträckning väljer eleven att använda pronomen som enligt SAOL betraktas som vardagliga?*

Den femte variabeln som har undersökts i denna studie är förekomsten av diskurspartikeln *ju*. Diskurspartikeln *ju* är tio gånger vanligare att använda i talspråk än i skriftspråk (Josephson 2013:5). För att urskilja om den femte variabeln förekommer i elevens text har följande fråga ställts vid analysarbetet: *I vilken utsträckning väljer eleven att använda diskurspartikeln ju i sin text?*

3.3 Material- och metodkritik

Studiens material är slumpmässigt utvalt i arkivet vid Uppsala universitet, vilket kan innebära att texterna kan vara skrivna i olika kontexter och därmed inte producerade under identiska förhållanden. Till det nationella provet finns det en lärarinstruktion. Syftet är naturligtvis att elevernas förutsättningar ska vara likartade, men risken finns att materialet ändå är skapat under olika förutsättningar. Att det inte är säkert att materialet är producerat under lika förhållanden är något som kan betraktas som negativt, men detta är något som jag är medveten om.

Något annat som kan ses som negativt med urvalet av studiens material är att materialet består av elevtexter som innehåller olika individuella skillnader. En individuell skillnad är till exempel att texterna är olika långa. Elevtexter skrivna utifrån nationella prov ska vara jämförbara, men texternas längd kan påverka mönster av framställningsformer och förekomsten av olika talspråksdrag. Texternas varierande längd påverkar det sammanställda resultatet vilket gör att det blir svårt att dra några slutsatser utifrån det. Dock ger texternas olika längd en realistisk bild över hur berättande texter är skrivna av elever i årskurs 3.

Ju fler elevtexter som analyseras, desto mindre är sannolikheten att de individuella skillnaderna spelar någon roll. Materialet i denna uppsats är litet, men samtidigt skulle det vara omöjligt att inom ramen för en studie av denna typ studera alla elevlösningar. Därför var jag tvungen att göra ett urval av elevtexter. Att studiens material är litet medför att det är svårt att dra några generella slutsatser, men studiens resultat kan åtminstone ge en antydning om vilka framställningsformer och talspråksdrag som eleverna använder.

Att studiens material är litet kan uppfattas som en brist, och detta är något som jag är medveten om. En styrka med denna uppsats är däremot att jag kombinerar kvalitativa och kvantitativa metoder. Något att ha i beaktande vid denna typ av kvantitativ analys av olika talspråksdrag är att de valda talspråksdragen endast ger en indikation om textens grad av talspråklighet. Det går alltså inte att dra någon slutsats om huruvida elevtexterna är talspråkliga eller inte. För att sådana slutsatser ska kunna dras krävs djupare kvantitativa analyser på olika språkliga nivåer.

Denna typ av textanalys är komplex och analysverktygen som används kräver att den som undersöker tolkar materialet. Det betyder att om någon annan hade gjort om studien hade det kunnat ge andra resultat än de resultat som jag presenterar. Vid beskrivningen av tillvägagångssättet vid analysarbetet ger jag dock en tydlig bild över hur jag har analyserat texterna (se avsnitt 3.2.1 och 3.2.2). För att tydliggöra min analys ytterligare har jag även valt att illustrera de slutsatser som jag kommer fram till genom att visa exempel från elevtexterna. Dessa exempel visas i resultatredovisningen nedan.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. I det första delkapitlet redovisar jag förekomsten av framställningsformen relation och direkt anföring samt vilka mönster av framställningsformer som finns i texterna. I det andra delkapitlet redovisar jag huruvida olika talspråksdrag korrelerar med framställningsformerna. I det andra delkapitlet presenterar jag också i vilken utsträckning de utvalda talspråksdragen förekommer i elevernas texter och i vilket sammanhang eleverna använder dragen i sina texter.

4.1 Framställningsformer i elevernas texter

Efter analys av studiens material visar det sig att samtliga elevtexter innehåller framställningsformen relation. Direkt anföring används i 17 av 20 elevtexter. Tabell 1 nedan visar fördelningen av antal ord per framställningsform i samtliga elevtexter.

Tabell 1. En översikt över fördelningen av antal ord per framställningsform i samtliga elevtexter.

Framställningsform	Antal ord	%
Relation	3 841	76,6
Direkt anföring	1 173	23,4
Totalt	5 014	100

Det sammanställda resultatet från tabell 1 visar att eleverna till största del väljer att tala med sin egen röst i sina berättande texter. Detta går att urskilja genom att 76,6 % av antal ord i elevtexterna kategoriseras till framställningsformen relation. Det sammanställda resultatet från tabell 1 visar också att eleverna väljer att använda andra karaktärers röster i sina berättande texter. 23,4 % av antal ord i samtliga elevtexter kategoriseras till direkt anföring. Eftersom elevtexterna framställs på olika sätt är det också relevant att ge en bild över fördelningen mellan antal ord i de båda framställningsformerna i varje elevtext. Diagram 1 nedan visar denna fördelning. Inom parentes anges hur många ord som varje enskild elevtext omfattar.

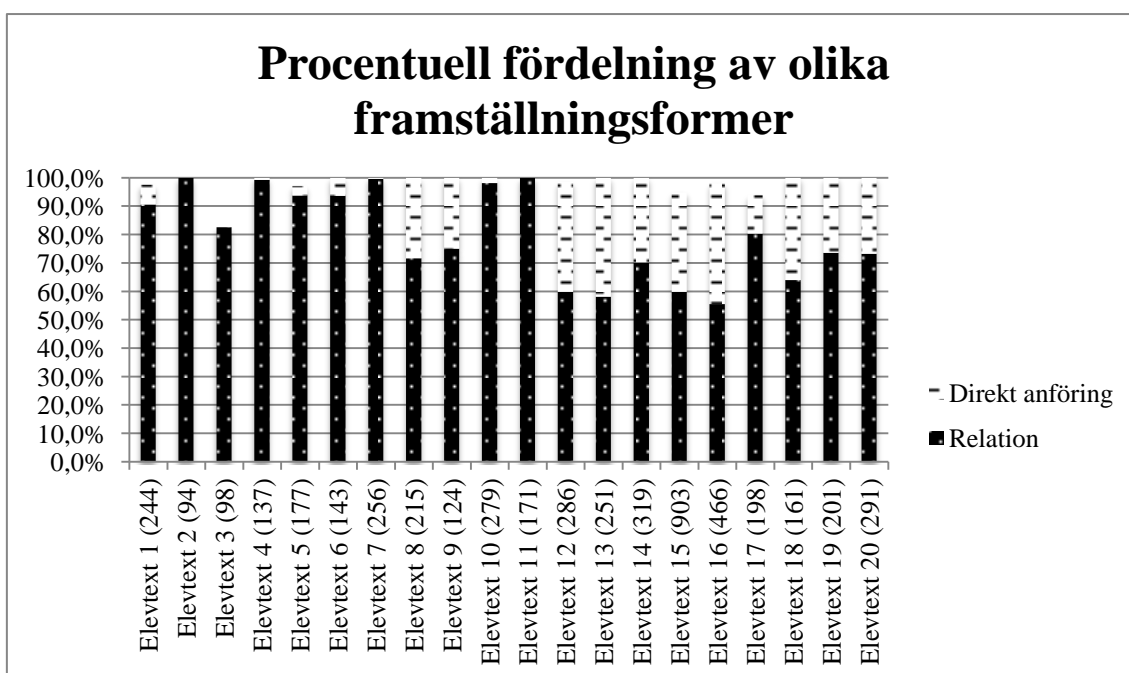


Diagram 1. En översikt över den procentuella fördelningen (beräknat på antal ord) mellan de båda framställningsformerna i varje elevtext.

Diagram 1 ovan visar att minst 55 % av ordantalet i varje enskild elevtext tillhör framställningsformen relation. Hur stor plats direkt anföring får ta i elevernas texter varierar. Diagram 1 visar att i exempelvis Elevtext 12 och Elevtext 13 utgör ca 40 % av

textens antal ord passager i direkt anföring. I exempelvis Elevtext 8 och Elevtext 14 utgör direkt anföring istället cirka 30 % av textens antal ord. Det finns också texter som låter direkt anföring utgöra mindre än 10 % av textens antal ord. Exempel på sådana texter är Elevtext 1 och Elevtext 6. Diagram 1 visar också att det finns texter som inte innehåller direkt tal från andra karaktärer över huvud taget, eftersom dessa texter helt är skrivna med hjälp av framställningsformen relation. Exempel på dessa texter är Elevtext 2 och Elevtext 11. Diagram 1 ger en bild över hur varje elev väljer att tala till läsaren, dock ger detta diagram inte någon bild över hur skribenternas val av framställningsformer skapar olika mönster i texten. Detta är något som behandlas ingående i avsnitten nedan.

4.1.1 Framställningsformen relation i berättelsens början

Ett mönster som går att urskilja vid jämförelse av elevernas texter är att alla elevtexter inleds med hjälp av framställningsformen relation. I sammanlagt 14 av de 20 undersökta elevtexterna består denna inledande sekvens av relation av 2–10 syntaktiska meningar. Det finns därmed ett stort mått av variation mellan de enskilda texterna när det gäller längden på den inledande sekvensen med framställningsformen relation. En av de 14 elevtexterna som inleds med framställningsformen relation men som övergår till direkt anföring relativt tidigt i berättelsen är Elevtext 13. Följande utdrag visar att skribenten av Elevtext 13 övergår från framställningsformen relation till direkt anföring efter 3 syntaktiska meningar:

Det var en gång en flicka som hette Kissy. En gång fick hon ett brev där det stog att hon skulle Lära sig slåss. När hon kom fram så stog det en gubbe där. Hej gamla gubbe var är min tränare sa kissy.

När skribenten beskriver vad karaktären i berättelsen heter och vad som ska hända berättar skribenten utifrån sin synvinkel. När en karaktär i berättelsen sedan får komma till tals genom att hälsa på en annan karaktär använder skribenten direkt anföring.

Sex av de 20 elevtexterna är strukturerade med en inledning som består av 11–22 syntaktiska meningar som tillhör framställningsformen relation. Inledningen i Elevtext 7 består av 21 syntaktiska meningar som kategoriseras till framställningsformen relation och därefter används direkt anföring. Detta går att skönja i följande utdrag från texten:

Det var en gång en kille som hette olle. Han satt på ett tåg till Stockholm med sin mamma. Han skulle hälsa på sina kusiner. Eftersom det tar lång tid till Stockholm så brukar olle dagdröma. Han blundade och åkte in i drömanas värld. Han drömde att han spelade ishockey

i HV 71 och var center i första kedjan. Hans tränare hette Åke Kronwall, han var ganska gammal. I morgon så skulle dom möta färjestad dom var ganska bra. Nu var det morgon. olle åt två mackor och ett glas smothi med hallon och blåbär. Åke hade sagt att det var bra med smothi på morgonen. Sedan körde han motorcyckel till ishallen. Dom tog på sig sin utrustning och åkte ut på isen och värmdes upp. Ishallen var fullsatt. Tränaren i Tre kronor var där och tittade för att han letade spelare som kunde vara med i VM. Mathen började och HV 71 gjorde ett hastigt mål. Nästan hela hallen stog upp. HV 71 fortsatte att ösa in mål. Mathen slutade 7–1 till HV 71. Olle gjorde hattrick. Tränaren i Tre kronor kom och frågade olle om han ville spela i Tre kronor. Ja! sa olle.

I ett längre stycke väljer skribenten att berätta ur sin synvinkel. Sedan övergår skribenten till att använda direkt anföring genom att skriva *Ja!*

4.1.2 Växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation

Sammantaget innehåller 17 elevtexter ett växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation. Frekvensen för detta växelspel varierar i elevtexterna. Elevtext 16 och Elevtext 14 är exempel på texter vars växelspel är frekvent. I Elevtext 14 ser detta växelspel ut som följande:

Vi har vell inte gjort dem nåt, sa Flipp. Neej! det här måste vi lösa, Sa Flapp. Jag vet!, sa Flipp –Vadå? frågade, Flapp –Vi åker till Spökestan där kanske det finns någon som kan hjälpa oss, sa Flipp –Villken bra idé, Sa Flapp.

Utdraget ovan visar en lång dialog mellan två karaktärer. Denna dialog består av snabba växlingar mellan direkt anföring och framställningsformen relation. Anledningen till dessa snabba växlingar är för att skribenten väljer att ge tydliga riktlinjer om vem som säger vad i berättelsen. När eleven skriver *Vi har vell inte gjort dem nåt* kategoriseras det till direkt anföring, medan den efterföljande anföringssatsen *sa Flipp* kategoriseras till framställningsformen relation. Ytterligare en elevtext som innehåller ett frekvent växelspel är Elevtext 16. Detta illustreras i följande utdrag:

– Hej igen gud det ska bli jätte roligt på utflycken, sa Johanna – Det tycker inte jag, sa Sandra – Jag vet att du inte tycker om utflyckter men det kommer bli jätte kul, sa Johanna – Tror du?, frågade Sandra – Det klart, svarade Johanna – Okej det börjar bli lite sent hejdå, sa Sandra – Okej hejdå, sa Johanna.

Även denna elev återger en lång dialog. Eleven väljer att ange vilka karaktärer som talar i berättelsen, vilket bidrar till ett snabbt växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation.

Det frekventa växelspelet finns inte i alla elevtexter som innehåller direkt anföring. En del elevtexter innehåller istället ett mindre frekvent växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation. I detta växelspel använder eleven endast inslag av direkt anföring när eleven berättar utifrån sin egen röst. Detta växelspel finns bland annat i Elevtext 4. Växelspelet går att urskilja i följande utdrag från texten:

Han åkte dit för att leta efter den gylene stjärnan. Men det var en svår väg. När han var framme såg han en leopard. Den såg honom också. –Hjällp skrek Jakob. Han sprang i väg. Jacob sprang 2 mil. Efter det var han dötströt. Han la sej ner och vilade. Efter en stund satte han sej upp och där var pyramiden. Därinne låg den gylene stjärnan. Han gick in. Där låg massa skilet.

Ovanstående textutdrag består till största delen av ett berättande utifrån elevens egen röst men när eleven skriver *–Hjällp* använder eleven ett inslag av direkt anföring. En annan elevtext som visar liknande växelspel är Elevtext 10. Växelspelet visar sig i följande utdrag:

Dom var ute och lekte i snön. Sen skulle dom gå en promenad och såg dom en stjärna falla Kalle önskade att han var större en Per. Och då sa Per tror du på sånt trams men då blev Kalle större en Per och Kalle vann i slagsmålet. Per sprang in i huset och skulle hjälpa till att handla. Då stak Kalle till skogen och börja bygga trä koja den blev fin han gick in i kojnan.

I det nyss nämnda utdraget från Elevtext 10 berättar eleven till största delen utifrån sin synvinkel, men när eleven skriver *tror du på sånt trams* väljer eleven att använda ett inslag av andra karaktärers tal. Detta inslag bidrar till ett mindre frekvent växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation.

4.1.3 Sammanfattning

Eleverna väljer att använda både framställningsformen relation och direkt anföring i sina berättande texter, men framställningsformen relation används mest i alla elevtexter. När eleverna använder de båda framställningsformerna i sina texter skapas olika mönster. Ett mönster som finns i alla elevers texter är att de börjar berättelsen med framställningsformen relation. Ett annat mönster som har kunnat friläggas bygger på att elevtexterna innehåller ett växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation. Detta växelspel skiljer sig mellan elevtexterna. I en del elevtexter är växelspelet frekvent, medan i andra texter är växelspelet mindre frekvent genom att eleverna endast använder inslag av direkt anföring. Sammanlagt uppvisar 17 elevtexter ett växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation.

4.2 Talspråksdrag i elevernas texter

Sammanlagt innehåller samtliga elevtexter 195 exempel på de analyserade talspråksdragen. Det sammanräknade resultatet visar att elevtexterna innehåller 34 onomatopoetiska ord och 29 fonetiska signaler. Det sammanräknade resultatet visar också att prefixet *jätte-* används i 13 olika sammanhang i elevernas texter. Talspråkliga pronomen används sammanlagt 106 gånger i elevernas texter och diskurspartikeln *ju* används 13 gånger i elevernas texter. I tabell 2 nedan redovisas antalet exempel på respektive talspråksdrag och hur de fördelar sig på de båda framställningsformerna.

Tabell 2. En översikt över förekomsten av talspråksdrag i framställningsformen relation och direkt anföring.

Talspråksdrag	Relation		Direkt anföring	
	Antal	/1 000 ord	Antal	/1 000 ord
Onomatop. ord	16	4,2	18	15,3
Fonetiska sign.	7	1,8	22	18,6
<i>Jätte-</i>	11	2,9	2	1,7
Talspråkspron.	98	25,5	8	6,8
<i>Ju</i>	4	1,0	9	7,7
Totalt	136	35,4	59	50,1

I det sammanställda resultatet i tabell 2 går det att urskilja att framställningsformen relation innehåller 136 av de totalt 195 exemplen på de analyserade talspråksdragen. I absoluta tal finns det färre exempel på de analyserade talspråksdragen i direkt anföring; som framgår av tabell 2 återfinns 59 av de totalt 195 exemplen på de analyserade talspråksdragen i direkt anföring. Som framgick av redovisningen ovan innehåller elevtexterna en större andel relation. För att kunna jämföra de båda framställningstalen med avseende på talspråksdrag måste jämförelsen grunda sig på relativa och inte absoluta tal. I relativa tal (frekvens per 1000 ord) är andelen talspråksdrag vanligare i direkt anföring än i framställningsformen relation; frekvensen är som framgår av tabell 2 ovan 35,4 i relationen mot 50,1 i direkt anföring. Trots att framställningsformen relation innehåller fler antal exempel på de analyserade talspråksdragen visar det sig alltså att dessa talspråksdrag är vanligare i direkt anföring än i relationen.

Tabell 2 visar att tre av de undersökta variablerna förekommer i större utsträckning i direkt anföring än i framställningsformen relation. Onomatopoetiska ord, fonetiska signaler och diskurspartikeln *ju* används i större utsträckning i direkt anföring

än i relationen. De två andra undersökta variablerna, talspråkliga pronomen och prefixet *jätte-*, används i större uträkning i framställningsformen relation än i direkt anföring.

För att få en större inblick i förekomsten av respektive talspråksdrag är det av stor betydelse att få en uppfattning om i vilka sammanhang eleverna använder de analyserade talspråksdragen. Det är också betydelsefullt att få en djupare beskrivning av i vilken utsträckning talspråksdragen används i framställningsformerna. Detta är något som behandlas i avsnitten nedan.

4.2.1 Variabel 1: onomatopoetiska ord

I elevtexterna finns det 16 onomatopoetiska ord i framställningsformen relation och 18 onomatopoetiska ord i direkt anföring. De ljudhärmande orden som används är uttryck som kommer från djur, människor eller vår omgivning. Onomatopoetiska ord för att efterlikna läten från djur används både i framställningsformen relation och direkt anföring. Ett exempel på ett ljud som kommer från ett djur och som används i Elevtext 6 är *hoa*. Detta ljudhärmande ord används i följande mening tillhörande framställningsformen relation:

En dag skulle Polvo gå ut i skogen då hörde han en ugla *hoa* då blev Povo rädd.

I utdraget ovan går det att urskilja att eleven använder ordet *hoa* för att efterlikna ett ljud som kommer från en ugla. Ytterligare en text som innehåller ljudhärmande ord för att efterlikna lätet från ett djur är Elevtext 17. I Elevtext 17 används en ljudillustration i direkt anföring i följande sammanhang:

– *iihhheed*, svarade Snöflin-gan. De skulle gå och rida nu.

För att uppfatta innebörden av det ljudhärmande ordet ovan är det av stor betydelse att se ordet i sitt sammanhang. Genom att studera ordet i sitt sammanhang tycks ordet ha som funktion att efterlikna lätet från en häst.

Ljudillustrationer för att efterlikna olika ljud som vi människor gör används enbart i direkt anföring. Flera av dessa ljudhärmande ord som används har som funktion att uttrycka en känsla. Nedanstående utdrag visar hur skribenten av Elevtext 12 väljer att använda ett ljudhärmande ord för att uttrycka en känsla:

Suchk..... Ja ja de får väll bli så.

Ordet *suchk* används i direkt anföring och har som funktion att uttrycka att en karaktär är besviken.

I elevtexterna återfinns också ljudhärmande ord för att illustrera ljud som kan uppkomma i vår omgivning. Dessa ord används enbart i framställningsformen relation. Följande citat från Elevtext 13 visar ett exempel på när ljud som kan uppkomma i vår omgivning används i framställningsformen relation:

Och hon slog och *bongkade* den. **pang** **bong** **boom** **smach** lät det.

I utdraget ovan använder eleven flera ljudhärmande ord för att visa vilken ljudlig effekt som uppstår när en människa slår en fågelskrämma.

Sammanfattningsvis använder eleverna ljudhärmande ord för att uttrycka lätet från ett djur samt för att uttrycka de ljud som vi människor ger ifrån oss och de ljud som uppkommer i vår omgivning. Sammantaget använder eleverna onomatopoetiska ord i större utsträckning i direkt anföring än i framställningsformen relation.

4.2.2 Variabel 2: fonetiska signaler

I elevtexterna finns det sju fonetiska signaler i framställningsformen relation och 22 fonetiska signaler i direkt anföring. Utdraget ljud används enbart i direkt anföring. Följande utdrag visar när skribenten av Elevtext 16 använder utdraget ljud i direkt anföring:

– Ser du det finns inget att vara rädd *fööööör*, sa Johanna Dom ramlade ner i ett stort hål bara så där.

I ovanstående utdrag tycks eleven vilja visa att karaktären Johanna säger ordet *för* samtidigt som de ramlar ner i ett hål.

Förändrad röststyrka används både i framställningsformen relation och i direkt anföring. I exempelvis Elevtext 18 används förändrad röststyrka i direkt anföring. Det går att urskilja i följande utdrag från texten:

ojoj han är död. *VA* sa jag leset det är inte sant.

I utdraget ovan tycks skribenten använda förändrad röststyrka för att förstärka ett ifrågasättande vid ett sorgligt besked. Följande utdrag från Elevtext 1 är ett exempel på när förändrad röststyrka används i framställningsformen relation:

SVICH! så är dom hemma och kan hem-mta badkläderna.

I utdraget ovan har skribenten förmodligen valt att skriva det ljudhärmande ordet *svisch* med versaler för att visa den förändrade ljudstyrkan som uppstår när ett föremål svischar snabbt förbi.

Tvekanden används både i framställningsformen relation och i direkt anföring. I exempelvis Elevtext 16 används tvekanden i framställningsformen relation. Detta går att skönja i följande utdrag från texten:

Dom gick lite... och lite till.

Genom att rada flera punkter efter varandra tyder det på att skribenten vill visa en form av tvekande. I följande utdrag från Elevtext 14 visar exempel på när tvekanden används i direkt anföring:

–Flipp..., sa Flapp –Om inget spöke vet så... Han svalde. –Måste vi nog fråga en människa, sa Flapp.

När skribenten använder tvekande på detta sätt bidrar det till att läsaren stannar upp och väntar på vad som ska hända. Avbrott används endast i direkt anföring. I Elevtext 13 används ett avbrott som tycks visa att en karaktär blir avbruten av en annan karaktär. Detta går att skönja i följande utdrag från texten:

Jag heter *ki*

kissy jag vet sa gubben

När skribenten väljer att inte skriva ut hela namnet utan endast de två första bokstäverna tyder det på att karaktären som talar i berättelsen blir avbruten.

Sammanfattningsvis använder eleverna samtliga av de undersökta formerna av fonetiska signaler i sina texter. Förändrad röststyrka samt tvekanden använder eleverna såväl i framställningsformen relation som i direkt anföring. Utdraget ljud och avbrott använder eleverna enbart i direkt anföring. Sammantaget använder eleverna fonetiska signaler i större utsträckning i direkt anföring än i relationen.

4.2.3 Variabel 3: prefixet *jätte-*

Prefixet *jätte-* används 11 gånger i framställningsformen relation och två gånger i direkt anföring. Prefixet används bland annat för att förstärka känslan av en positiv upplevelse. Detta är något som går att se i Elevtext 20 och Elevtext 16 i följande sammanhang:

Kajsa och Julia blev *jätte* glada.

Hej igen gud det ska bli *jätte* roligt på utflykten,

Det första utdraget är ett exempel på när prefixet används i relationen och det andra är ett exempel på när prefixet används i direkt anföring.

Prefixet *jätte-* används också i andra sammanhang. I exempelvis Elevtext 18 och Elevtext 15 används prefixet för att förstärka uttryck av storlek och tid. Det går att skönja i följande utdrag från de båda texterna:

Han växte och blev *jette* stor.

Ebba och Anna var rädda *jätte* länge för varg flokken.

I de båda utdragen används prefixet när skribenten berättar ur sin synvinkel. I följande utdrag från Elevtext 2 går det att se att prefixet *jätte-* även används i andra sammanhang:

Den är *jätte* farlig fast den sover nu

I utdraget ovan använder eleven prefixet *jätte-* för att förstärka en hotfull och allvarlig situation. Prefixet används i framställningsformen relation.

Sammanfattningsvis används prefixet *jätte-* exempelvis för att förstärka positiva känslor och för att förstärka uttrycket av storlek och tid. Prefixet används också för att förstärka en dramatisk situation. Prefixet *jätte-* används i större utsträckning i framställningsformen relation än i direkt anföring.

4.2.4 Variabel 4: talspråkliga pronomen

De talspråkliga pronomen som finns i elevernas texter är *dom*, *nån*, *nåt*, *sånt* och *sej*. Eleverna använder 98 talspråkliga pronomen i framställningsformen relation och åtta talspråkliga pronomen i direkt anföring. Talspråkliga pronomen verkar därmed vara vanligare i framställningsformen relation än i direkt anföring. Utifrån de siffror som redovisas i tabell 2 ovan är det dock omöjligt att avgöra om resultatet beror på att *talspråkliga pronomen* faktiskt är vanligare i relationen än i direkt anföring (alltså att eleverna väljer talspråksformer i relationen och skriftspråksformer i den direkta anföringen) eller om det beror på att *pronomen* generellt är vanligare i relationen än i dialogen (alltså att eleverna konsekvent väljer former som *mej* och *dej* – oavsett om det rör sig om relation eller direkt anföring). För att ta reda på det har jag kvantitativt ställt talspråksformerna mot skriftspråksformerna vad beträffar de fem pronomen som förekommer i talspråklig form i elevernas texter. Tabell 3 nedan visar förekomsten av talspråksformer och skriftspråksformer av pronomenen *de/dem*, *någon*, *något*, *sådant* och *sig* i framställningsformen relation och direkt anföring.

Tabell 3. En översikt över tal- och skriftspråkliga pronomen i framställningsformen relation och direkt anföring.

Pronomen	Relation		Direkt anföring	
	Talform	Skriftform	Talform	Skriftform
	/1000 ord	/1000 ord	/1000 ord	/1000 ord
<i>De/dem</i>	22,4	8,5	3,4	1,7
<i>Någon</i>	0,3	0,8	0,8	0,8
<i>Något</i>	0,5	0,5	1,7	1,7
<i>Sådant</i>	0,3	-	0,8	-
<i>Sig</i>	1,1	4,5	-	-
Totalt	24,6	14,3	6,7	4,2

I tabell 3 går det att urskilja att talspråklig form av pronomen är vanligare i relationen än i direkt anföring eftersom frekvensen per 1000 ord är 24,6 i relationen mot 6,7 i direkt anföring. Men i de fall då pronomen används i skriftspråklig form är det vanligen i relationen: frekvensen av skriftspråksformer per 1000 ord är 14,3 i relationen mot 4,2 i direkt anföring. Av tabell 3 kan man alltså sluta sig till att den höga frekvensen av talspråksformer som noterades i tabell 2 *inte* beror på att eleverna väljer talspråksformer i relationen och skriftspråksformer i direkt anföring. Snarare finns det en tendens att eleverna använder talspråksformer oberoende av framställningsform. Skriftspråksformerna har däremot närmast fått karaktären av markerade former som man undviker att använda i direkt anföring (siffrorna är genomgående mycket låga som framgår av tabell 3).

Tabell 3 visar att pronomen *dom* används både i framställningsformen relation och i direkt anföring. Följande två utdrag från Elevtext 7 och Elevtext 12 visar exempel på när pronomen *dom* används i de båda framställningsformerna:

I morgon så skulle *dom* möta färjestad *dom* var ganska bra.

Super för jag bor hos en foster familj så *dom* kommer nog inte att sakna mig.

I det första citatet används pronomen *dom* i framställningsformen relation, medan det andra citatet är ett exempel på när pronomen *dom* används i direkt anföring.

Tabell 3 visar också att pronomen *nån* används i båda framställningsformerna. Följande två citat från Elevtext 6 och Elevtext 12 visar exempel på i vilket sammanhang eleverna använder det talspråkliga pronomenet *nån*:

Povo gick in i den färg glada stugan och sa är det *nån* hemma?

Mipi gick sakta fram och så kände hon att *nån* peta på henne.

I det första utdraget används pronomen *nån* i direkt anföring och i det andra utdraget används pronomen *nån* i relationen.

Pronomen *nåt* används också i både framställningsformen relation och i direkt anföring. Detta går att skönja i följande utdrag från Elevtext 12 och Elevtext 18:

Vem vet de kanske än i dag bor i *nåt* över ”givet” hus.

hej Molly nu ska jag ta med dig på *nåt* du sent komer att glöma.

I det första utdraget används det talspråkliga pronomenet *nåt* i relationen och i det andra utdraget används pronomen *nåt* i direkt anföring.

Ytterligare ett talspråkligt pronomen som används i framställningsformen relation och i direkt anföring är pronomenet *sånt*. Följande utdrag från Elevtext 11 och Elevtext 10 visar exempel på när pronomen *sånt* används i de båda framställningsformerna:

Dom åkte med ett skäpp. Ett *sånt* som sjörövarna hade.

Och då sa Per tror du på *sånt* trams

I det första utdraget används pronomen *sånt* i relationen och i det andra utdraget används pronomen *sånt* i direkt anföring.

I tabell 3 går det också att skönja att pronomen *sej* endast används i relationen. Följande utdrag från Elevtext 4 är ett exempel på när en elev använder pronomen *sej*:

Han la *sej* ner och vilade. Efter en stund satte han *sej* upp och där var pyramiden

I utdraget ovan använder eleven pronomen *sej* i framställningsformen relation.

Sammanfattningsvis använder eleverna fem talspråkliga pronomen; *dom*, *nån*, *nåt*, *sånt* och *sej*. Sammantaget använder eleverna talspråkliga pronomen i större utsträckning i framställningsformen relation än i direkt anföring. Att frekvensen är högre i relationen beror på att dessa pronomen generellt är vanligare här – *inte* på att andelen skriftspråksformer skulle vara lägre. Tvärtom verkar skriftspråksformer vara ett drag som i högre utsträckning förekommer i relationen än i dialogen.

4.2.5 Variabel 5: diskurspartikeln *ju*

Diskurspartikeln *ju* används fyra gånger i framställningsformen relation och nio gånger i direkt anföring. Följande citat från Elevtext 1 och Elevtext 20 visar exempel på när diskurspartikeln *ju* används i framställningsformen relation:

Då kom lilla Jonte på att den kan *ju* inte flyga genom väggen.

Hon hade inga anställda, men hon hade *ju* Julia, och sig själv, så klart.

Diskurspartikeln *ju* används också i direkt anföring. Exempel på sammanhang där ordet *ju* används i direkt anföring är i följande utdrag från Elevtext 16 och Elevtext 15:

– Vad var du rädd för jag ser *ju* dom där,

huvudsaken är att varg flokken är fast, för då kan dom *ju* inte attackera längre.

Sammanfattningsvis används diskurspartikeln *ju* i större utsträckning i direkt anföring än i framställningsformen relation.

4.2.6 Sammanfattning

Elevtexterna innehåller många talspråkliga pronomen. Prefixet *jätte-* och diskurspartikeln *ju* är de analyserade talspråksdrag som förekommer i minst utsträckning i elevernas texter. I absoluta tal använder eleverna fler exempel på de analyserade talspråksdragen i framställningsformen relation än i direkt anföring. I relativa tal är dock resultatet det motsatta – eftersom andelen relation är betydligt större än andelen direkt anföring i elevtexterna. Som frekvensmått har jag använt *förekomst per 1000 ord*, och detta mått visar att de analyserade talspråksdragen på det hela taget är vanligare i direkt anföring än i relationen. Onomatopoetiska ord, fonetiska signaler och diskurspartikeln *ju* används oftare i direkt anföring än i framställningsformen relation, medan prefixet *jätte-* och talspråkliga pronomen används oftare i relationen än i direkt anföring. När det gäller prefixet *jätte-* är dock skillnaden mellan de båda framställningsformerna mycket liten (2,9 i relationen mot 1,7 i den direkta anföringen) och när det gäller talspråksformer av pronomen visar min analys att eleverna generellt har färre skriftspråksformer än talspråksformer: resultatet beror alltså *inte* på att eleverna använder fler *talspråksformer* i relationen utan på att pronomen som kategori är vanligare i relationen än i den direkta anföringen.

5 Diskussion och slutsatser

Ett av studiens syfte är att undersöka i vilken utsträckning 20 elever i årskurs 3 använder framställningsformen relation och direkt anföring i sina berättande texter och vilka mönster av framställningsformer som finns i dessa texter. Ett annat syfte är att undersöka i vilken utsträckning utvalda talspråksdrag förekommer i elevernas texter och huruvida dessa drag samspelar med framställningsformerna i texterna. I detta kapitel diskuterar jag studiens resultat och slutsatser dels genom att jag jämför resultatet med

tidigare forskning, dels genom att jag sätter resultatet i förhållande till skolans undervisningspraktik. Kapitlet avslutas med förslag till vidare forskning.

5.1 Framträdande mönster av framställningsformer

Resultatredovisningen visar att 23,4 % av antal ord i elevtexterna går att kategorisera till direkt anföring. Elevernas bruk av direkt anföring har gjort att ett växelspel mellan de båda framställningsformerna har kunnat friläggas. Att flera elever i min studie använder ett frekvent växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation är intressant med tanke på att eleverna i Garmes (1988) studie använder långa dialoger. De dialoger som eleverna i min studie använder kan i vissa fall sträcka sig över stora delar av berättelsen, vilket betyder att det finns likheter mellan Garmes (1988) resultat och mitt resultat. Detta är intressant eftersom Garmes (1988) studie gjordes för 27 år sedan. För lärare är det av stor betydelse att förklara för eleverna att dialoger i en berättelse kan fylla olika funktioner och att det därför är viktigt att låta olika dialoger ta olika stor plats i en berättande text. För att eleverna ska utveckla sitt skrivande behöver de få tydliga riktlinjer om hur de kan framställa dialoger i enlighet med syftet med texten.

Vid analys av elevernas bruk av framställningsformer framträdde ett mönster som innebär att samtliga elever väljer att inleda sin berättande text med framställningsformen relation. För att eleverna ska utvecklas som skribenter och lära sig att framställa berättande texter på olika sätt är det viktigt att läraren ger uppgifter till eleverna som tränar elevernas förmåga att inleda sina berättande texter på olika sätt. Det är av stor betydelse att läraren inte endast uppmuntrar eleverna att inleda sina berättelser på ett traditionellt sätt, utan att läraren också ger verktyg till eleverna att exempelvis använda dialog som stilmedel i början av en berättelse.

5.2 Många talspråkliga pronomen

Oavsett om eleverna framställer sina berättande texter med sin egen röst eller genom att ta hjälp av andra karaktärens röster visar studiens resultat att eleverna använder många talspråkliga pronomen. Trots att det finns stor variation även bland professionella skribenter uppfattas nog fortfarande skriftspråksformer som *mig* och *dig* som de omarkerade medan talspråksformer som *mej* och *dej* framstår som markerade. De texter som jag har studerat uppvisar dock ett annat mönster eftersom dessa texter innehåller fler talspråksformer än skriftspråksformer av pronomen. Svaren på varför eleverna använder fler talspråkliga än skriftspråkliga pronomen kan vara flera. Min uppfattning är att elever idag ofta använder talspråkliga uttryck i skrift när de kommunicerar med

hjälp av olika tekniska och digitala hjälpmedel. En tänkbar anledning till varför elevtexterna innehåller många talspråkliga pronomen skulle kunna vara för att eleverna många gånger använder talspråkliga uttryck när de skriver i olika sammanhang utanför skolans ramar. Detta i sin tur kan bidra till att eleverna använder många talspråkliga pronomen även när de skriver texter i skolans verksamhet.

5.3 Talspråksdrag i dialoger

Ett av de analyserade talspråksdragen som är vanligare i framställningsformen relation än i direkt anföring är prefixet *jätte-*. Skillnaden mellan elevernas bruk av prefixet *jätte-* i framställningsformen relation och direkt anföring är mycket liten, men en tänkbar anledning till att prefixet *jätte-* förekommer i större utsträckning i framställningsformen relation kan vara för att *jätte-* är en bestämning till adjektiv. Adjektiv förekommer ofta i framställningsformen relation eftersom denna framställningsform vanligtvis innehåller beskrivningar. Att eleverna i denna studie använder fler talspråkliga pronomen i framställningsformen relation än i direkt anföring beror på att pronomen som kategori är vanligare i framställningsformen relation än i olika dialogiska sammanhang. Det finns alltså möjliga förklaringar till varför två av de undersökta variablerna förekommer i större utsträckning i framställningsformen relation än i direkt anföring.

Texterna som har analyserats är skrivna av elever i årskurs 3. Eleverna har flera år kvar i skolan och kommer förmodligen att utveckla sin förmåga att skriva berättande texter. Trots att eleverna har mycket kvar att lära visar studiens resultat att eleverna har kommit långt vad gäller att stildifferentiera sina texter. Att eleverna har en förmåga att skilja på var de ska placera sina talspråksdrag visar att de har förståelse av att språket är funktionellt. Att eleverna är kreativa skribenter är något som man som lärare bör bevara genom att uppmuntra elevernas skrivande av berättande texter.

5.4 Slutsatser

Genom att studera hur eleverna framställer sina berättande texter har ett påfallande resultat varit att eleverna till största del använder framställningsformen relation, men att de också i varierad utsträckning använder direkt anföring. En annan slutsats är också att elevernas texter består av två olika mönster. Det ena mönstret innebär att eleverna väljer att använda framställningsformen relation i berättelsens inledning. Det andra mönstret bygger på att eleverna skapar ett växelspel mellan direkt anföring och framställningsformen relation. Ytterligare slutsatser som går att dra är att talspråkliga pronomen är ett av de analyserade talspråksdragen som förekommer mest i elevernas texter, medan

prefixet *jätte-* och diskurspartikeln *ju* används i minst utsträckning i elevernas texter. Ännu en slutsats som går att dra är att de relativa talen visar att de analyserade talspråksdragen är vanligare i direkt anföring än i framställningsformen relation, vilket innebär att användningen av talspråksdrag korrelerar med framställningsformerna i elevernas texter.

5.5 Förslag till vidare forskning

Resultatet visar att eleverna anpassar stil efter framställningsform. Det är svårt att avgöra i vilken utsträckning eleverna är medvetna om den stilanpassning som de gör i sina texter. Ett intressant uppslag för vidare forskning skulle vara intervjua yngre skolbarn för att få en uppfattning om deras tankar om att använda olika stilar i olika typer av texter. I samband med en sådan undersökning skulle det också vara intressant att jämföra två olika texttyper skrivna av yngre skolbarn för att på så sätt komma fram vilka huvudsakliga stilmarkörer som skiljer olika texttyper åt.

Referenser

- Ajagán-Lester, Luis, Ledin, Per & Rahm, Henrik (2003). "Intertextualiteter". I: *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur. S. 203–235
- Andersson, Katharina (2014). *Pojkar kan visst skriva! Skrivkompetenser på nationellt prov i svenska i Sverige*. Diss. Åbo, Finland: Åbo Akademiens förlag.
- Cassirer, Peter (2003). *Stil, stilistik & stilanalys*. Stockholm: Natur och kultur.
- Einarsson, Jan (1978). *Talad och skriven svenska: sociolingvistiska studier*. Diss. Lund: Walter Ekstrand.
- Garne, Birgitta (1988). *Text och tanke: om skrivstrategier i elevuppsatser*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Josephson, Olle (2013). *Ju: ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per (2008). *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestrand, Birger (1993). *Språk i text: handbok i stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordberg, Bengt (2013). "Vad är sociolingvistik?". I: *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber. S. 13–37
- Nordqvist, Åsa Palviainen (2001). *Speech about speech: a developmental study on form and function of direct and indirect speech*. Diss. Göteborg: Univ. 2001.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Siris (2015). *Grundskolan – Resultat på ämnesprov årskurs 3*. Hämtat från: http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2011&p_hm_kod=&report=gr_ap3&p_lan_kod=&p_kommun_kod=&p_skolkod=2015-04-22
- Skolverket (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b) *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Nationella prov*. Hämtat från: <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov> 2015-04-22
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (2006). Stockholm: Svenska Akademien.