

1109.

**BERÄTTARTEKNIK I FINNSPRÅKIGA ABITURIENTERS
L1- OCH L2-UPPSATSER**

**Pro gradu -avhandling
i nordisk filologi
Jyväskylä universitet
Hösten 1998**

Salla Oksanen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Salla-Mari Oksanen	
Titel: Berättarteknik i finskspråkiga abiturienters L1- och L2-uppsatser	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig Höstterminen 1998	Antalet sidor 93
<p>Sammandrag</p> <p>Att skriva en sammanhängande text på ett främmande språk är ingen lätt uppgift. I främmandespråksundervisning hävdar man ofta ordnivån, dvs. ordformer och ordföljd. Även elevspråksundersökningar har oftast koncentrerat sig på just detta nivå istället för att granska texter som större helheter.</p> <p>Syftet med denna undersökning var att studera elevuppsatser på textnivå och kartlägga samt jämföra berättarteknik i finskspråkiga elevers L1- och L2-uppsatser. Materialet bestod av 60 abiturientuppsatser. De texttyper som här stod i fokus var den berättande och den utredande texten. Denna undersökning baserade sig på kvalitativa data och uppsatserna jämfördes med varandra som två större grupper: de berättande L1- och L2-uppsatserna jämfördes med varandra och de utredande L1- och L2-uppsatserna med varandra i förhållande till en uppsättning berättartekniska drag som enligt tidigare forskning har visat sig vara relevanta i studiet av elevuppsatser: berättarperspektiv, disposition, styckeindelning, inledning och avslutning samt förekomst av repliker.</p> <p>Undersökningen visade överraskande stora likheter mellan elevgrupperna i användandet av de olika berättartekniska dragen. L1- och L2-skriventerna verkade för det mesta ha likadana modeller för skrivandet. Trots de många likheterna fanns det dock också drag som skilde grupperna åt. Tydligast kom skillnaderna fram i användningen av beskrivande inslag. I motsats till L1-uppsatserna var beskrivande inslag hos L2-skriventerna mycket få och korta. Det visade sig också att L2-skriventerna hade större svårigheter med den utredande texttypen speciellt i fråga om berättarperspektiv och styckeindelning.</p>	
Uppslagsord skrivprocess. att skriva på andra språk. textundersökning. textnivå. berättarteknik	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	1
1.1 Bakgrund och syfte.....	1
1.2 Material och metod.....	2
2 INLÄRNING AV FRÄMMANDE SPRÅK.....	5
2.1 Olika typer av språkinläring.....	5
2.2 Inlärarspråk och dess generella drag.....	6
2.3 Kommunikationsstrategier.....	8
3 SKRIVANDE.....	10
3.1 Skrivprocess.....	10
3.2 Att skriva på andra språk.....	13
3.2.1 Tidigare forskning.....	13
3.2.2 Skriftlig interaktion och uppsatsskrivning i skolan.....	15
4 TEXTUNDERSÖKNING OCH BERÄTTARTEKNIK.....	18
4.1 Textnivå.....	18
4.2 Texttyper.....	19
4.2.1 Texttypindelning.....	19
4.2.2 Om textnormer i skolan.....	21
4.3 Berättarteknik.....	23
4.3.1 Berättarperspektiv.....	23
4.3.2 Disposition.....	25
4.3.3 Styckeindelning.....	27
4.3.4 Inledning och avslutning.....	30
4.3.5 Beskrivande inslag.....	32
4.3.6 Repliker.....	33
5 BERÄTTARTEKNIK I L2- OCH L1-UPPSATSERNA.....	36
5.1 Berättarperspektiv.....	36
5.1.1 Berättande texter.....	36
5.1.2 Utredande texter.....	40
5.1.3 Kommentarer.....	44

5.2 Disposition.....	45
5.2.1 Berättande texter.....	45
5.2.2 Utredande texter.....	49
5.2.3 Kommentarer.....	53
5.3 Styckeindelning.....	54
5.3.1 Berättande texter.....	54
5.3.2 Utredande texter.....	56
5.3.3 Kommentarer.....	58
5.4 Inledning och avslutning.....	60
5.4.1 Berättande texter.....	60
5.4.2 Utredande texter.....	64
5.4.3 Kommentarer.....	68
5.5 Beskrivande inslag.....	69
5.5.1 Berättande texter.....	69
5.5.2 Utredande texter.....	74
5.5.3 Kommentarer.....	75
5.6 Förekomst av repliker.....	76
5.6.1 Berättande texter.....	76
5.6.2 Utredande texter.....	80
5.6.3 Kommentarer.....	80
6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	81
LITTERATUR.....	89

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund och syfte

Skrivet språk har en viktig ställning i skolan. Att förse elever med skrivkunskaper är grundutbildningens centralaste uppgift. Skrivkunskaper är också en förutsättning för att nå andra mål. Att kunna skriva på ett främmande språk är en nödvändig kunskap i dagens värld som håller på att bli mer och mer internationell.

Att skriva är många gånger mödosamt och svårt. Att skriva på ens eget språk är inte någon lätt uppgift. För en person som håller på att lära sig ett nytt språk är det ännu svårare. Vad är det som skiljer en bra elevuppsats från en dålig och hur beskriver man best den skillnaden för elever? Det räcker inte att man vet hur man böjer olika ord eller hur man sätter dem i rätt ordning. En lyckad text kräver mycket mer.

Intresset i denna undersökning ligger på elevuppsatsernas textnivå i motsats till den oftast undersökta och framhävda ordnivån. Den främsta målsättningen är att kartlägga och jämföra finskspråkiga elevers berättarteknik i L1- och L2-uppsatserna. Jämförelsen bygger på sex olika berättartekniska aspekter som enligt tidigare forskning har visat vara relevanta att studera i elevuppsatser; berättarperspektiv, disposition, styckeindelning, inledning och avslutning, beskrivande inslag samt repliker. De texttyper som här står i fokus är berättande, som eleverna har bekantat sig med redan som barn i form av sagor samt utredande, som lärs in först i skolans skrivundervisning.

Denna undersökning är speciellt intresserad av vad som är kännetecknande för berättarteknik i L2-uppsatserna och vad som är orsaken till de eventuella skillnaderna mellan dem och modersmålsuppsatserna samt hur de förhåller sig till de typiska dragen i inlärarespråket och till de olika kommunikationsstrategierna.

Som bakgrund och stöd till själva undersökningen kommer det i teoridelen att behandlas terminologi kring temat inläring av främmande språk samt vad som är kännetecknande för inlärarespråket. Något som också har en viktig roll för denna undersökning är naturligtvis

temat skrivprocess och speciellt att skriva på andra språk. Innan själva analysen bekantas läsaren också med vad som menas med begreppen textundersökning och berättarteknik.

1.2 Material och metoder

Materialet för föreliggande studie omfattar 60 elevuppsatser som har valts ur den ursprungliga korpusen omfattande över 200 abiturienters modersmålsuppsats samt samma abiturienters uppsats i studentexamens prov i svenska på våren 1986. Hälften av materialet (30/60) består av L1-uppsatser av fri längd och andra hälften (30/60) L2-uppsatser skrivna på svenska omfattande 150-200 ord. Både de svenska och de finska uppsatsgrupperna är vidare delade i två grupper efter deras texttyp: berättande respektive utredande texter.

Den ursprungliga avsikten var att välja båda texttyperna enligt uppsatsrubrikerna. Detta fungerade dock inte när det gällde det berättande uppsatsmaterialet. För det första var uppsatsrubrikerna av berättande karaktär mycket få och redan en hastig genomläsning av uppsatserna visade att vissa elever skriver utredningar eller utnyttjar delvis utredandet även om rubriken har en mer berättande karaktär. Ett annat problem var att största delen av uppsatserna var blandningar av olika texttyper. Till de båda berättande uppsatsgrupperna blev därför valda, efter en noggrannare genomläsning av hela det ursprungliga uppsatsmaterialet, 15 L1-uppsatser och 15 L2-uppsatser i vilka den berättande texttypen dominerar oberoende av uppsatsrubriken.

Det valda berättande L2-materialet representerar två olika uppsatsämnen; två (2/15) av uppsatserna är skrivna under rubriken "*Skrock - jag tror (inte) på det*" och 13/15 under rubriken "*Ingen förstår mig hemma*". Inom det berättande L1-materialet finns det i sin tur sju olika uppsatsrubriker av vilka den första dominerar:

- Minä olen minä ja erotun muista* (8/15)
(‘Jag är jag och skiljer mig från mängden’)
- Miten koulu on valmistanut minua yhteiskuntaan?*(2/15) (‘Hur har skolan förberett mig till samhället?’)
- Pitääkö onni ansaita?* (1/15) (‘Måste man förtjäna

lyckan?')

-*Metsäluonnon huhtikuu* (1/15) ('Skogsnaturens april')

-*Liikunnan ilo, kaikkien oikeus* (1/15) ('Glädjen av motion, en rättighet för alla')

-*Vieras uskonto johon olen tutustunut* (1/15) ('En främmande religion som jag har bekantat mig med')

-*Mielikuvitus - ihmisen siivet* (1/15) ('Fantasi - människans vingar')

Det högre antalet valda L1-rubriker jämfört med de L2-rubriker beror på att eleverna i studentexamen har två olika tillfällen att skriva en uppsats på modersmålet och därför har de 36 ämnen att välja mellan medan antalet svenska rubriker endast är fyra.

Både de utredande L1- och L2-uppsatserna är valda enligt uppsatsämnet. Alla de 15/15 L2-uppsatserna är skrivna under rubriken "*Hunden i människans tjänst*", som var det enda uppsatsämnet med en klar antydning till den utredande texttypen. Eleverna fick speciell handledning i samband med denna rubrik. De var nämligen guidade att skriva om hur hunden kan utföra viktiga uppdrag och tjäna människan, men inte om hunden som sällskapsdjur, vilket ökade sannolikheten att uppsatserna blev skrivna ur ett mer utredande perspektiv.

På grund av det höga antalet uppsatsrubriker med utredande karaktär i L1-materialet, vilket till stor del beror på att det är gymnasiets ansvar att utveckla elevernas förmåga att skriva utredningar, har tre olika rubriker valts ut. Fyra av de totala 15 utredande L1-uppsatserna (4/15) är skrivna under ämnet "*Intia itsenäisenä tasavaltana*" ('Indien som självständig republik'), sex under rubriken "*Poliisi yhteiskunnassamme*" ('Polis i vårt samhälle') och fem har rubriken "*Itämeri suomalaisesta näkökulmasta*" ('Östersjön ur ett finskt perspektiv').

Denna undersökning är en tvärsnittsstudie som grundar sig på kvalitativa data. Elevuppsatserna har studerats och jämförts på textnivå som två större grupper: de berättande L1- och L2-uppsatserna har jämförts med varandra och de utredande L1- och L2-uppsatserna med varandra i förhållande till en uppsättning berättartekniska drag som

enligt tidigare forskning har funnits vara relevanta i studiet av elevuppsatser: berättarperspektiv, disposition, styckeindelning, inledning och avslutning, beskrivande inslag samt förekomst av repliker. Dessa drag skall handlas en efter en och illustreras med exempel från elevuppsatserna. Analysen av varje drag börjar med L2-uppsatserna, vilka ligger i fokus i denna undersökning, och därefter granskas L1-uppsatserna.

Berättarperspektiv och disposition i berättande och utredande texter hos de båda elevgrupperna har studerats och jämförts med de typiska drag som är karakteristiska för dessa texttyper. I undersökningen av styckeindelningen har uppsatsernas ytstruktur jämförts med deras underliggande struktur för att kunna se hur den för ögat synliga indelningen av texten motsvaras av textens innehållsliga enheter. Termen innehållsenhet bygger huvudsakligen på en intuitiv uppfattning om var textavsnitten kan avgränsas från varandra. Som riktmärken har det funnits tydliga gränser som kunde urskiljas i texten: när det blir hopp i tid eller plats, när handlingen stannar upp eller förändras och när nya teman presenteras. För att kunna göra jämförelse har antalet stycken räknats och jämförts med antalet innehållsenheter.

I fråga om inledning och avslutning har elevernas sätt att börja och sluta en text studerats, dvs. om de överhuvudtaget använder dessa tekniker och i så fall hur. Resultatet har sedan jämförts med de typiska sätten att inleda och avsluta dessa typer av texter.

När det gäller de beskrivande inslagen har analysen utgått från två sorters beskrivningar som tidigare forskning har funnit nyttiga att studera: inre och yttre. Avsikten har varit att studera om eleverna använder beskrivningar i sina texter och om de gör det hurdana de är.

Vad repliker beträffar har alla ordagranna citat av yttranden som verkligen utsägs, med eller utan anföringsuttryck och anföringsmarkering samlats. Det är alltså endast den direkta anföringen som är medräknad. Detta innebär att tänkta repliker, även om de har formen av en direkt anföring: "*-Nu börjar det*" *tänkte jag.*, indirekt anföring eller dold anföring inte är medräknade.

För att underlätta läsandet har varje berättartekniskt drag, efter att ha diskuterats och illustrerats med exempel, sammanfattats i en kommentar där de centralaste resultaten tas upp.

2 INLÄRNING AV FRÄMMANDE SPRÅK

2.1 Olika typer av språkinläring

Man kan skilja mellan olika språkinläringstyper. Man talar om *förstaspråksinläring* då ett barn lär sig ett språk innan något annat språk har etablerats. Barns utveckling av modersmålet, förstaspråket (L1), sker gradvis och är intimt förknippad med omgivningen. Ett barn kan också lära sig två språk simultant från första början. Då sägs det ha två förstaspråk. När ett barn redan har tillägnat sig ett språk och håller på att lära sig ett annat är det fråga om *andraspråksinläring* (L2-inläring). Den här typen av språkinläring kan vara informell eller formell. Om ett språk förvärvas på egen hand i målspråksmiljön används termen informell inläring (även naturlig eller ostyrd inläring). När inläring av ett språk sker huvudsakligen med hjälp av undervisning i ett klassrum talar man om formell inläring (även styrd inläring). (Viberg 1987, 10-11; Linnarud 1993, 9-10.)

En viktig faktor när det gäller den formella andraspråksinläringen är om undervisningen äger rum i eller utanför målspråksmiljön. Man skiljer mellan svenska som andra språk respektive svenska som främmande språk. Inläring av andraspråk sker när man lär sig språket i landet där det talas efter att något annat språk har etablerats, t.ex. när invandrare lär sig svenska i Sverige. *Främmandespråksinläring* i sin tur äger rum utanför målspråksmiljön och sker med hjälp av formell undervisning av utbildningspolitiska skäl. Vissa länders språk påbjuds eller gynnas därför att det anses viktigt för det egna landets invånare att få en direktkontakt med de som talar det aktuella språket och med deras andliga och materiella kultur. Av sådana anledningar läser man t.ex. engelska, tyska, franska m.fl. språk. Begreppen är dock inte så klara som det verkar. (Linnarud 1993, 9; Tingbjörn 1981, 67-68.) Viberg (1987, 11) konstaterar t.ex. att termen svenska som främmande språk har också använts om undervisningen av svenska språket för invandrare i

Sverige. Enligt Tingbjörn (1981, 68) är det befogat att behålla och stadfästa ämnesbeteckningen svenska som främmande språk på svenskämnet för invandrare med tanke på den hävd den fått.

Språkinlärningsforskningen har visat att inlärningsprocesser av modersmålet och andraspråket skiljer sig i många avseenden från varandra. Eftersom barn lär sig sitt första språk väldigt tidigt i livet är åldern naturligtvis en faktor som möjligen kan påverka inlärningsprocessen. Med åldern har man kunskaper om hur språket fungerar och hur världen är beskaffad. Studier har dock också visat vissa likheter i L1 och L2 inlärningsprocesser, t.ex. ordningsföljden av vissa språkliga element såsom utvecklingen av negation och frågor. (Kotsinas 1985, 161; Ellis 1985, 64; Krashen 1983, 13-15.)

2.2 Inlärarspråk och dess generella drag

Med termen inlärarspråk menar man det språk som språkinlärare skapar under inlärningsgången. Det är inlärarens språk på väg mellan L1/källspråket och L2/målspråket och följer bestämda regler som kan avvika kraftigt från målspråkets regler på alla språkliga nivåer speciellt i början av inlärningsprocessen. (Viberg 1987, 30; Selinker 1972, 214.) Begreppet inlärarspråk refererar till två besläktade men olika föreställningar. För det första refererar det till inlärarens språkssystem vid en speciell tidpunkt och för det andra till en rad av olika system som avlöser varandra under inlärarens språkutveckling dvs, *interlanguage continuum*. (Ellis 1985, 47.)

Den engelska termen *interlanguage* användes första gången av Larry Selinker i sin artikel *Interlanguage* (1972, 214). Termen vann över de tidigare benämningarna *approximative system* och *transitional competence*. Sedan början av 1970-talet har *interlanguage* kännetecknat andraspråksforskning och teori. (McLaughlin 1987, 60.)

Viberg (1987, 30-41) identifierar sex drag typiska för inlärarspråket: förenkling, övergeneralisering, undvikande, helfrasinläring, element från andra språk och helt nya element. Först nämner han *förenklingar* som yttrar sig för det mesta genom utelämnningar

och som förekommer på alla språkliga nivåer. Ofta utelämnas bl.a. böjningsändelser, prepositioner, artiklar och pronomen. Kännetecknande för inlärarespråket är också *övergeneralisering*. Inlärarespråket drar alltför generella slutsatser av de kunskaper han har lärt sig om L2. När t.ex. en grammatisk struktur har lärts in, övergeneraliserar inlärarespråket regeln och använder den felaktigt i andra sammanhang, t.ex. *köpade* för *köpte*. (Viberg 1987, 30-34.)

Nästa drag som Viberg (1987) nämner som typiskt för inlärarespråket är *undvikande*. Till skillnad från förenkling och övergeneralisering är undvikande mycket svårare att observera. Man kan t.ex. undvika sådana konstruktioner i målspråket som saknar en direkt motsvarighet i modersmålet. Inlärarespråket kännetecknas också av *helfrasinläring* eller *holistisk inläring*. Till skillnad från förstaspråksinläringen kan andraspråksinlärare imitera längre enheter redan från början. Även om inlärarespråket förstår helhetsbetydelsen hos sådana enheter, kan han inte variera strukturen. Fraser lärs in som oanalyserade enheter. Det utesluter dock inte det faktum att helfraser speciellt på ett tidigt stadium är en stor hjälp i kommunikationssituationer. (Viberg 1987, 34-38.)

En strategi som språkinlärarespråket också använder sig av är att bruka *element från andra språk* än målspråket, t.ex. modersmålet ordförråd, satskonstruktioner osv. Härvid uppstår ofta transferfel. *Transfer* innebär att ett språkdrag från modersmålet eller något annat språk än målspråket överförs till inlärarespråket. Transfer kan ha positiv eller negativ inverkan. När modersmålet struktur stämmer väl överens med målspråket blir det positiv transfer. Negativ transfer, som också kan kallas *interferens*, i sin tur sker när överförandet leder till en felaktig struktur i målspråket. (Viberg 1987, 41,51; Linnarud 1993, 47.)

Språkinlärarespråket kompenserar luckor i sitt kunnande också genom att skapa helt nya element som saknar motsvarighet både i källspråket och målspråket. Till sådana element hör *parafraser* och *nybildningar*. Parafraas är en omskrivning av ett språkligt element t.ex. *en tallrik special till cigaretten för askfat*. När en inlärarespråket skapar ett nytt ord som inte existerar, men som är bildat enligt målspråksregler, är det fråga om en nybildning t.ex. *röktalrik för askfat*. (Viberg 1987, 39.)

Typiskt för inlärarspråket är dess dynamiska karaktär. Det befinner sig i ständig utveckling och förändras kontinuerligt, men hoppar trots allt inte från ett steg till ett annat hur som helst utan inläraren baserar sina yttranden på inlärarspråkets regelsystem. En ny regel sprider från en kontext till en annan så att så småningom den täcker över många olika språkliga kontexter. (Ellis 1985, 50-51; 1992, 51.)

Såsom alla naturliga språk innehåller inlärarspråket variation. Inlärarspråket varierar emellertid i högre grad än fullt utvecklade naturliga språk. På samma sätt som modersmålet reflekterar inlärarspråket både sociolingvistisk och kapacitetsbetingad samt fri variation. Sociolingvistisk variation är beroende av inlärarens sociala eller regionala bakgrund eller har att göra med kommunikationssituationen och samtalspartnern. Kapacitetsbetingad variation innebär att inläraren har bristande kapacitet på målspråket. Inlärarspråket innehåller också mycket fri variation som är oförutsägbar. (Viberg 1987, 56-62.)

En av skillnaderna i inlärarspråkets utvecklingsprocess jämfört med förstaspråksinlärning är möjligheten till *fossilisering*. Med fossilisering menas att många andraspråksinlärare misslyckas att nå normen för målspråket hur gamla de än är, hur mycket input, förklaring eller undervisning de än får. (Selinker 1972, 215.) Fossilisering hänser på det stadium då andraspråksinlärare slutar bearbeta ny information trots att deras regelsystem fortfarande skiljer sig från målspråkets normer (Linnarud 1993, 41).

2.3 Kommunikationsstrategier

Kommunikationen står i centrum för all språkinlärning. L2-inläraren försöker göra sig förstådd genom ett språk som inte är hans eget. Till skillnad från barn som lär sig sitt första språk och vars mentala och sociala utveckling går hand i hand med språkutveckling, L2-inlärare försöker ofta uttrycka sådana saker som deras ålder och erfarenheter möjliggör, men L2-kunskaper inte räcker till. Vissa inlärare är skickligare än andra att nå fram sitt budskap. De olika metoder som de använder för att kompensera sin inadekvat kunskap kan kallas kommunikationsstrategier. (Viberg 1987, 43; Cook 1996, 87-88.) Tillsammans med

de ovan beskrivna generella dragen är kommunikationsstrategier en av de centrala komponenter i inlärarspråket (Tarone, Cohen och Dumas 1983, 11-12; Ellis 1992, 52).

Olika forskare ser kommunikationsstrategier ur lite annorlunda synvinklar. Tarone (1983, 65) framhäver kommunikationens sociala aspekter: användningen av kommunikationsstrategier är ett ömsesidigt försök av samtalspartnerna att lösa kommunikationsproblem. Tarone, Cohen och Dumas (1983) definierar kommunikationsstrategier vidare som inlärarens systematiska försök att lösa problem med att nå uppställda kommunikativa mål. De skiljer mellan sex olika slag av strategier: transfer från modersmålet, övergeneralisering, fraser som inläraren kan använda i rätta situationer utan kännedom om deras struktur, hyperkorrekt språk, vokalinskott vid främmande konsonantkombinationer och undvikande på olika nivåer. (Tarone, Cohen och Dumas 1983, 5-9.)

En något annorlunda definition av kommunikationsstrategier har gjorts av Faerch och Kasper (1983). De anser att kommunikationsstrategier är individuella, potentiellt medvetna planer för att lösa kommunikationsproblem och nämner två olika strategier vid språkproduktionen beroende på hur inlärare förhåller sig till sitt mål. Författarna definierar kommunikationsstrategier alltså ur ett psykologiskt perspektiv. Inläraren kan antingen försöka lösa problemet i målspråket genom *undvikande* (avoidance), då han ändrar eller helt ger upp sitt kommunikativa mål eller genom att *uppnå målet* (achievement). I det förra fallet använder inläraren *reduktionsstrategier*, han försöker klara av problemsituationen genom att uppge en del av det ursprungliga kommunikativa målet. Detta betyder att han undviker målspråksregler som han inte är säker på eller inte känner till, vilket i sin tur också innebär att han undviker vissa slag av interaktion. (Faerch och Kasper 1983, 36-38, 52; Ellis 1985, 184.)

När inläraren beslutar sig att hålla fast vid sitt ursprungliga kommunikativa mål använder han *genomförandestrategier* och på så sätt kompenserar de ofullständiga språkliga kunskaperna genom att använda lån från modersmålet och andra språk, kodväxling, kompensatoriska uttryck såsom parafraser och nybildningar samt icke-verbala strategier som mimik och gester. (Faerch och Kasper 1983, 53.)

Lindberg (1988, 11) poängterar att en viktig uppgift för andraspråksundervisningen borde vara att uppmuntra inlärnarnas användning av sådana kompensatoriska strategier och ge tillfälle för inlärnarna att utveckla den språkliga kreativiteten som är nödvändig i verklig kommunikation.

3 SKRIVANDE

3.1 Skrivprocess

På 1970-talet ändrades uppfattningen om skrivandets natur radikalt. Man började se skrivandet som en process. Skrivprocessforskningen inleddes av Janet Emig (1971) i sin pionjärundersökning *The Composing of Twelfth Graders*. I motsats till den rådande praxisen fokuserade Emig sin uppmärksamhet på processen snarare än produkten. I sin undersökning använde Emig fallstudiemetoden och analyserade skrivprocesser av åtta gymnasie-elever genom att observera eleverna medan de skrev och genom att intervjua och banda in dem efteråt, då de fick berätta om sina tankar och upplevelser kring skrivandet. (Emig 1971, 1-3.)

Flera forskare har utvecklat modeller för skrivprocessen för att förstå de specifika mentala aktiviteter som pågår när man producerar skriven text. Enligt förebilder från den anglo-amerikanska skrivpedagogiken delar man in skrivprocessen i tre olika stadier: förstadiet, skrivstadiet och efterstadiet. *Förstadiet* är ett förberedande stadium, då skribenten analyserar skrivuppgiften. Analysen innebär att skribenten bestämmer över ämnet han ska skriva om samt tar hänsyn till syftet; om texten skall vara informerande, argumenterande eller kanske underhållande. Målgruppen är ytterligare en faktor som skribenten skall tänka på i den inledande analysen. Nästa steg i det förberedande arbetet är sedan att samla material. I skolans uppsatsskrivning kommer materialet oftast ur elevernas minne och bygger alltså på elevers egna kunskaper och erfarenheter. När materialet sedan är samlat måste det sorteras; allt skall inte tas med. Den sista fasen på förstadiet är struktureringsarbetet då skribenten planerar hur materialet ska ordnas. Som man kan se av

beskrivningen av dessa förberedande steg, måste skribenten utföra en hel del innan själva skrivandet kan börja. Man får dock inte glömma individuella variationer när det gäller de olika delmomenten på förstadiet. (Strömquist 1988, 19-20; 1991, 28-29.)

Skrivstadiet, som i dagligt tal är känt som "att skriva", omfattar egentligen den minsta delen av skrivprocessen. På detta stadium formulerar skribenten det insamlade materialet från tankar till text; det första utkastet formuleras. Somliga skribenter vill snabbt skriva ner innehållet på pappret, medan det för andra är viktigt att få texten så färdig som möjligt redan på det här stadiet. Mängden av bearbetning på det avslutande stadiet, *efterstadiet*, varierar följaktligen från skribent till skribent. En del skribenter går igenom texten många gånger för att till sist bli nöjda med ordval, meningsbyggnad och disposition. Andra kanske bara behöver putsa lite på textytan. Till efterstadiet hör också den slutliga utskriften och korrekturläsningen av texten. (Strömquist 1988, 22; 1991, 30.)

Skrivprocesspedagogernas textbildningsmodell har kritiserats av kognitionspsykologerna. Den kognitiva inriktningen koncentrerar sig på språkets relation till individens kunskapsmässiga utveckling och hjärnans aktiviteter under skrivandets gång. Kognitionspsykologerna anser att skrivprocessen är ett cykliskt förlopp i stället för tre avgränsade på varandra följande stadier. I verkligheten är skrivprocessen en dynamisk aktivitet där skribenter analyserar, samlar, sorterar, strukturerar, formulerar och bearbetar i stort sett samtidigt. (Strömquist 1988, 24-25.)

En av de oftast citerade kognitiva skrivprocessmodellerna är den av Flower och Hayes (1980), som har förfinat Janet Emigs tidigare metod. Med hjälp av sina protokollstudier har Flower och Hayes arbetat fram en modell som beskriver förloppet i skrivprocessen. Det övergripande syftet med modellen är att visa komplexiteten i skrivprocessen, att framhäva att skrivande är ett problemlösande, som inte kan delas in i kronologiskt åtskilda, statiska moment. På samma sätt som skrivpedagogerna, skiljer Flower och Hayes dock också tre huvudprocesser i skrivandet. Det förberedande arbetet kallar Flower och Hayes för *planering* (planning). Skrivpedagogernas skrivstadium i sin tur har här fått benämningen *översättning* (translation) och det sista stadiet kallas för *granskning* (reviewing). (Flower och Hayes 1980, 12.)

Till skillnad från skrivprocesspedagogerna identifierar Flower och Hayes (1980, 10) inte bara de olika delmomenten utan anger också hur de här processerna är organiserade. För att underlätta analysen av skrivprocessen har författarna delat upp skribentens värld i tre större delar som påverkar varandra: skrivsituation (task environment), skribentens långtidsminne (the writer's long term memory) och skrivprocesser (writing processes). Skrivsituationen och långtidsminnet bildar kontexten där modellen fungerar. (Flower och Hayes 1980, 10.)

I Flower och Hayes modell styrs alla moment i skrivprocessen av en övergripande faktor, *monitorn*, som är en kontrollfunktion i den enskilde skribentens skrivförmåga. Med hjälp av monitorn styr skribenten de olika tankeprocesserna i skrivandet; utvärderar och godkänner eller underkänner vad han har skrivit eller håller på att skriva. Monitorn möjliggör att varje moment i skrivprocessen kan få återverkningar på något redan skrivet eller på det som kommer att skrivas, t.ex. granskning kan bli ett delmoment under planering. (Flower och Hayes 1980, 19.)

Som kognitionspsykologernas modell visar, är skrivprocess oerhört mycket mer komplicerad än skrivprocesspedagogernas lineära modell beskriver. Den kognitiva modellen kan också kallas för en problemlösningsprocess. Skribenten måste under hela skrivprocessen samtidigt utföra alla arbetsmoment. Enligt Strömquist (1988, 25) är det dock från didaktisk-pedagogisk synvinkel meningsfullt att dela in skrivprocess i olika faser eller stadier: de speglar inte bara den klassiska textbildningsmodellen utan de erbjuder också pedagogiska infallsvinklar till skrivandet.

Andra forskare har också erbjudit modeller för att förstå vad som händer under skrivprocessen. Bereiter och Scardamalia (1983, 20-33) påpekar att svårigheter i skrivandet beror på vilken väg skribenten följer mot kompetensen. Det finns en hög väg (high road) till skrivandet, där skribenten försöker behärska konsten att skriva i alla invecklade former och det finns också en låg väg (low road) som leder till en kompetens som emellertid är lite annorlunda. Skribenten bara skriver ner det som redan finns lagrade i minnet mer eller mindre i samma form. Språkanvändning är en automatisk process, inte ett resultat av en

medveten språkbehärskning, vilket leder till att texter innehåller lösryckta tankar, vilket i sin tur orsakar bristande koherens. I sin modell gör Bereiter och Scardamalia (1987) en skillnad mellan två fundamentala kognitiva modeller av skrivandet: kunskapsberättande (knowledge-telling) och kunskapsomformning (knowledge-transforming). Den kunskapsberättande metoden är en vanlig låg väg -strategi. Produkter av denna metod består av en rad av saker som skribenten har skrivit ur minnet. Skribenten som följer den höga vägen eller kunskapsomformningsmetoden förbinder sig till problemlösningssprocesser och bearbetar redan existerande kunskaper. (Bereiter och Scardamalia 1983, 20-33; 1987, 6-13.)

3.2 Att skriva på andra språk

3.2.1 Tidigare forskning

Som det redan framgick ovan är skrivprocessen i sig ett oerhört mödosamt arbete. Ännu besvärligare är den för L2-skribenter som har alla samma problem som L1-skribenter och många flera. De måste skaffa kunskaper i fonologi, grammatik, syntax, ordförråd, retorisk struktur och lära sig idiom i det nya språket samt olika skrivmekanismer (Raimes 1983, 259). Även om mycket har redan studerats och lärts om skrivning på andra språk, kvarstår det fortfarande mycket som är oklart. Tidigare L2-undersökningar försökte beskriva alla aspekter i skrivprocessen medan man senare har koncentrerat sig mer på vissa skrivfrågor, t.ex. på vissa typer av L2-skribenter eller drag som är specifika för L2-skrivandet. Tidigare L2-undersökningar visade likheter mellan skrivinläring i L1 och L2, medan nyare forskning har ifrågasatt likheter och i stället visat skillnader mellan dessa två processer. (Krapels 1993, 39,53.)

Zamel (1983) visar i sin undersökning av skrivprocesser hos sex avancerade L2-studenter att skrivprocesser hos de mindre skickliga L2-studenterna liknar de mindre skickliga L1-studenternas processer. Detsamma gäller för de skickliga L2- och L1-studenterna. Följaktligen står skillnader mellan L1- och L2-skribenter i relation med kunskaper i skrivandet hellre än till deras modersmål. (Zamel 1983, 180.) Också andra forskare har fått

motsvarande resultat. Edelskys (1982, 213-214) longitudinella undersökning av nio unga barns skrivprocesser i ett tvåspråkigt undervisningsprogram visar t.ex. att när skribenter skall skriva något på andraspråk hämtar de tekniker från de redan existerande L1-skrivkunskaperna, dvs. skrivprocesser i L1 överförs till skrivprocesser i L2.

Medan Zamel (1983) och Edelsky (1982) påpekade likheter mellan skrivprocesser i L1 och L2, visade t.ex. Arndt (1987, 260) i sin tur skillnader mellan dessa två processer. Hon undersökte sex kinesisktalande studenter och observerade att även om L1- och L2-skrivprocesserna hos varje individuell skribent för det mesta var likadana, visade det sig att skribenterna som grupp hade mycket olika processer oavsett att de var antagna som homogena i fråga om akademisk prestation och språkkunskaper. Även Raimés (1987) har kommit med motsvarande resultat. Hon drog slutsatsen att L2-skribenterna var annorlunda jämfört med L1-skribenterna i det avseendet att L2-skribenterna verkade inte vara hämmade av försök att redigera och korrigera sina texter. Raimés är dock överens med att det finns likheter mellan L1- och L2-skrivprocesser, men att det också finns skillnader och därför föreslår hon att man i stället för att helt adoptera mekanismer av L1-skrivläring borde anpassa dem i L2-undervisningen. (Raimés 1987, 462.)

Enligt Cumming (1989) beror mycket av de olika forskningsresultaten på att andraspråksforskning inte har kunnat tillfredsställande skilja mellan skrivexpertis från andraspråkskunskaper. En annan orsak är att antalet undersökta personer är för litet, beroende på fallstudiemetoden, för att kunna göra större generaliseringar. (Cumming 1989, 86.) Enligt Krapels (1993) borde andraspråksforskare också öka repertoaren av sina undersökningsmetoder. Hon anser att L2-forskare borde följa sina L1-kollegor och använda etnografiska undersökningsmetoder för att få veta mer om skrivprocessernas natur. Detaljerna i skillnaderna mellan L1- och L2-processerna förblir tillsvidare oklara, men varje undersökning medför ny information och skapar nya frågor samt nya områden att utforska (Krapels 1993, 51, 53).

3.2.2 Skriftlig interaktion och uppsatsskrivning i skolan.

Trots att talat och skrivet språk skiljer sig åt i många avseenden har de en viktig gemensam ingrediens: de är båda interaktiva till sin natur. Vad man än skriver finns det alltid en möjlig mottagare för texten. Interaktionen som vid muntlig kommunikation utgör en del av själva aktiviteten, är fördröjd vid skriftlig kommunikation. Eftersom mottagaren inte finns i närheten som i muntlig kommunikation måste man bygga in en så klar struktur i texten att mottagaren förstår textens innehåll och budskap. Hur mottagaren sedan förstår texten, beror på hans förväntningar och förkunskaper och undandrar sig till stor del skrivarens kontroll. (Tornberg 1997, 125.)

Alla de skrivövningar som elever brukar ägna sig åt i skolan är också interaktiva till sin natur. Det som är specifikt för den här typen av skriftlig interaktion är emellertid att det är alltid lärare som är mottagare och elevens budskap egentligen är en dold fråga: "Har jag gjort rätt?" Lärarens/mottagarens uppgift i den här sortens interaktion är att svara på skribentens fråga genom att bedöma om texten är korrekt eller inte. Läraren koncentrerar sig oftast i sin bedömning alltså på *hur* eleven skriver, inte *vad* han skriver. Innehållet i uppsatserna bestäms oftast av läraren som delar ut uppsatsämnena. Elever har några timmar på sig att under stress planera, skriva och avsluta sitt *första* utkast som därefter lämnas in för bedömning. (Tornberg 1997, 125.) Det avslutande stadiet, då eleven skulle bearbeta texten fattas alltså helt och hållet. När eleverna sedan får tillbaka uppsatserna, får de oftast bara feedback om de felaktiga ord och den felaktiga ordföljden i texten som har blivit korrigerade av läraren.

Tornberg (1997) kritiserar den här typen av skriftlig interaktion i klassrummet. Hon anser att om skriftliga uppgifter begränsas till att omfatta endast dessa typer av aktiviteter förloras några av skrivandets viktigaste funktioner, nämligen att utveckla tänkandet och att kommunicera med andra. Tornberg anser att för att kunna utveckla elevernas textproduktion på modersmålet så väl som på främmande språk måste man börja arbeta med skrivandet som den process den verkligen är från det första planeringsstadiet till den färdiga, bearbetade texten. (Tornberg 1997, 126, 130.) Björk (1995) påpekar också att man måste till ett helt nytt sätt inse skriftspråkets betydelse och funktion som ett tankeredskap,

där ett aktivt och meningsfullt språkarbete är en grundpelare i inlärningsituationer, då eleverna får använda språket utifrån sina intressen och förutsättningar. Hon anser att eleverna måste därför skriva ofta i olika sammanhang på olika sätt för då kan en inläring med kvalitativ förändring i tänkandet äga rum. (Björk 1995, 59.)

Strömquist (1988) påpekar också att man borde ta fasta på teorierna i skrivprocessen i skolans skrivträning och utnyttja dessa kunskaper för att skapa en ändamålsenlig skrivundervisning. För att lyckas med processororienterad skrivundervisning borde man anamma processtanken i ett övergripande perspektiv. (Strömquist 1988, 28-30.) Korkman (1995, 32) tillägger att man med det processinriktade skrivandet kan öka elevernas skrivmotivation, eftersom de under själva processen kan få idéer och hjälp med att förverkliga sina intentioner och träning i att använda olika skrivstrategier.

Britt-Marie Arkhammar (1988), en av förespråkarna för en processororienterad skrivundervisning, har gett en erfarenhetspräglad och tydlig bild av arbetssättet i sin bok *Skrivkamrater*. Förberedelsestadium kan enligt Arkhammar se ut på många olika sätt: via diskussioner i klassen, studiebesök, läsning av skönlitteratur eller facklitteratur, bild, film eller musik. Hon framhäver att eleverna skall först få tankar och språkliga redskap, sedan skall de kunna skriva i en relativt trygg situation. Det första utkastet diskuteras sedan i en kamratgrupp, som då genom förberedelsearbetet har en viss gemensam referensram. Eleverna bearbetar sina texter efter kamraternas råd. (Arkhammar 1988, 7, 9-12, 16-17.)

Strömquist (1991) konstaterar att eleverna inte bara är varandras läsare och mottagare utan också varandras bearbetningsstöd. Hon anser att man helst bör se kamratbearbetning som en tvåstegsaktivitet omfattande dels respons/samtalsstöd som utgör den viktigaste delen för skribenten som befinner sig i början av sin skrivutveckling, dels textgranskning/revidering vars värde växer i takt med att skribentens egen skrivförmåga utvecklas. (Strömquist 1991, 45.)

Först efter bearbetningen sker lärarens bedömning. Ett viktigt inslag i arbetet är enligt Arkhammar (1988) också förändret av loggbok. Där skriver eleverna fortlöpande ner sina tankar kring arbetet. Läraren läser regelbundet loggböckerna och skriver korta

kommentarer och för så en dialog med eleverna om arbetet. Det är viktigt att lärarens roll inte tonas ner i processen. Att helt bygga på elevgruppernas råd blir en torftig undervisning. Läraren måste spela en mycket aktiv roll under hela processen och dessutom kontinuerligt skjuta till den kunskap som behövs för att klassens referensram i skrivandets teknik hela tiden byggs ut, så att gensvaren från kamraterna kan fungera. (Arkhammar 1988, 18-19, 38.)

Skolans uppsatsskrivning har väckt intresse även internationellt. I många länder har utvecklingen inom ungdomsskolan kritiserats. Elevernas prestationer sägs försämrats inte minst i det egna språket. Bristerna har speciellt påtalats i skrivning. Undervisning i uppsatsskrivning är ett forskningsområde som kräver både teoretiska och empiriska insatser. Skrivning är inte väldefinierat internationellt. Olika länder lägger vikt vid olika aspekter av skrivning, i utformning av skrivmetodik och bedömningssystem. De ovan anförda skälen ansågs motivera till en undersökning som skulle kunna ge en översikt över elevers prestationer i ungdomsskolan och relatera dessa till elev, lärare, skola, läroplan och olika nationella förhållanden som kan förmodas påverka skrivprestationer. Det internationella IEA-projektet *Written Composition*, som var planerat och genomfört under den kooperativa organisationen the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), fäste därför uppmärksamhet vid definitionen av begreppet skrivning i skolan. Ytterligare har forskarna intresserat sig för undervisnings- och utvärderingsmetoderna för varje land. (Löfqvist 1988, 9-13; Takala 1988, 3-5.)

I Norden pågick forskning kring uppsatsskrivande på andra språk i slutet av 1980-talet. Projektet gick under namnet NORDWRITE och studerade utvecklingen av elevers skrivförmåga i främmande språk på diskursnivån. Materialet bestod av narrativa och argumentativa elevuppsatser på engelska som andra språk från åttonde klass i grundskolan till den första årskursen vid universitetet. (Evensen 1990, 214.)

Projektets syfte var att framhäva skrivundervisningens betydelse i andra språk. Som det framgick ovan har skolans skrivundervisningsmetoder varit ganska traditionella och elever har inte fått mycket hjälp med hela den krävande skrivprocessen. Ett av NORDWRITE-

projektets mål var att stimulera det nordiska samarbetet inom detta område. (Evensen 1985, 1,2,8.)

4 TEXTUNDERSÖKNING OCH BERÄTTARTEKNIK

4.1 Textnivå

I motsats till textnivå har elevuppsatser studerats grundligt på ordnivån, dvs. uppsatslängd, ordlängd och ordklassfördelning. Hultman och Westman (1977) har t.ex. analyserat och jämfört gymnasisters språk med språket i ett representativt urval texter ur tidningar, läroböcker, broschyrer och debattartiklar i sin undersökning *Gymnasistsvenska*. Korkman (1995) har i sin undersökning *Tvåspråkighet och skriftlig framställning* studerat och jämfört ordnivån mellan finskdominerande tvåspråkiga elevers och enspråkiga elevers uppsatser. I *Med svenska som mål* (1989) har Inga-Lise Sjødoff undersökt ord- och syntexanvändningen i invandrarelevernas uppsatser och analyserat och jämfört dem med svenska skolelevers.

Lingvistiken har i hög grad ägnat sig åt att kartlägga enskilda satser. Man har forskat hur satser är uppbyggda och när man kan säga att satser är grammatiskt sätt rätt eller fel. Man har oftast utgått från satsernas form utan att se på texten som helhet. (Källgren 1979,14.) Linnarud (1993) påpekar att en felfri text kan ha brister på många andra områden och vara rätt så misslyckad som kommunikation. Hon anser att det är lättare att utreda de eventuella grammatiska bristerna i en för övrigt lyckad text än att försöka göra en innehållslös men korrekt text till en kommunikativ succé. Linnarud framhäver att innehållet och organisationen av en text bör alltid vara i fokus. (Linnarud 1993, 66.)

Allt fler forskare har börjat betrakta texten som den grundläggande språkliga enheten och som en konsekvens av detta hävdar att språkvetenskapen inte kan nöja sig med att endast studera isolerade satser och meningar utan texter som helhet. På detta sätt har textlingvistiken växt fram. Textlingvistiken försöker finna, beskriva och förklara de regler

och principer som gäller för hela texter. För att utgöra en sammanhängande text måste satser och meningar uppfylla vissa villkor. (Larsson 1978, 12.)

Textlingvistik och textundersökningen koncentrerar sig på textnivån. Den är intresserad av textens uppbyggnad i stort; hur innehållet är disponerat i framställningen. Man tar alltså hänsyn till om texten är lätt att få grepp om; om det finns en röd tråd eller om texten är svår att följa. Man studerar också om texten är uppdelad i stycken, och i så fall efter vilka principer. Det centrala i undersökningar på textnivå är att skilja mellan olika texttyper. Uppbyggnaden av en text beror nämligen i stort sätt på skribentens val av texttyp. (Josephson m.fl. 1997, 332.)

4.2 Texttyper

4.2.1 Texttypindelning

De flesta texter har ett visst givet mönster. Beroende på texttyp varierar till exempel språkets formalitetsgrad men också den strukturella uppbyggnaden. (Strömquist 1996, 137.) De flesta av de språkliga val (t.ex. syntaktiska, lexikaliska), som varje skribent måste göra, styrs av detta underliggande val av en viss texttyp. Texttypskriterierna, dvs. texternas grundläggande syften, kan i praktiken jämföras med språkliga basfunktioner; att utreda orsaker, att lösa problem och att argumentera t.ex. hör till de primära basfunktionerna i språket. Olika texttyper är alltså uttryck för och bärare av olika syften. De fungerar som stora tecken i samhället. (Westman 1981, 105; Björk och Blomstrand 1994, 36-37.) De spelar en stor roll inte bara vid skrivandet utan också i samband med läsning. Läsförståelsen underlättas om man känner igen texttypen. (Strömquist 1996, 137). Å andra sidan erbjuds skribenterna genom läsning av olika texttyper mönster för den skriftliga framställningen. (Strömquist 1988, 68.)

En mycket använd indelning av olika texttyper är den av Egon Werlich (1976). Han har presenterat ett försök till en lingvistisk texttypologi, där han antar fem grundläggande "rena" texttyper: deskription (beskrivande), narration (berättande), exposition

(analyserande, förklarande), argumentation (argumenterande) och instruktion (styrande). Werlich baserar sin indelning på sådana lingvistiska egenskaper som meningstyp (sentence type), typ av ordningsföljd (sequencing type), typ av textuppbyggnad (type of text structuring) och tempus. (Werlich 1976, 21, 39-41.)

Den deskriptiva textens huvudfunktion är att beskriva rumsliga observationer om en stadig situation, företeelse, föremål eller något liknande och att ställa dessa iakttagelser till relation med varandra. Iakttagelserna i en deskriptiv text relateras till rum och inte t.ex. till tid. Verbformer är därför statiska; de uttrycker ett stadigt tillstånd eller är sådana rörelseverb som inte leder till en förändring. Karaktäriserande för denna texttyp är existentialmeningar som beskriver en stadig situation t.ex. *Det finns något någonstans*. Typiskt för deskriptiva texter är också platsadverbial, t.ex. *på båten, i luften, runt kvarteret*. (Werlich 1976, 39, 47; Kauppinen och Laurinen 1984, 25.)

Det väsentliga i en narrativ text är att händelser och handlingar är tidsrelaterade. Predikatsverben uttrycker vanligen förändring och adverbien och adverbialen tid eller plats och speciellt tidsadverbialen har en central ställning. Typiska narrativer är t.ex. folksagor och -berättelser. Karaktäriserande för dessa texter är att verbformer uttrycker förändring, t.ex. *har hänt, har spridit sig, började, stannade, förändrade*. (Werlich 1976, 39; Kauppinen och Laurinen 1984, 25-26.) De står vanligast i preteritumform, vilken ger distans till och perspektiv på berättelsens händelser. Presensformen i sin tur ger en annan närhet till vad som berättas, en känsla av att man är där just när det händer. (Augustsson 1993, 95.) En narrativ text förutsätter normalt att läsarna använder sig av sin kunskap om den typ av situation som texten beskriver för att rekonstruera bakgrunden till de ämnen som tas upp (Anward 1983, 74).

Den expositoriska textens huvudfunktion är att analysera företeelser. Verben förekommer oftast i presensform och personbeteckningar är vanligen obestämda (passiv form). Eftersom denna texttyp vanligtvis innehåller rikligt med olika begrepp, är det ofta nödvändigt att koppla ihop relationer mellan olika företeelser, t.ex. med uttryck som *därför, som, till exempel*. Typiskt för denna texttyp är också partiklar, t.ex. *i stället för, även, också*. (Werlich 1976, 39-40; Kauppinen och Laurinen 1984, 26-27.)

Den argumentativa textens huvudfunktion är att förmedla skribentens uppskattningar och värderingar. Textens grunduppställning är ofta tudelad, dialogartad. Utgångspunkten utgörs av några tidigare framförda uppfattningar, mot vilka skribenten framför sina egna åsikter. Nekande satser samt uttryck för motsats, t.ex. *men, å andra sidan*, är vanliga i denna texttyp. (Werlich 1976, 40; Kauppinen och Laurinen 1984, 27-28.)

Den instruktiva texttypens syfte är att styra verksamhet. Instruktionerna kan riktas till talaren/skrivaren själv eller oftast till lyssnaren/läsaren eller till båda. Texten riktar sig mot den kommande verksamheten, alltså utanför språket. Karaktäriserande för denna texttyp är imperativ- och passivformer samt modalverb. Texten organiseras ofta med hjälp av sådana uttryck som *för det första, för det andra, nästa, till slut, till sist*. (Werlich 1976, 40-41; Kauppinen och Laurinen 1984, 23-24.)

Kauppinen och Laurinen (1984) påpekar att de naturliga texterna inte alls alltid representerar någon ren texttyp, men med hjälp av indelningen kan man känneteckna texternas huvudegenskaper. Det är inte heller indelningens uppgift att renodla texter till vissa texttyper. (Kauppinen och Laurinen 1984, 17, 19.) Björk och Blomstrand (1994) lägger i sin tur större vikt vid de renodlade texttyperna. De anser att genom en koncentration på texttyper kan man ta upp de mest allmängiltiga tankeprocesser som alla skribenter har användning för vad de än skall syssla med senare i livet. Författarna nämmer två ting som man kan vinna genom att renodla texttyper, nämligen att de blir lättare att lära sig samtidigt som nödvändigheten att hålla dem åtskilda stimulerar till kritiskt tänkande. (Björk och Blomstrand 1994, 37.)

4.2.2 Om textnormer i skolan

Det finns olika typer av texter som man behöver kunna skriva i livet utanför skolan och som skolans skrivundervisning måste förbereda för. Hultman (1989, 117) skiljer mellan två texttyper, nämligen *berättande* och *diskursiva* texter. Han anser att grundskolans skrivträning ska lära eleverna det skriftliga berättandets konst, men konstaterar också att

det är det diskursiva skrivandet som är poängen med skriftspråket i det moderna komplicerade samhället. Med diskursivt skrivande menar han analytiska, resonerande och generaliserande texter, som framför allt är på gymnasiets ansvar. Enligt Hultman borde man dock försiktigt börja vänja eleverna vid diskursivt skrivande och tänkande redan i grundskolan, för övergången från berättande till diskursiva texter är svår och smärtsam för många elever. Färdigheter som man behöver i mer formellt skrivande kan man inte lära sig på egen hand utan de kräver systematisk och tålmodig träning. En stor frestelse för många elever är att fastna i berättandet, att inte våga ta ansvaret för analys och generaliseringar. (Hultman 1989, 117, 136.)

Josephson m.fl. (1990) framhäver att det dock är viktigt att låta eleverna skriva berättelser. Det är där deras fantasi och känsla kan utvecklas. Författarna anser att berättandet bör vara basen utifrån vilken de andra skrivtyperna övas. Enligt dem är det också viktigt att uppbacka skrivandet med en väl skött litteraturläsning. (Josephson m.fl. 1990, 181.)

Westman (1981, 109) använder en något annorlunda benämning för Hultmans term diskursivt skrivande. Den textform som enligt henne länge har betonats i skolans skrivträning heter *utredande* texttyp, dvs. en generaliserande uppsatstyp om ett neutralt eller lagom kontroversiellt ämne, t.ex. funderingar kring äktenskapet, massmediernas roll, trafiken, fritidsproblem osv. Varför just denna texttyp har varit så populär i skolan kan enligt Westman (1981) hänga ihop med att den är bedömningsbar just som form. Westman, såsom Hultman, påpekar också att den utredande texttypen är svårhanterlig för elever i ungdomsskolan. Hon anser att den knappast kan utnyttjas för sin fulla betydelse av ungdomar mellan 10-17 år, eftersom den förutsätter mogenhet, erfarenhet och kunnighet. De allra flesta lär sig aldrig att behärska den så pass bra att de skulle kunna utnyttja den för att verkligen uttrycka sina åsikter. (Westman 1981, 109-111.) Denna texttyp skulle i Werlichs indelningsskala hamna någonstans mellan den expositoriska och den argumenterande texttypen.

4.3 Berättarteknik

Varje skribent, vare sig yrkesförfattare eller en gymnasieelev, har sin egen berättarteknik beroende på textens syfte som han mer eller mindre medvetet använder. Det finns en uppsättning berättartekniska drag som enligt tidigare forskning har funnits vara givande att studera i elevuppsatser (Garne 1988; Josephson m.fl. 1990; Strömquist 1987; Gröning och Norén 1991).

- berättarperspektiv
- disposition
- styckeindelning
- inledning och avslutning
- beskrivande inslag
- repliker

Dessa berättartekniska drag varierar alltså enligt vilken typ av text det handlar om. I fortsättningen kommer två olika texttyper, nämligen berättande och utredande, vilka är de vanligaste typerna i elevtexter, att handlas i förhållande till de ovannämnda dragen.

4.3.1 Berättarperspektiv

En skribent har alltid ett perspektiv på det som berättas. Berättaren är den som förmedlar historien för en läsare eller åhörare, dvs. händelserna ses genom berättarens ögon. Berättarperspektivet anger den utgångspunkt varifrån författaren presenterar sin berättelse. Garne (1988, 116-117) avser med termen berättarperspektiv författarens/berättarens närvaro i texten och även den närhet eller distans till läsaren som texten skapar. Lodge (1992, 26) påpekar att perspektivet är en viktig stilfaktor, eftersom berättarens ställningstagande till vad som berättas med all säkerhet har mycket stor betydelse också för läsarens ställningstagande. Josephson m.fl. (1997, 31) nämner tre olika berättarperspektiv som man hittar i **berättande** texter: jag-berättaren, den allvetande berättaren och den utomstående observatören.

Att utforma sin text som en enkel *jag*-berättelse anses vara det mest grundläggande sättet att berätta (Anward 1983, 72). Genom *jag*-perspektivet låter författaren en av berättelsens personer själv föra ordet. *Jag*-formen är ett mycket vanligt och ofta det vanligaste berättarperspektiv som bygger på det självupplevda eller vill ge det intrycket. *Jag*-berättaren kan antingen vara identisk med författaren t.ex. "*Jag och mina föräldrar bodde tillsammans på landet*", eller en uppdiiktad person "*Soldaterna förde ut mig till en bil*". *Jag*-formen har större möjligheter att bli mer inlevelsefull. Detta märks t.ex. i elevuppsatser där skribenten börjar sin berättelse i tredje person men så småningom glider över till *jag*-perspektivet när han får upp tempot och lever sig in i handlingen. (Garne 1988, 121; Gröning och Norén 1991, 10.)

Jag-perspektivet kan också ha nackdelar. Berättaren är bunden till en persons upplevelser och har inte tillgång till andras tankar eller möjlighet att förflytta sig till andra ställen. Det finns dock inget som säger att ett berättarperspektiv måste vara det enda perspektivet i en berättelse. Perspektivet kan skifta i en längre berättelse, men kortare texter blir ofta röriga om berättarperspektivet byts. (Josephson m.fl. 1997, 33-34.)

Den allvetande berättaren och den utomstående observatören förmedlar sin text *i tredje person*. Den allvetande berättaren vet allt, t.ex. allt som händer på olika ställen samtidigt, hur framtiden kommer att se ut för berättelsens personer, vad olika personer tänker osv. Denna typ av berättare kan alltså förflytta sig i tid och rum och ut och in i människornas medvetande. Det är även möjligt att den utomstående berättaren lägger in egna kommentarer och värderingar i texten. Det finns dock en risk att en sådan berättelse förlorar i koncentration och inlevelse. (Josephson m.fl. 1997, 31.)

Störst avstånd mellan författaren och den skildrade händelsen uppfattas i texter skrivna av den utomstående observatören. Han registrerar det som sker, men har inte tillgång till personernas tankevärld och har inte heller några egna kommentarer i texten. (Josephson m.fl. 1997, 31.)

Gröning och Norén (1991) upptäckte i sin undersökning av berättarteknik att både de svenska eleverna och invandrareleverna föredrar att använda *jag*-form i sina berättande

uppsatser. Det fanns dock en påfallande skillnad i hur de hade använt jag-formen. De flesta av invandrarelevernas berättelser hade en prägel av att vara självupplevda, medan de svenska elevernas berättare oftare var en uppdiiktad person. (Gröning och Norén 1991, 11-12.)

Garme (1988) fann när hon jämförde elevuppsatser från olika årskurser en osäkerhet när det gällde berättarperspektivet i tredje person särskilt hos yngre elever. De glömde ofta att huvudpersonen var fiktiv och började skriva texten i första person. Resultatet tyder på att det tycks vara lättare att behålla ett genomgående perspektiv i jag-berättelser. (Garme 1988, 124.)

Enligt Garme (1988) kan man hävda att jag-berättelser där skribenten/berättaren/huvudpersonen är en enda representerar ett mindre utvecklat stadium än den där berättaren uppträder som huvudperson. Även om skribenten kan i princip ha upplevt den återgivna händelsen behöver detta inte förutsättas. En skicklig skribent kan växla obesvärat mellan olika perspektiv utan att tydligheten blir lidande. (Garme 1988, 127-128.)

Typiska berättarperspektiv i **utredande** texter är de generaliserande pronomenen *man* och *det* och *passivformer* som hänvisar till allmänna föreställningar. När det gällde de utredande uppsatserna, som var en minoritet, visade Gröning och Norén (1991) att eleverna gjorde felaktiga glidningar mellan berättarperspektiv, t.ex. från *man* till *hon*, från *vi* till *de*, och från *man/det* till det personliga *jag*-perspektivet, med vilket de uttrycker sin åsikt. (Gröning och Norén 1991, 13-14.)

4.3.2 Disposition

Vad man än skriver måste man ha en plan hur texten skall vara uppbyggd. Hur man sedan ordnar innehållet beror på syftet med den blivande texten. Dispositionsöverbäganden är naturligtvis centrala i allt författarskap. Beslut om vad som hör ihop och om ordningen av stoffet svarar för en viktig del av en texts sammanhang. Karaktäriserande för en **berättelse**

är att den rör sig i tiden. Handlingen följer en tidsaxel. Man kan tala om tre olika typer av disposition: rak kronologisk disposition, sönderbruten kronologi och parallellhandling. (Josephson m.fl. 1997, 34.)

Den enklaste dispositionen presenterar händelserna i samma ordning som de inträffar, i rak *kronologisk* ordning. De flesta elever bygger sina berättelser enligt denna princip. (Josephson m.fl. 1990, 14.) Det är ganska enkelt att ordna innehållet enligt denna dispositionsprincip, för det är ju den princip som man i allmänhet tillämpar när man skall återge något muntligt. Det är lätt att följa med i en sådan berättelse, men den kan också bli något monoton och förutsägbar. Den kan dock också användas med finesse. Ett bra exempel på detta är Selma Lagerlöfs bok om *Nils Holgerssons resa genom Sverige*. (Strömquist 1996, 63.)

Det är emellertid möjligt att modifiera kronologiprincipen. Författaren kan kasta om tidsordningen med hjälp av *sönderbruten kronologi*. Det finns olika medel att bryta sönder den raka kronologin. *Retardering* sätts in i en berättelse för att läsaren skall få vänta otåligt på effekten av en orsak. Författaren kan t.ex. foga in en miljöbeskrivning mitt i en spännande handling i just retarderande syfte. Man kan kasta om tidsordningen också genom *dramatisk omstrukturering*, då skribenten börjar med den dramatiska punkten eller slutet. Dessa typer av sönderbruten kronologi kan ofta ge en text balans, rytm och spänning. Det finns dock också risk för att texten blir rörig. (Josephson m.fl. 1990, 15; 1997, 34.)

Parallellhandling innebär att minst två olika handlingar löper parallellt i berättelsen och skribenten växlar mellan dem. En förutsättning för denna dispositionsprincip är att de två (eller flera) händelsekedjorna förenar sig mot slutet av texten. Parallellhandling är ett främst filmiskt grepp och lämpar sig endast för vissa typer av berättelser, som har flera händelseförlopp att ställa bredvid varandra. (Josephson m.fl. 1990; 16.)

Både sönderbruten kronologi och parallellhandling kan sägas vara mer krävande dispositionstyper då de förutsätter en övergripande planering av stoffet för att bli lyckade. Speciellt den senare typen är ett mycket ovanligt sätt att berätta för skolelever. (Gröning och Norén 1991, 14.)

Utredande texter saknar i regel berättelsens tidsdimension. De är vanligen uppbyggda enligt en logisk princip. Det som är ämnets struktur är oftast också textens. Det vanligaste dispositionsmönstret för utredningar är *temaprincipen*, då ämnet delas in i olika teman, som sedan behandlas vart för sig, t.ex. kan det för ett företag vara produkter, ägarstruktur, kunder och personal. Om man i stället ska utreda orsaker och följder väljer man att strukturera innehållet enligt *orsaksprincipen*, t.ex. med hjälp av uttryck som *eftersom, därför, det innebär, för*. (Josephson m.fl. 1990, 18-19.)

Det är emellertid möjligt att bygga en utredande text på samma sätt som en berättande, dvs. att följa ett förlopp från början till slut. Denna dispositionstyp kallas för *tidsprincip* och kan formas t.ex. på följande sätt: *förut...sedan...nu*. När skribenten vill skriva en utredande text om ett ämne som bygger på jämförelser och om han vill understryka skillnader, framhäva detaljer eller betona olikheter är det lämpligast att välja *motsatsprincip*, t.ex. *En del spelar hockey bara för att det är kul. Men jag vill verkligen satsa på sporten. Fast man vet ju inte om man blir proffs även om man ger 120 %*. Ofta fungerar olika dispositionsmönster för utredande texter i samverkan, dvs. en princip utesluter inte andra. (Josephson m.fl. 1990, 18-19.)

4.3.3 Styckeindelning

För de allra flesta vuxna skribenter är styckeindelning något som tas så för givet att man knappast tänker på det. För yngre skribenter, för elever på högstadiet och gymnasiet, är denna skriftspråkskonvention emellertid inte så självklar. (Strömquist 1986, 66.) Styckeindelning är en viktig metod att markera textens uppbyggnad och den är ofta avgörande i skapandet av sammanhang. Vad det gäller de olika texttyperna finns det inga särskilda regler för styckeindelningen. Grundprincipen är att varje stycke innehåller en huvudtanke som utvecklas i resten av stycket. (Josephson m.fl. 1997, 164.) Texter med färre stycken än innehållsenheter är svårare att få grepp om på grund av att sammanhangen blir oklara (Strömquist 1996, 127). En sådan styckeindelning orsakar avbrott i läsarens bearbetning av texten (Wikborg och Björk 1989, 37).

Styckemarkering kan beskrivas som ett skiljetecken på textnivå i motsats till de vanliga skiljetecknen som delar texten på lägre nivåer av språkbeskrivningen, t.ex. kommatecknet på ord- och satsnivå och punkten på meningsnivå. (Strömquist 1987, 20.) Syftet med indelning av en text i stycken är att det underlättar skribentens skrivarbete, men den görs främst för läsarnas skull, för att texten skall bli läslig, begriplig och mer tillgänglig (Strömquist 1996, 67).

Ett stycke kan definieras som en yttextlig respektive en underliggande företeelse. På en ytlig nivå markeras stycket grafiskt och kallas för *grafstycke*, medan på djupnivå definieras stycket som en innehållslig enhet, *textstycke*. Textstycket representerar primärt en kognitiv enhet. Den är en del i den psykolingvistiska produktions- och förståelseprocessen. Att kunna producera stycken och utnyttja dem i perceptionen utgör en del av den språkliga kompetensen. Människor utnyttjar textstycket i den språkliga verksamheten mer eller mindre omedvetet och kunskaper varierar från individ till individ beroende på individens kognitiva förutsättningar, hennes sätt att tänka. (Strömquist 1987, 77.)

Hultman och Westman (1977) har i sin studie *Gymnasistsvenska* undersökt bl.a. gymnasisternas sätt att dela upp texter i stycken. Deras jämförelse mellan olika gymnasistgrupper visade att de elever som hade högsta betyg (5) i genomsnitt skrev längre stycken än de övriga gymnasisterna. Men det som överraskade var att närmast kom elever med näst bästa (4) och sämsta betyg (1) och de kortaste styckena fanns hos treorna. Detta innebär att medellängden på styckena inte är något som följer betygen. Hultman och Westman upptäckte också att enskilda gymnasister inte alls delar upp sina texter. Det verkar som om åtskilliga gymnasister inte klarar av att ge läsaren den service som en genomtänkt indelning av texten medför. Samtidigt kan detta innebära att de missar den möjlighet till överblick över sin egen framställning som indelningen i mindre bitar ger. (Hultman och Westman 1977, 218-219.)

Strömquist (1987) påpekar att eleverna måste bli uppmärksammade på att styckegränserna signalerar avbrott i tankeflödet. Då blir det kanske lättare för dem att använda stycken rätt. När skribenten delar sin text in i olika stycken måste han ta hänsyn till vilken texttyp det

valda ämnet implicerar. (Strömquist 1987, 191.) Det är naturligt för en utredande uppsats att börja ett nytt stycke när en ny synpunkt tas upp. Ett nytt stycke i en berättelse börjar t.ex. när en ny företeelse eller en ny person förs in eller när berättelsen flyttas från en tidpunkt till en annan. (Josephson m.fl. 1997, 165.)

Strömquist (1987, 114-115) upptäckte i sin undersökning om skolelevs styckeindelning att 28 % av de uppsatser som var skrivna helt utan styckemarkering var det fler berättelser än utredande/argumenterande framställningar som saknade grafstyckemarkering. Enligt henne tyder detta på att eleverna har en beredskap för texttypsanpassning vilken man bör ta vara på i skrivundervisning. Hon anser att förutom att ge eleverna tillfälle att läsa olika typer av texter borde man också medvetet gå in för att tala om texternas uppbyggnad. (Strömquist 1987, 191-192.)

I sin undersökning påvisar Strömquist (1987) också ett starkt samband mellan uppsatslängd och förekomst av styckemarkering: ju längre uppsatser elever skriver desto fler styckemarkeringar använder de. Dessutom fann hon skillnader mellan den berättande och den diskursiva texttypen i förhållande till uppsatslängd. Andelen långa uppsatser som var grafiskt strukturerade var högre för den diskursiva än för den berättande framställningen. (Strömquist 1987, 115-119.)

Enligt Cynthia Watson (1983) tillägnar sig elever relativt tidigt en förmåga att anpassa sitt skriftspråk till det retoriska sammanhanget dvs. till syfte och mottagare. Hon anser att denna anpassning avspeglar sig i den skrivna produkten på olika plan, till exempel i textens formalitetsgrad. Till en sådan anpassning kan man räkna den starkare benägenheten att grafiskt markera stycken i en formellare texttyp än i en mindre formell typ av berättelse. (Watson 1983, 137.)

4.3.4 Inledning och avslutning

Inledning

För att en komposition skall bli lyckad krävs det att extra möda läggs ned på inledning. Ett inledningsstycke har oftast någon av följande funktioner. Den skall locka till fortsatt läsning av texten men också underlätta för läsaren att ta sig in i ämnet. Den är där också för att skapa en mjuk övergång till läsandet, en sorts textens motsvarighet till talspråkets inledningsfraser t.ex. om väder. (Melin 1987, 8.)

Det är viktigt hur en berättelse börjar. Josephson m.fl. (1997) tar upp fyra olika typer av inledningar: bakgrund, rakt in i handlingen, sammanfattning, författares kommentar. Det är vanligast att den inledande delen på ett eller annat sätt ger en *bakgrund* till en berättelse. Den kan t.ex. vara en presentation av någon av huvudpersonerna eller av miljön eller av båda. Denna typ av inledning är ett traditionellt sätt att börja en berättelse. Berättelserna i Bibeln eller de isländska sagorna börjar t.ex. ofta med långa bakgrundspresentationer. (Josephson m.fl. 1997, 45-46.)

Ett annat sätt att börja en berättelse är att läsaren kastas *rakt in i handlingen*, t.ex. med hjälp av en direkt replik. Denna typ av inledning gör att tempot blir ofta högt från början och den för ofta med sig att kronologin bryts sönder. Senare måste författaren gå tillbaka och förklara bakgrunden till den inledande delen. (Josephson m.fl. 1997, 46.)

Ett mycket annorlunda sätt att börja är att låta de inledande meningarna vara en *sammanfattning*, antingen av handlingen eller av berättelsens hela idé. På det här sättet gör författaren klart för läsaren hur texten skall läsas och låter kanske förstå att något verkligt intressant är att vänta. En sådan här början ligger utanför själva berättelsen och författaren får börja om på nytt efter inledningen. (Josephson m.fl. 1997, 47.)

Den sista inledningstypen, *författarkommentaren*, liknar i ett visst avseende en sammanfattande början. Här kommenterar författaren sin egen berättelse. Denna typ av

inledning är typisk för äldre berättelser och gör ofta ett lite gammaldags intryck. (Josephson m.fl. 1997, 47.)

På samma sätt som för en berättelse finns det många olika metoder hur man kan börja en **utredande** text. Det viktiga är att inledningen ger läsaren en helhetsgrepp om ämnet. Hur man sedan gör det, beror på ämnet och syftet med texten. Om ett ämne innehåller några centrala begrepp kan man börja med att *definiera och avgränsa* dem. Inledning kan också ge en kort, *allmän beskrivning* av det ämne som skall utredas. Detta kan vara nyttigt när ämnet inte från början är väl känt för läsaren. Att ge *ett slående exempel* är också ett sätt att börja en utredning. En variant på denna typ av inledning är att ett slående citat bildar textens första meningar. (Josephson m.fl. 1997, 93-94.)

En utredning kan också börja genom att skribenten ställer en *fråga*, som uppsatsen avser att besvara. Ibland kan en utredning inledas med att *ange syftet* med texten. Speciellt när det finns olika syften kan en sådan inledning vara på sin plats. Gemensamt för alla de ovan beskrivna inledningstyperna är att de innehåller någon mening som talar om vad som följer i uppsatsen. Ett ytterligare sätt är att skribenten i inledningen *anger textens disposition*. Speciellt när det gäller långa och komplicerade texter kan det vara läsaren till stor hjälp. (Josephson m.fl. 1997, 95.)

Avslutning

Ett slutstycke skall fungera som en sammanfattning. Det innehåller vanligtvis det sista författaren har på hjärtat. (Melin 1987, 12.) En god **berättelse** måste ha en tydlig avslutning, man får inte bara avbryta den. Många ovana skribenter skriver bara "slut", men i själva fallet borde avslutning vara en del av texten. Det finns många tänkbara slut på en berättelse. *Det sammanfattande slutet* avrundar hela berättelsen genom att ta upp det viktigaste. *Det lärarika slutet* påminner om det sammanfattande slutet men skiljer sig från det i det avseendet att författaren talar om vad man kan lära av berättelsen. När berättelsens poäng kommer fram i avslutningen är det fråga om *det poängfyllda slutet*. Man kan då säga att berättelsens viktigaste mening är den sista. Ytterligare en typ av slut är *detaljslutet*. I denna avslutning lyfter skribenten fram en liten detalj som bildar ett slags avslutande knorr.

Detaljinformation i slutet kan också antyda att det kanske finns en fortsättning på berättelsen. Denna teknik är typisk för följetonger och TV-serier. (Josephson m.fl. 1997, 47-49.)

Till skillnad från berättelser behöver **utredande** texter inte nödvändigtvis ett särskilt slut. Ofta behövs dock en avslutning. En *sammanfattning* är ofta ett bra slut på en utredning som har ett relativt komplicerat innehåll. Där kan skribenten en gång till betona det viktigaste i innehållet. Ibland kan en författare gå lite utanför ämnet i avslutningen och på så sätt sätta texten i ett *vidare perspektiv*. Skribenten kan också gå utanför ämnet i avslutningen genom att komma med en mer *personlig synpunkt* än som har varit möjligt tidigare i texten. Avslutningen kan också innehålla *frågor*. (Josephson m.fl. 1997, 95-96.)

4.3.5 Beskrivande inslag

Alla **berättelser** innehåller kortare eller längre beskrivningar. De inskjutna avsnitten kan ge bakgrundsinformation eller skapa stämning och på det sättet ökar läsarens inlevelse i texten. De medför vanligtvis att tempot bromsas upp vilket kan ge omväxling i den löpande texten och få den att framstå som mindre monoton och förutsägbar. Om berättelsen innehåller alltför få beskrivande inslag medför det en brist på åskådlighet och bidrar till att texten ibland upplevs som tunn. Ofta är det dock bra att beskrivningarna är korta och att de innehåller bara det som är viktigt för berättelsen. I all sin korthet kan en beskrivning ändå vara avgörande för att skapa en lyckad text. I beskrivningar får nästan alltid berättarens synintryck dominera. Man får veta t.ex. hur de inblandade människorna eller den omgivande miljön ser ut. Men en beskrivning blir ofta mer verklig om berättaren använder alla fem sinnen. (Josephson m.fl. 1997, 37-39.)

Även de flesta texter som har ett **utredande** syfte innehåller med nödvändighet beskrivningar. Det går knappast att tala om beskrivande texter å ena sidan och utredande å andra sidan. Snarare kan man säga att de flesta texter med ett utredande syfte med nödvändighet innehåller beskrivande delar. De kan t.ex. beskriva miljöproblem, lönekrav, politiska system osv. (Josephson m.fl. 1997, 73.)

Ett sätt att naturligt foga in en beskrivning är att ordna den med hjälp av s.k. *slå följeprincip*. Denna princip innebär att skribenten följer en person, företeelse eller väg som t.ex. i en stad, en byggnad eller ett landskap. (Josephson m.fl. 1997, 38, 82.)

Gröning och Norén (1991) visar i sin undersökning av berättarteknik i invandrarelevs gymnasieuppsatser att invandrareleverna har få, glest spridda beskrivande partier jämfört med de svenska eleverna som har påtagligt fler, längre och mer jämnt spridda beskrivningsavsnitt. I sin analys fann de betydande skillnader mellan de två elevgrupperna när det gällde innehåll i beskrivningarna. Invandrarelevernas beskrivningar dominerades av *inre* beskrivningar, dvs känslor och reflexioner, medan *yttre* beskrivningar av personer, föremål, miljö och natur dominerade i de svenska elevernas uppsatser. (Gröning och Norén 1991, 18-23.)

4.3.6 Repliker

I **berättande** texter är det berättaren som dominerar. Läsaren möter hans sätt att berätta, hans värderingar av och perspektiv på de skildrade händelserna. Personerna är sedda genom berättarens ögon. De flesta berättare låter dock sina personer komma till tals. Första steget i replikanvändning är monologen, andra är enstaka repliker med resten av samtalet återberättat, tredje steget är repliksekvens, dialoger, som närmar sig till den sceniska formen som kan variera från enstaka yttranden till längre dialoger. På detta sätt bryter författaren den egna framställningen, som också ofta kallas relation, för att sätta in repliker. Återgivning av tal innebär att personen i berättelsen gradvis frigör sig från författaren. (Garne 1988, 82; Josephson m.fl. 1990, 17.)

Thorell (1987, 131) skiljer mellan tre anföringstyper: direkt, indirekt och dold anföring. I fortsättningen kommer tonvikten att läggas på den direkta anföringen. *Direkt anföring*, då skribenten ordagrant återger vad någon har sagt, skapar omväxling och anger autenticitet i en framställning. Den ger också ofta stor närvarokänsla. Direkt anföring karakteriserar också de talande personerna och visar interaktion mellan dem. En skicklig skribent

använder dock direkta repliker ekonomiskt och sparar dem till några centrala punkter i berättelsen. (Josephson m.fl. 1997, 39.)

Till den direkta anföringen hör till i regel en anföringssats som anger vem som har fällt yttrandet. Anföringssatsen är överordnad anföringen. (Holm och Larsson 1980, 93.) Direkt anföring innebär alltid någon form av avvikelse från texten runtomkring. För att läsaren snabbt skall kunna uppfatta att direkt anföring föreligger får han normalt hjälp av typografiska tecken och radarrangemanget. De typografiska tecknen utgörs av tankestreck och citationstecken. Anföringen kan läggas in i den löpande texten, men normalt börjar den på en ny rad. På detta sätt får den direkta anföringen en mer självständig status i texten. (Liljestrand 1983, 14, 16.)

Josephson (1990) konstaterar att repliker är ofta svårhanterliga för elever, inte bara formellt med typografiska tecken, utan också själva hanteringen. Till en början förekommer endast få repliker som sätts in ganska planlöst. Därefter börjar en del elever överdriva replikanvändning. (Josephson m.fl. 1990, 18.)

Garme (1988, 86) visar i sin undersökning av elevspråk att elever med höga betyg använder mer direkt anföring än de andra. Detta betyder dock inte att dialoganvändning automatiskt leder till hög kvalitet. En elevuppsats utan dialoginslag har inte lägre kvalitet än en uppsats med ändlösa dialoger. Garme fann också att det tycks utveckla ett mer återhållsamt bruk av dialoginslag hos äldre elever: replikerna blir färre men längre. (Garme 1988, 86-87.)

Gröning och Norén (1991) upptäckte en tydlig skiljelinje mellan invandrarelever och svenska elever i användandet av repliker. De hittade inga exempel på replikskiften hos invandrareleverna och de enstaka replikerna var ytterst få. Alla de svenska eleverna däremot hade använt direkt anföring. De repliker som författarna hittat varierar stort från korta yttranden till flera sidor långa dialoger. Det tycks vara naturligt för svenska elever att foga in repliker och dialoger i sina kompositioner. En anledning till skillnaderna kan vara att invandrarelever är osäkra på den skrivteknik som krävs för replik- och dialoganvändning och därför undviker dessa konstruktioner. En annan förklaring kan vara de olika skriftspråkliga förebilderna; svenska elever har fått mönster från modern svensk

ungdomslitteratur som innehåller mycket direkt anföring. (Gröning och Norén 1991, 30-32.)

Med hjälp av *indirekt anföring*, då skribenten med sina egna ord återberättar vad någon annan har sagt, slipper skribenten kravet att återge något ordagrant. På detta sätt kan replikerna förkortas och framställningen koncentreras. Tempus i indirekt anföring blir detsamma som i den övriga berättelsen, dvs. oftast preteritum. Anföringssatsen står oftast först i meningen och vad den talande sagt följer i en bisats. (Thorell 1987, 131.)

Dold anföring är en självständig art av indirekt anföring. Den har huvudsatsform och saknar anföringsverb och i de allra flesta fallen också anföringstecken. Den talandes replik återges i samma tempus som berättelsens och den talande omnämns i tredje person. Också den som tilltalas omnämns i tredje person: *hon, han, de*. (Thorell 1987, 131-132; Josephson m.fl. 1997, 41.) Den dolda anföringen fogas normalt in i den löpande texten vilket, tillsammans med de andra drag beskrivna ovan, försvårar dess identifierbarhet i texten. (Liljestrand 1983, 154.)

Vad det gäller den **utredande** texttypen är anföring inte att förvänta sig och avsaknaden av repliker och replikskiften är naturlig. (Gröning och Norén 1991, 32.)

Josephson m.fl. (1990) konstaterar att eleverna ofta uppfattar övningar i berättarteknik som stimulerande. På så sätt blir de medvetna om hur riktiga författare skriver och får själva prova metoder i praktiken. Eleverna kan t.ex. få specialträna presentationer av parallelhandlingar, skriva fem olika inledningar till en saga eller variera i första- och tredjepersonsberättelser. Josephson anser att om eleverna får de tekniska förutsättningarna kan de bli medvetna om att skrivandet inte behöver vara så svårt. (Josephson m.fl. 1990, 184.)

Enligt Josephson m.fl. (1990) kan dessa övningar dock också ha sina nackdelar. Det finns en risk att användning av sådana här språkliga tekniker blir för roligt, dvs en lek utan anknytning till vanligt skrivande och när eleverna sedan skall skriva en uppsats på allvar kan de inte utnyttja dessa tekniker. Men om man kan koppla samman sådant här experimentellt

skrivande med annan skrivträning och anpassa övningarna till elevernas nivå kan det ofta vara ett mycket effektivt sätt att förbättra skrivförmågan. (Josephson m.fl. 1990, 184.)

5 BERÄTTARTEKNIK I L1- OCH L2 UPPSATSER

5.1 Berättarperspektiv

5.1.1 Berättande texter

Jag-berättaren utgjorde det dominerande berättarperspektivet både i L1- och L2-uppsatserna av berättande karaktär. Alla de femton (15/15) L2-uppsatserna och 14/15 L1-uppsatserna var författade i jag-form.

Att alla L2-uppsatserna var skrivna ur jag-perspektiv beror säkerligen till stor del på uppsatsämnen, *“Ingen förstår mig hemma”* och *“Skrock - jag tror (inte) på det”*, som ger intrycket av det självupplevda. Dessutom var 12/15 av dessa jag-perspektiv identiska med författaren, som de följande exemplen (1) och (2) visar:

(1) ...I år har mina föräldrar, och min syster, ivrigt diskuterat min framtid och mina planer. [...] Beklagligt är, att mina föräldrar ännu ser mig som vackert barn och inte som fullvuxen...

(2) När jag var femton år trodde jag att mina föräldrar inte förstod mig därför att jag var tonåring. Men varför nu när jag är nitton år förstår de mig inte?...

En annan förklaring till jag-perspektivets popularitet hos eleverna kan också vara att det är lättare för dem att hantera det komplexa inlärarespråket när de skall berätta något som de själva redan har upplevt än att lyckas hitta på en berättelse från början till slut med huvudpersoner samt handling och samtidigt tänka på målspråkets regelsystem.

Tre L2-elever (3/15) hade dock skrivit en jag-berättelse genom en uppdiiktad persons ögon, som följande exemplen (3), (4) och (5) visar:

(3) Jag är 16 år. Alla i min familj tycker att jag är för annorlunda än andra. [...] Mamma och pappa tycker, att jag går för ofta på kyrkan. Alla mina kompisar är där också, varför skulle jag stanna hem?...

(4) Kära läsare, jag heter Asko Hamnbus och jag bor med mina föräldrar här i mellersta Finland. [...] Dag ut och dag in läser de bara böcker av Mahariski Maharesh Yogi, spelar gitarr och luktar av hasis. [...] Jag får inte läsa mina läxor, utan varje vecka är jag tvungen att besöka någon härresande rockkonsert...

(5) Jag heter Olle och jag är en 15 år gammal pojke. [...] Min pappa bor i ett fängelse i Åbo. Min mamma är i himmel eller i helvete. [...] Min mormor bor också hos oss med mig [...] Hon förstår inte varför jag inte röker cigaretter. Hon röker ca. 50 cigaretter per dag...

De här exemplen visar mycket olika typer av uppiktade jag-perspektiv. Det första exemplet kan definieras som uppiktad jag-perspektiv endast med kännedom om att en skribent, som vid skrivtillfället tar studenten, inte kan vara 16 år gammal. Annars skulle hennes berättelse om problem hemma kunna sägas vara skriven av en författare som är identisk med skribenten. Det är nog sannolikt att denna elev blandar verklighet och fiktion i sin berättelse. De två senare exemplen är mer extrema och berättaren är med största sannolikhet en uppiktad person. Berättarjaget tycks befinna sig på ett relativt stort avstånd från författarna. Ett uppiktat berättarperspektiv ger eleverna större möjligheter att utveckla berättelser än om de var tvungna att endast skriva om något som de själva har upplevt. På detta sätt kan eleverna behålla den distans till skildringen som fiktionen kräver.

Vad de L1-berättande uppsatserna beträffar var majoriteten (14/15) som sagt också, på samma sätt som inläroppsatserna, författade ur jag-perspektiv. L1-uppsatserna påminner om L2-uppsatserna också i det avseendet att skribenten i största delen av dem (11/15) var identisk med jag-perspektivet. Detta beror tydligen också på uppsatsrubrikerna, av vilka de flesta fallen (9/15) innehöll pronomenet *jag*. Det fanns dock också berättade L1-uppsatser i jag-perspektiv även om rubriken var av utredande karaktär. Jag-perspektivet tycks vara den vanligaste och enklaste typen av perspektiv även hos L1-skribenterna.

Bland de övriga 4/15 L1-uppsatserna fanns det dock mer variation beträffande berättarperspektivet än vad inläroppsatserna visade. I två av dessa hade eleven använt ett uppiktat jag-perspektiv under rubriken "*Minä olen minä ja erotun muista*" ('Jag är jag och skiljer mig från mängden'). Den ena var på samma sätt som exemplen (4) och (5) ovan

extrem och överdriven och kunde lätt identifieras som en uppdiktad person, som man ser av exempel (6):

(6) ...Vanhemmiltani perityt geenit ovat muokanneet naamatauluni epämuodostuneeksi potkupalloksi. [...] Käytän tukevaa keppiä [...] Vartaloni on täynnä erilaisia pahkuroita kuin poimuvuoret. [...] Älyllisesti olen tyhmä kuin saapas....
 (...Generna som jag ärvt från mina föräldrar har format mitt ansikte till en formlös fotboll. [...] Jag använder en tjock käpp [...] Min kropp är full av knölar som veckbergen. [...] Intellectuellt är jag dum som en stövel...)

Denna elev använder det uppdiktade jag-perspektivet som ett humoristiskt stilmedel. Hon beskriver sig själv som någon slags varelse med egenskaper som är typiska för seriefigurer eller framtidsfilmernas konstiga djuraktiga monster. Hon vill ge intrycket av det självupplevda genom att använda jag-pronomenet, men kan gå till överdrifter med hjälp av en uppdiktad huvudperson.

Till skillnad från alla andra uppdiktade jag-perspektiv beskrivna ovan har den andra eleven i L1-materialet inte använt uppdiktad jag-person genomgående i hela uppsatsen utan endast i inledningen, som framgår av exempel (7):

(7) Istun jääkaapin päällä. Matkaa maahan on vain vajaa 160-senttiä. Se on kuitenkin liikaa minun kokoiselleni 5-vuotiaalle pikkupojalle. Lasi-ikkunan takaa tuijottavat hoitajatädin vahingoniloiset kasvat. Tukkapölly tuntuu vieläkin jomottavana [...] ennenkuin minut kannettiin arestiin ehdin kaataa leluhyllyn ja purra hoitajaa käteen. [...] Olen lapsesta asti ollut erilainen kuin muut...
 (Jag sitter på kylskåpet. Det är bara knappt 160-centimeter till golvet. Det är dock för mycket för en liten femårig pojke som jag. Bakom glasfönstret glor barnvakten på mig med ett ansikte fullt av skadeglädje. Det gör fortfarande ont efter att jag blev luggad [...] innan jag blev buren till arrest hann jag välta omkull leksakshyllan och bita barnvakten i handen [...] Jag har varit annorlunda än alla andra sedan jag var ett barn...)

Denna elev berättar historien alltså först genom en liten pojkes ögon och byter senare berättarpersonen till ett jag-perspektiv som är identiskt med honom själv just vid skrivtillfället. Detta exempel skiljer sig från de andra hittills beskrivna uppdiktade jag-perspektiven också genom ett annat sätt. Egentligen kan man inte säga att denna typ av uppdiktat perspektiv är ett rent fall av uppdiktning eftersom berättaren både i början av uppsatsen och i den övriga berättelsen är densamma, skribenten förflyttar sig bara i tid.

Man kan säga att denna elev använder ett uppdyktat jag-perspektiv som ett hjälpmedel att få inlevelse i berättelsens kronologi.

En elev (1/15) har varierat sin L1-uppsats i fråga om perspektiv genom att låta läsaren se berättelsen om livet i skogen ur två olika perspektiv. Största delen av berättelsen ses genom jag-perspektivets ögon, men skribenten låter andra personer träda fram genom sina repliker och för en stund ser man situationen genom deras ögon, såsom det framgår av nästa exempel (8):

(8) Kirkas auringonpaiste häikäisee silmiäni, siristelen. [...] Kuulen talitintin virittävän iloisen "titityynsä" ilmoille [...] Muistan kuinka pienenä näin metsän sinisenä kuin meren [...] toinen kurki sanoo toiselle "Eikö olekin ihanaa olla jälleen kotisuomessa?" ja toinen vastaa "Niin on, niin on"...

(Ett starkt solsken bländar mina ögon, jag kisar. [...] Jag hör hur talgoxen sjunger glatt [...] Jag kommer ihåg hur jag som litet barn såg skogen blå som ett hav [...] den ena tranan säger till den andra "Visst är det skönt att vara hemma i Finland igen?" och den andra svarar "Ja det är det, ja det är det"...)

I det här exemplet skiftar berättarperspektiv från första person singular till tredje person singular. Först berättar jag-person hur han upplever naturen i skogen, sedan tar fåglarna ordet. Denna elev har använt fantasi och låter även djur komma till tals och på detta sätt få egenskaper som i verkligheten endast människor har. Genom detta ökar skribenten skildringens inlevelse och lättar läsarens identifikation med livet i skogen.

Endast en uppsats i hela det berättande materialet var inte författad ur jag-perspektiv. Denna L1-uppsats var sedd genom 2 persons, *du*, ögon under rubriken "*Liikunnan ilo kaikkien oikeus*" ('Glädjen av motion, en rättighet för alla'). Alldeles i början av uppsatsen kan man höra två röster; både ur *du*- och *jag*-perspektiv (detta exempel visas senare i samband med repliker), men sedan går författaren helt till att använda *du*-person och fortsätter med den genomgående hela uppsatsen. Följande exempel (9) illustrerar detta:

(9) ...Kotiin palattuasi olet hikinen ja uupunut, mutta iloisemmalla tuulella. Tervehdit naapurin vanhaapikaa reippaasti. [...] Aamulla heräät töihin huomaten, että lihaksesi ovat hieman kipeät...

(Efter att du kommit hem är du svettig och trött, men på bättre humör. Du hälsar gamla ungmön i grannskapet glatt. [...] På morgonen vaknar du för att gå till jobbet och märker att du har lite ont i musklerna...

Denna skribent har alltså författat sin berättelse om glädjen av att motionera genom en *du*-persons ögon. Det förefaller som om skribenten har valt detta perspektiv för att kunna få avstånd till huvudperson och händelser. Å andra sidan får läsaren en uppfattning att författaren berättar om sig själv men genom en annan persons ögon eller att berättelsen är en inre monolog. Det skulle vara fullt möjligt att byta ut du-personen till en jag-berättare. Man får en uppfattning när man läser denna uppsats att den är en jag-berättelse, men att jag-pronomen har bytts ut till en du-pronomen. Allt verkar vara så pass självupplevt. En annan förklaring till användandet av du-perspektiv kan vara engelskans påverkan. Denna skribent kan ha valt detta perspektiv som omskrivning av passiv. Genom att använda du-perspektiv får eleven en intressant och annorlunda stämning i berättelsen.

5.1.2 Utredande texter

De flesta utredande L2-uppsatserna (10/15) innehöll rikligt med glidningar från ett berättarperspektiv till ett annat. Endast i några få fall (5/15) hade författaren lyckats hålla samma perspektiv genomgående under hela texten. Perspektiven varierade mellan *man*, *det* och *passiv* och *vi*, *de*, *du* samt *jag*. De följande exemplen (10), (11) och (12) demonstrerar detta:

(10) Hunden är ofta den bästa hjälp av människan. Till exempel polis använder mycket om hundar. Hunden kan inte tjäna människan, om man inte tycker om djurer. Hundar måste behandla vänligt. Om människa är nervös eller arg, ser hunden det. Om du har bra och utbildad hund, tjänar den mycket om pengar [...] Det är kul att jobba med hund eftersom man kan ofta hjälpa andra människor...

(11) ...Vi använder hundar för olika slags sysslor [...] I en sådan skola försöker man hitta bara de bästa möjliga hundarna som kan hjälpa de blinda. [...] Ibland ses det en polis med en hund på staden [...] I tullen kan du se hund som försöker hitta vissa lukter...

(12) Hunden med sina starka sinnen har varit och kommer att vara mycket viktig i vårt samhälle. Till exempel hundens luktsinne är avgörande när man försöker upptäcka olika slags gifter [...] Oftast är det ändå fråga om ledarehundar, som hjälper blinda. [...] Varför ser man ändå så sällan en hund som hjälper en människa? [...] Av en eller annan orsak har vi finländare blivit van vid en sådan tanke, att hunden är bara sällskapsdjur. Ur globalt perspektiv är situationen inte likadan.

Utomlands har utvecklats metoder, som hjälper hundutbildningen. [...] Tekniken är den andra orsaken varför vi inte har tagit den största nyttan av hunden. Tekniska apparater är så utvecklade, att man inte behöver hundens starka sinnen...

I de två första exemplen växlar författaren perspektiv flera gånger. I första exemplet glider författaren från *man*-perspektiv, med vilket han felaktigt syftar på substantivet *människa*, till att använda *s*-passiv för att komma tillbaka till *människa* och sedan gå över till att se situationen genom *andrapersons*, *du*, ögon för att sedan glida tillbaka till *man*. Andra exemplet motsvarar det första i perspektivväxlingarna. Författaren börjar med *vi*-perspektiv, går över till *man*, flyttar sig till att använda *s*-passiv och slutar med *andra person*. Dessa perspektivbyten gör texten rörig och osammanhängande och svår att följa med.

Tredje exemplet i sin tur är mer sammanhängande när det gäller berättarperspektivet. Författaren använder det mer generaliserande *man/det*-perspektivet genomgående nästan i hela uppsatsen, men byter till *vi* när han tar upp finländarna, vilket är naturligt eftersom han själv hör till denna grupp. Senare, efter att ha diskuterat situationen ur ett mer globalt perspektiv hoppar författaren ändå plötsligt tillbaka till *vi* även om man skulle ha väntat *man*-formen eftersom det inte längre handlar om finländare utan situationen i allmänhet. I slutet av utredningen byter författaren sedan tillbaka till *man*-perspektiv.

För att slippa rörigheten borde eleverna, istället för att hoppa från ett perspektiv till ett annat, ha använt ett perspektiv genomgående. De flesta eleverna verkar dock vara omedvetna om att de byter perspektiv hela tiden, för de skulle lika bra kunnat skriva sina texter enbart ur t.ex. *man*-perspektiv. En annan förklaring till det konstanta perspektivbytet kan hänga ihop med interferens från engelskan. Eleverna överför engelskans passivformer till sitt inlärarespråk.

I majoriteten (8/15) av de utredande L2-uppsatserna dök också jag-perspektiv fram mitt i mellan det mer generaliserande perspektivet. Jag-formen användes endast i korta uttryck bestående av en enstaka mening och de vanligaste ställena för detta perspektiv att komma fram var i början och i slutet av uppsatsen. En elev hade bytt till jag-perspektiv två gånger; först i början och senare i mitten av uppsatsen, vilket framgår av följande exempel (13):

(13) Nuförtiden är hundar i allmänhet som sällskapsdjur. Men det finns också andra slags användningsmöjligheter för hundar. Jag tror, att man behöver mestadels hundar, som hjälper synskadade och blinda.[..] Också utbilda polishundar är mycket nöjdiga. [...] Hunden springer snabbare än människan, och det kunde vara lättare att hitta tjuven med hunden. Jag tycker, att hunden används bäst när hunden är och arbetar som knarkhund...

Här finner man en växling mellan det mer generaliserande perspektivet, som hänvisar till allmänna föreställningar och det personliga jag-perspektivet, med vilket författaren uttrycker sin egen åsikt. Efter att andra gången ha använt jag-form går författaren tillbaka till det generaliserande perspektivet som hon håller till slut. Uppsatsförfattaren kan inte upprätthålla distansen till skildringen. I samtliga andra L2-uppsatser där jag-perspektiv användes var det av samma typ som exemplet ovan visar, dvs. åsiktsuttryck utom en där författaren hade använt jag-perspektiv som ett exempel av hur han som jägare behöver hundar för att hitta djur.

Eleverna verkade använda jag-perspektiv i slutet av en utredande text som en sorts sammanfattning eller avslutning, vilket är ett av de typiska sätten att avsluta en utredning, som de följande exemplen (14) och (15) illustrerar:

(14) ...Jag tror att vi ska alltid ha nytta av våra hundar och att vi ska finna nya och viktiga uppgifter för de.

(15) ...Jag anser att ingen djur gör ingenting den själv inte njuter av. Det gäller hunden också.

Eleverna tycks förenkla det mödosamma skrivandet av en utredning, då man måste kunna hantera perspektiv, genom att glida då och då till jag-perspektiv och på detta sätt samla ihop de tankar som redan sagts med egna ord.

Osäkerheten i berättarperspektivet hos de flesta L2-skribenter verkar ha att göra med en bristande förståelse för vad som är typiskt för en utredande text. De har inget etablerade mönster som stöd för användandet av berättarperspektiv. Detta i sin tur kan ha sina orsaker i skrivundervisningen. Eleverna har inte nödvändigtvis fått lära hur man bygger upp en utredande framställning.

Hos L1-eleverna kunde man se jämnare fördelning mellan berättarperspektiven i utredande texter. Valet av perspektiv i dessa uppsatser kan dock inte heller sägas vara helt fritt utan har i vissa fall styrts av uppsatsens rubrik. De fyra (4/15) L1-uppsatserna författade under rubriken "*Intia itsenäisenä tasavaltana*" ('Indien som en självständig republik') har eleverna hållit samma generaliserande perspektiv genomgående. Uppsatserna skrivna under de två andra utredande rubrikerna "*Poliisi yhteiskunnassamme*" ('Polisen i vårt samhälle') och "*Itämeri suomalaisesta näkökulmasta*" ('Östersjön ur ett finskt perspektiv') innehöll mer variation beträffande perspektivet. Det mer generaliserande perspektivet var oftast kombinerat med *vi*-perspektivet, vilket kunde väntas med tanke på uppsatsrubrikerna. I de flesta fall hade eleverna lyckats med kombinationen utan att innehållet blev lidande. En uppsats, författade under rubriken "*Östersjön ur ett finskt perspektiv*", visade dock klarare osäkerhet i berättarperspektiv än de andra, som exempel (16) visar:

(16) ...Itämeri vaikuttaa myös Suomen ilmastoon. Sen ansiosta ilmastomme on hiukan mereinen [...] Näin me pystymme viljelemään monia semmoisia kasvilajeja, joiden viljely ilman Itämerta olisi mahdottomuus. Toisaalta Golfvirta kylläkin lämmittää maamme huomattavasti [...] Kuitenkin vielä nykyisellään Itämeri tuottaa kalaa niin paljon, ettei suomalaisten ole tarvinnut kehittää järvikalastustaan kovinkaan pitkälle [...] Suomalaiset joutuvatkin ehkä tulevaisuudessa kehittämään uusia ja usein kalliimpia kalanhankintakeinoja...
 (...Östersjön har sin påverkan också på Finlands klimat. Tack vare den har vi något mer havsklimat [...] Därför kan vi odla många sådana växtarter, vilkas odling inte skulle vara möjligt utan Östersjön. Å andra sidan värmer Golfströmmen vårt land avsevärt [...] Emellertid producerar Östersjön nuförtiden så mycket fisk att finländarna inte har behövt utveckla sitt sjöfiske [...] Finländarna måste kanske i framtiden utveckla nya och ofta dyrare sätt att skaffa fisk...)

Som detta exempel visar har författaren börjat skriva sin utredning ur *vi*-perspektiv, vilket är naturligt eftersom han identifierar sig själv med Finland. Senare, när författaren tar upp fisket, byter han ut *vi*-perspektivet mot *de*-perspektivet, vilket innebär att han ser situationen utifrån. Efter att ha diskuterat temat fiske glider denna författare tillbaka till *vi*-perspektiv och håller det till slut. Författaren verkar vara omedveten om att han byter perspektiv. En annan förklaring till bytet kan vara att hantering av perspektiv i denna typ av utredning, där författaren identifierar sig med ämnet och samtidigt försöker hålla det mer generaliserande perspektivet, är svårt. Författaren är alltså medveten om vad denna typ av text kräver men vet inte riktigt hur han kan hantera den.

Jag-perspektiv dök också upp i utredande L1-uppsatser, fast inte i så stor utsträckning som i L2-uppsatser. Av de totala fyra (4/15) L1-utredningar som innehöll *jag*-form hade två elever använt detta perspektiv i slutet av uppsatsen som ett eget åsiktsuttryck och samtidigt som en sammanfattande avslutning. De andra två gled till *jag*-perspektiv i mitten av utredningen, vilket speciellt i det ena fallet inte var begrundat som exempel (17) illustrerar:

(17) ...Esimerkiksi matkustettaessa Ruotsiin voi ihailia Ahvenanmaan kaunista saaristoa [...] Lisäksi matkustaminen on usein halvenpää, joskin hitaampaa laivalla kuin esimerkiksi lentokoneella. [...] Jos minulla olisi moottori- tai purjevene, ja asuisin Itämeren rannalla, tekisin varmaankin retkiä pieniin saariin, joissa voisi nauttia meren kauneudesta ja virkistyä. Kaunis Itämeri on yksi saastuneimmista meristä maailmassa...

(T.ex. när man åker till Sverige kan man beundra den vackra Åländska skärgården [...] Dessutom är det ofta billigare och långsammare att åka båt än att flyga [...] Om jag hade en motor- eller en segelbåt, och om jag bodde vid Östersjön, skulle jag förmodligen göra utflykter till små öar, där man kan njuta av havets skönhet och koppla av. Det vackra Östersjön är ett av världens mest förorenade hav...)

Det framgår tydligt av exemplet att denna författare inte har någon klar bild av hur en utredning skall se ut i fråga om perspektivet. Han hoppar plötsligt från den mer generaliserande texten till att diskutera sig själv och lika snabbt glider han sedan tillbaka till det generaliserande perspektivet. För utredningen av Östersjön är det orelevant vad författaren själv skulle göra.

5.1.3 Kommentarer

L1- och L2-uppsatserna visar mycket likheter beträffande perspektiv i den berättande texttypen. I båda gruppernas uppsatser dominerar *jag*-perspektivet av vilket det självupplevda *jag*-perspektivet har en mycket tydlig övervikt. Det tycks vara en tendens hos de båda elevgrupperna att tolka det valda ämnet ur mycket personlig synvinkel. Det finns dock också vissa tydliga skillnader mellan L1- och L2-berättelser. Man hittar mer variation i L1-uppsatserna, där man förutom *jag*-perspektivet hittar också ett helt annat perspektiv som inte är typiskt för berättelser, nämligen *du*. Dessutom hittar man perspektivskiften hos L1-eleverna, d.v.s. författaren låter flera personer berätta historien, vilket inte finns i L2-

uppsatserna. L1-eleverna kan variera perspektivanvändningen mer och använda variation som ett stilistiskt medel, vilket hör naturligtvis samman med den mer utvecklade språk- och skrivförmågan. Ingen av eleverna i L1- eller L2-grupperna hade skrivit sin berättelse i tredje person trots att eleverna är "uppfödda" med texter, filmer och tvåloperor o.s.v. som är uppbyggda med tredje person. Det kräver förmodligen undervisning för att de själva skall ta initiativet till mer avancerade berättartekniker.

Vad de utredande uppsatserna beträffar finns det tydligare skillnader mellan elevgrupperna. L1-eleverna har bättre lyckats hålla det mer generaliserande perspektivet vilket karakteriserar den utredande texttypen medan majoriteten av L2-uppsatserna innehåller mycket felaktig växling av perspektiv. Det kan vara ett tecken på att det är svårare för inlärarna att hålla ett konsekvent berättarperspektiv i utredande texter.

5.2 Disposition

5.2.1 Berättande texter

Dispositionen i majoriteten av de båda berättande L2- och L1-uppsatserna följer en tidsaxel. De dispositionsprinciper som båda grupperna har byggt sin berättelse på är en rak kronologi samt en sönderbruten kronologi.

Innehållet i de flesta L2-uppsatserna (9/15) var disponerat enligt sönderbruten kronologi. Största delen av dessa uppsatser hoppar från nutid till dåtid och vice versa, vilket representerar en relativt neutral sönderbruten kronologi. De följande två exemplen (18), (19), skrivna under rubriken "*Ingen förstår mig hemma*", illustrerar denna typ av disposition:

(18) ...I år har mina föräldrar, och också min syster, ivrigt diskuterat min framtid och mina planer. De alla tycker det samma; det är ju en bra hobby att göra teater, men något arbete kan det aldrig bli... Jag var bara fem år gammal när jag skrev min första pjäs, föreställde den och sedan sade, att jag ska bli skådespelarinna. Då log alla och tyckte, att jag var ett vackert barn [...] Jag är litet ledsen, för jag får ingen stöd från mina föräldrar...

(19) Jag är 16 år. Alla i min familj tycker, att jag är för annorlunda än andra. [...] Som barn var jag många gång ensam. Men efter konfirmation jag fick många nya vänner. Mamma och pappa tycker, att jag går för ofta på kyrkan. Alla mina kompisar är också där... Brevet måste ha kommit antingen i går eller i förrgår, men jag inte visste det. "Tack för brevet och pengar", stod i brevet. Jag ger mina veckopengarna på u-lands barn...

Som exemplen visar förflyttar författarna sig från nutid till dåtid och eventuellt tillbaka till nutid. I första exemplet börjar författaren sin berättelse i nutid genom att berätta om sina föräldrar. Senare går han tillbaka till tiden då han var en liten pojke. I slutet av uppsatsen kommer författaren tillbaka till nutid och funderar på dagens läge. En sådan här tidsväxling beror naturligtvis till stor del på uppsatsrubriken. Det är inte fråga om någon avslutad händelse utan något som pågår fortfarande. Genom att förflytta sig i tiden på detta sätt i stället för att ordna texten rakt kronologiskt (att börja berättelsen när berättaren var fem år gammal) har författaren skapat rytm i berättelsen. Andra exemplet har byggts upp på samma sätt som det första, dvs. nutid och dåtid växlar. Det ger dock mycket rörigare uppfattning. Författaren börjar sin berättelse från nutid och går senare tillbaka till barndomen, efter vilket han hoppar till konfirmationsålder och fortsätter att berätta om nutid. Senare hoppar han till att berätta om något brev som han hade fått och byter sedan igen till nutid. Detta exempel illustrerar en dålig planering av innehållet. Författaren verkar inte ha någon klar princip för dispositionen i texten utan tycks bara låta tanken vandra utan att ha någon helhetsstruktur för skrivandet, vilket leder till att uppsatsen saknar "röd tråd", flyt i texten och förorsakar problem för läsaren.

Typiskt för uppsatserna med denna typ av omstrukturerad kronologi, som exemplen ovan visar, är att författaren växlar mellan presens och preteritum beroende på om det är fråga om nutid eller dåtid. Den vanligaste tempusformen för berättande texter är ju preteritum.

Det berättande L2-uppsatsmaterialet innehöll dock också några enstaka exempel på en spänningsskapande och dramatisk omstrukturering av innehållet. De två elever som hade skrivit sin uppsats om ämnet "*Skrock - jag tror (inte) på det*" hade disponerat sin berättelse med hjälp av dessa omstruktureringar, som exemplen (20) och (21) nedan visar:

(20) Tidigare skulle man aldrig kunnat påstå, att jag skulle vara en vidskeplig människa. Jag hade aldrig varit rädd för svarta katter. En sådan hade vi själva. Inte heller hade det 13 varit mitt olycksnummer. Men för några år sedan hände det ett litet konstigt evenemang för mig. Jag kommer aldrig att glömma denna dag. Det var naturligt fredag, den 13 juli 1984...

(21) Det var en fredag. Det var den 13 dagen. Jag åkte till skolan åtminstone försökte. Det hände så att bussen åkte utan mig därför att jag sov för länge. Det är vanligt att jag sover för länge men det vad hände efter jag har stigit up var inte vanligt. Min klocka ringde...

Gemensamt för de båda uppsatserna varifrån dessa exemplen är tagna är att om man bortser från början av uppsatsen är innehållet disponerat kronologiskt. Dessa författare har bara omstrukturerat berättelsen när det gäller inledningsdelen. I första exemplet använder författaren retarderingsprincip, dvs. läsaren får vänta otåligt på själva händelsen. På detta sätt skapar författaren spänning i sin berättelse och väcker läsarens intresse. I andra exemplet har författaren byggt upp sin berättelse genom att använda en dramatisk omstrukturering. Han börjar sin uppsats med slutet genom att berätta att han missade bussen. Resten av uppsatsen återerindras från och med att berättaren/huvudpersonen vaknar på morgonen. Denna författare använder den dramatiska omstruktureringen som ett stilistisk medel; läsaren får vänta med att få veta varför berättelsens huvudperson missade bussen och genom att han redan vet att det var den 13 fredag kan läsaren vänta någonting spännande.

Gemensamt för båda dessa uppsatser är att de är skrivna i preteritumform, som är den typiska tempusformen i berättelser. Samtidigt var de också de enda berättande L2-uppsatserna som hade detta tempus genomgående i hela berättelsen. Att just dessa två uppsatser var författade i preteritum beror säkerligen mycket på uppsatsämnet, som möjliggör en berättelse om en avslutad händelse, vilket i sin tur naturligt leder till valet av preteritumform.

Förutom den dominerande omstrukturerade dispositionsprincipen fanns det dock också rak kronologi i fyra (4/15) av de berättande L2-uppsatserna. Följande exempel (22), taget ur en uppsats om *“Ingen förstår mig hemma”*, illustrerar denna raka tidsordning:

(22) När jag var ung, 12 år jag målade aldrig naglar och smink. Jag var mammas lilla flickan då.[...] Jag träffade en kille [...] men senare han gick sin egen väg. [...] Alltid gick allt ner. Jag använde knark och sprit. [...] men gud hjälpte mig [...] En av mina vänner är gud nu...

Denna författare berättar huvudpersonens levnadshistoria från och med att hon var tonåring och framåt. Hon signalerar tidsordningen med hjälp av uttryck som *då*, *senare*, *nu* samt med tempus. Det tidigare livet är beskrivet i preteritum, men när författaren kommer till nutid byter hon till presens av naturliga skäl. Denna typ av disposition är det mest typiska sättet att bygga upp en berättelse. Det är lättast och enklast att skildra ett händelseförlopp från början till slut, speciellt om man skriver om något redan upplevt. Den raka tidsordningen ger skribenten en klar struktur för själva skrivstadiet.

Till skillnad från L2-uppsatserna var majoriteten (8/15) av de berättande L1-uppsatserna byggda just enligt den raka kronologiska principen. Största delen av dessa kronologiska berättelser (5/8) var skrivna under rubriken "*Minä olen minä ja erotun muista*" ('Jag är jag och skiljer mig från mängden'). Dessa uppsatser representerade mycket olika tolkningar av rubriken som exemplen (23) och (24) nedan visar:

(23) Synnyin eräänä kauniina torstaina [...] Vuoden vanhana opin kävelemään [...] Kuusivuotiaana pääsin esikouluun [...] Yläasteella ollessani...

(Jag föddes en vacker torsdag [...] När jag var ett år gammal lärde jag mig att gå [...] Som sexåring började jag förskolan [...] när jag var på högstadiet...)

(24) Napsautan kauko-ohjaimen mustaa nappia, ja televisio aukeaa. Kuvaruutuun ilmestyy kaksi hemaisevaa neitokaista [...] Pupillini laajenevat [...] Näpsäytän oranssia nappulaa ja kuvankauniit oliot häviävät [...] Kompuroin peilin eteen...

(Jag trycker på fjärrkontrollens svarta knapp och TV:n sätts på. Två ursnygga tjejer framträder i rutan [...] Mina pupiller blir större [...] Jag trycker på den orange knappen och de bildsköna varelser försvinner [...] Jag stapplar mig till spegeln...)

Första exemplet är en traditionell berättelse från födseln till skolåren författad i preteritum. Andra exemplet i sin tur beskriver en kortare period, kanske bara några timmar och författaren har valt att skriva sin berättelse i presens. Gemensamt för båda dessa exempel är dock att de rör sig kronologiskt i tid.

Den sönderbrutna kronologiprincipen hos L1-eleverna motsvarade till stor del L2-elevernas sätt att omstrukturera tidsordningen. L1-författarna växlar också mellan nutid och dåtid. Endast en (1/15) av de berättande L1-författarna har börjat sin uppsats dramatiskt med en replik (detta exempel kommer att tas upp i samband med repliker senare). Annars var den sönderbrutna kronologin en mycket neutral växling mellan nutid beskriven i presens och dåtid skriven i preteritum.

5.2.2 Utredande texter

De oftast förekommande dispositionstyperna i de båda utredande uppsatsgrupperna var tematisering, vilken är det allra vanligaste sättet att disponera denna typ av text och en blandning mellan tema- och tidsprincip, där eleverna hade använt olika principer för de olika delaspekterna.

Den dominerande dispositionstypen hos L2-eleverna var temaprintipen. 8/15 av de L2-författarna hade byggt sin utredning om "*Hunden i människans tjänst*" genom att dela innehållet efter hundens olika uppgifter i samhället, som nästa exempel (25) och (26) visar:

(25) ...Hundar har funnit många i dimma, yrväder eller snöstorm vilsegågna människor. En sort av hundar som är berömda av det, heter bernhard-hundar. Polisen och tullen i alla länder använder hundar. Tullens knarkhundar är mycket viktiga, när sökas narkotika ämnen från, till exempel människors resväskor. Armen i Finland har en egen hundskola och hundarna där blir utbildad för sjukvårdsuppgifter rapportuppdrag och speciellt för bevakning. En viktig roll spelar de, så kallade ledarhundarna som hjälper synskadade och blinda att ta sig fram. För blinda människor är ledarhundarna deras ögon. [...] hunden kan vara mycket bra och kära vän till människan.

(26) ...I dagens värld hundar har utbildas så att de kan hitta t. ex. olika metaller eller de kan vara vakthundar. Man kan också utbilda hunden så att den kan visa vägen till blinda. Det har också hänt så att specialtrenat hund har kunnat gick till mataffären utan sin husse. Hunden har också ett viktig roll i armeen...

Som det framgår av exemplen har författarna särskilt olika delaspekter av ämnet och behandlar varje aspekt för sig. De har baserat sin skildring på en tematisk kedjebildning och belyser på så sätt ämnet ur ett antal aspekter: spårhundarna, polisen & tullen, armén,

ledarhundarna, hundarna som vänner, vakthundarna. Typiskt för de olika aspekterna hos majoriteten av de L2-elever som använde tematisering är att de är mycket korta, bestående ofta endast av en mening, som speciellt andra exemplet visar. Detta kan hänga samman med elevernas kunskapsbrister i styckeindelningen, vilken har ett nära samband med temat. Ett stycke brukar innehålla en innehållsenhet men en innehållsenhet bestående av en mening kan inte bilda ett stycke. En annan förklaring till att olika teman är så korta är L2-uppsatsernas begränsade längd (150-200 ord). För att då kunna få med allt som eleven vill ta upp måste han säga allt kort.

Över en tredjedel (6/15) av L2-författarna hade kombinerat två olika dispositionsprinciper. Alla de sex uppsatserna innehöll både tids- och temapincip. Gemensamt för alla dessa utredningar var att de började med tidsprincip och fortsatte senare med tematisering. De följande exemplen (27) och (28) illustrerar tidsprincipen:

(27) ...Människan behövde jakt- och dragdjur och hunden var just lämpligt djur för det och på andra sidan fick hunden mat från människan. Så började människans och hundens långa vänskap som inte har slutat. I dag har hunden fått många nya uppgifter som inte är sådana som de var för hundra år sedan. Men också i dag är hunden viktig för många...

(28) Hunden har varit en viktig varelse i människans liv redan länge [...] Den första uppgiften för hunden var jagande med dess ägare. Sedan har det satsats på nya uppgifter mera. Nu är hundarna utbildade som knarkhundar...

Dessa två exempel demonstrerar hur författarna har byggt sin uppsats först genom att diskutera hur hunden har använts under tidernas lopp, dvs. enligt tidsprincipen. Senare byter de till tematisering och utreder en efter en de uppgifter som hundarna nuförtiden har. Att kombinera två dispositionsprinciper på detta sätt har mycket att göra med uppsatsämnet. Det verkar vara ett naturligt sätt för dessa elever att bygga sin text genom att först tänka tillbaka i tiden och därefter utreda situationen i dag.

Alla elever hade dock inte lyckats med disponeringen, vilket har lett till ett osammanhängande och rörigt resultat. En elev (1/15) har skrivit sin utredning utan att använda någon klar uppbyggnadsprincip, vilket framgår av följande exempel (29):

(29) ...Hunden är ofta den bästa hjälp för människan. Till exempel polis använder mycket om hundar. [...] Det är kul att jobba med hund eftersom man kan ofta hjälpa andra människor. Jobbet med hunden är olika än i andra jobben. [...] Det är inte billigt om du har en stor hund, eftersom hundens mat är dyrt. [...] Hunden kan utföra viktiga uppdrag och den är bästa vakt för din hus.

Detta exempel visar att denna elev har problem i alla skrivprocessens faser. Han visar brister i strukturering av stoffet innan själva skrivstadiet samt i bearbetning av texten efter själva skrivandet. I början får läsaren uppfattningen att författaren kommer att diskutera de olika sätten hur hunden kan hjälpa människan. Han tar dock upp endast ett exempel, polisen. Senare i mitten av uppsatsen konstaterar författaren igen hur hunden kan hjälpa människan men går inte in i själva ämnet hur detta kan ske. Sedan byter han ämne och börjar berätta om hundens mat. Först i sista meningen får läsaren veta om de andra sätten hur hunden kan hjälpa människan. Man får uppfattningen att författaren inte hinner komma in i själva ämnet. Uppsatsen består av osammanhängande meningar utan att ge någon helhetsbild. Allt detta tyder på att denna författare har nöjt sig med det första utkastet.

L1-uppsatserna visade skillnader i dispositionen beroende på vilken uppsatsrubrik de representerade. Dispositionsprinciper var dock desamma som hos L2-eleverna. Alla de sex (6/15) uppsatserna författade under rubriken "*Poliisi yhteiskunnassamme*" ('Polisen i vårt samhälle') var uppbyggda enligt temaprincipen. De oftast förekommande temana var polisens olika uppgifter (5/6): ordnings-, trafik, kvarters-, kriminalpolis, och hur allmänheten förhåller sig till polisen (4/6). Andra teman var polisens utbildning och makt samt det här arbetets nödvändighet i samhället.

I de två andra L1-uppsatsämnena dominerade kombinationen av två eller flera dispositionsprinciper. Alla uppsatser (4/15) skrivna under rubriken "*Intia itsenäisenä tasavaltana*" ('Indien som självständig republik') började med tidsprincipen, då författarna gick igenom Indiens historia och utveckling från en engelsk koloni till ett självständigt land. När författarna kom till nutid bytte de till tematisering och diskuterade dagens läge ur ett antal olika teman, av vilka de oftast förekommande var de olika problemen i Indien: invånarantalets snabba ökning, undernäring, kvinnans ställning i samhället, utrikespolitiska problem.

Det tredje utredande L1-uppsatsämnet, *“Itämeri suomalaisesta näkökulmasta”* (‘Östersjön ur ett finskt perspektiv’) innehöll mer variation beträffande dispositionen. Majoriteten av uppsatserna om detta ämne (3/5) var dock uppbyggda på samma sätt som det föregående uppsatsämnet med hjälp av kronologi och tematisering. Samtliga började genom att klargöra hur Östersjön formades efter istiden för tiotusen år sedan. Nutid var sedan delade in i teman angående Östersjöns betydelse för Finland, t.ex. fiskproduktion, transportleder, handel, passagerartrafik. En elev (1/5) hade dock tolkat ämnet ur ett annat perspektiv och använde endast tematisering. Det övergripande temat var Östersjön som ett ekosystem och författaren belyste detta genom att ta upp olika aspekter som organismer och förorening.

Det som avvek från L2-uppsatserna i fråga om dispositionen var att en L1-elev hade kombinerat dessa två principer med ytterligare en princip, nämligen orsaksprincipen. Följande exempel (30) illustrerar den sistnämnda principen i denna uppsats:

(30) ...Itämeri on yksi saastuneimmista meristä maailmassa. Se johtuu ensinnäkin siitä, että Itämeren ympäröi seitsemän teollisuusmaata. Etenkin 1970-luvulla joet toivat teollisuuden ja jokien varsilla asuvien ihmisten jätteitä mereen. Itämeren saastumista edistää myös sen mataluus. Vesi pääsee vai ajoittain virtaamaan Atlantin valtameriin, ja virtauksen ollessa huono saastuminen edistyy...
 (...Östersjön är ett av världens mest förorenade hav. Detta beror för det första på att Östersjön är omringad av sju industriländer. Speciellt på 1970-talet förde åar med sig avfall till havet från industrin och från människor som bodde längs åkanter. Att Östersjön är så grund bidrar till föroreningen. Vattnet kan strömma till Atlanten endast tidvis och när strömmen är svag ökar föroreningen...)

Detta exempel illustrerar hur författaren har lagt ett förklarande perspektiv över texten. Han beskriver först själva företeelsen och därefter tar upp orsakerna en efter en. En disposition av det här slaget är bättre än en som börjar med orsakerna. Detta är den naturliga dispositionen för texter som vill utreda orsaker till en företeelse.

5.2.3 Kommentarer

De berättande L2- och L1-uppsatserna visar likheter i valet av dispositionsprincip. Båda grupperna har valt att författa sin berättelse antingen enligt den raka kronologiska eller den sönderbrutna kronologiprincipen. Ingen har använt parallelhandling som är mer svårhanterlig och förutsätter ett ämne som kan delas in i två eller flera handlingar. Skillnaden mellan dessa grupper är att majoriteten av L1-eleverna har valt rak och enkel kronologi medan den tidsdimension som de flesta L2-elevuppsatser bygger på den sönderbrutna kronologiprincipen, vilket beror mycket på uppsatsämnet (största delen av dessa uppsatser var ju skrivna om ett och samma ämne), som inte syftar på någon avslutad händelse utan har att göra med verkligheten även i dag, dvs. dessa uppsatser är inte rena berättelser utan är varvade med mer utredande inslag. Man får dock också den uppfattningen att innehållet i dessa uppsatser inte är speciellt noga strukturerat. Det verkar som om eleverna har mycket att säga och de låter tanken vandra utan att ha någon klar plan hur de skall ordna stoffet i själva texten.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det inte finns märkvärdiga skillnader i dispositionen mellan de två utredande uppsatsgrupperna. De oftast förekommande disponeringsprinciperna hos båda grupperna var temapprincip och kombinationen mellan tema- och tidsprincip. Eleverna tycks alltså bygga upp sina inlärouppsatser enligt samma principer som de skriver sina modersmålsuppsatser. Dessutom verkar majoriteten av L2-författarna på samma sätt som L1-författarna vara medvetna om att man måste ordna innehållet i en utredande text på ett logiskt sätt. Detta tyder i sin tur på att de flesta eleverna processerar och strukturerar sina tankar och idéer kring ämnet innan de går över till själva skrivstadiet. De verkar ha en relativt klar plan hur de skall konstruera sina texter.

Förutom att de båda utredande uppsatsgrupperna liknade varandra i sättet att disponera som grupper, fanns det även en överraskande stor likhet i hur enskilda elever inom gruppen bygger upp sin text. Detta kan hänga samman med uppsatsämnena. Att L2-författarna oftast har tolkat ämnet "*Hunden i människans tjänst*" ur tematiskt perspektiv tycks bero på att det är det enklaste och lättaste sättet att ordna innehållet om ett sådant ämne. Uppsatsämnet kan dock inte förklara allt. Att alla L1-uppsatserna inom uppsatsämnena

“Intia itsenäisenä tasavaltana” (‘Indien som självständig republik’) och *“Itämeri suomalaisesta näkökulmasta”* (‘Östersjön ur ett finskt perspektiv’) började och var disponerade så samma sätt, kan ha koppling till realiaprovet i studentexamen. Eleverna har förberett sig till realia genom att läsa olika ämnen, bl.a. historia och geografi vilka är intressanta i det här fallet, och de kan ha hämtat modeller för sin disposition från läroböckerna, vilka ofta bygger sitt innehåll just på tids- och temaprinzip.

5.3 Styckeindelning

5.3.1 Berättande texter

Båda elevgrupperna har delat sina berättande uppsatser i grafstycken. Endast en L2-uppsats saknade helt grafiskt markerad styckeindelning. Grupperna visade inte stora skillnader i användningen av graf- och textstycken. Hos L2-författarna hade över hälften (9/15) och hos L1-författarna över dryg tredjedel (7/15) lika många grafstycken som innehållsenheter. Följande exempel (31) är taget ur en L2-uppsats:

(31) Det var en fredag. Det var den 13 dagen. Jag åkte till skolan åtminstone försökte. Det hände så att bussen åkte utan mig [...] Det är vanligt att jag sover för länge men det vad hände efter att jag har stigit upp var inte vanligt.

Min klocka ringde men jag hörde det inte. Min lilla syster kom till mig och sade att klockan är halv åtta. Jag är för sent! Jag steg upp och klädde på mig. Men nästan hälften av mina kläder var bort. Jag fann dem inte. Min tevattn var mycket varm och jag drack min te med salt instället socker...

Förr i tiden trodde jag inte på skrock men efter den här händelsen har jag spottat när jag har sett en svart katt....

Denna uppsats styckeantal korresponderar med antalet innehållsenheter. Huvudtanken i första grafstycket är given redan i första början; det är den 13 fredag, och den utvecklas i resten av stycket. Mittstycket innehåller i sin tur själva handlingen och i avslutningen diskuterar författaren följderna av denna händelse. Författaren signalerar avbrott i berättelsen alltså inte bara med hjälp av grafiskt markerade stycken utan också genom att samtidigt förflytta sig i tiden, vilket är ett naturligt sätt att dela texten in i olika enheter. Även om denna uppsats innehåller mycket språkfel har författaren lyckats kompensera

dessa brister med en lyckad styckeindelning och disposition och på detta sätt gjort berättelsen sammanhängande och lättläst.

De flesta L2- och L1-skriventerna hade uttryckt huvudtanken av varje stycke redan i början av texten. En L1-författare (1/15) hade dock använt en annan konvention, som framgår av följande exempel (32), som taget ur en uppsats skriven under rubriken "*Minä olen minä ja erotun muista*" ('Jag är jag och skiljer mig från mängden'):

(32) ...Minä pidän kiinalaisesta ja japanilaisesta ruoasta. Inhoan maksaa ja simpukoita. Mielestäni maailmassa käydään aivan liian paljon sotia, ja minä uskon jumalaan. Mielipiteet ja makuasiat ovat jokaiselle omakohtaisia. Niinpä ne osaltaan tekevät yksilöstä erilaisia.

Minä haaveilen usein sängyssä ennen kuin alan nukkua. Uneksin Kalifornian auringosta, komeista miehistä ja rakkaudesta. [...] Kenelläkään muulla ei varmastikaan ole täsmälleen samanlaista mielikuvitusta, joten erotun senkin puolesta muista...

(...Jag tycker om kinesisk och japansk mat. Jag hatar lever och musslor. Jag tycker att man för alldeles för mycket krig i världen, och jag tror på Gud. Var och en har sina egna åsikter och smaksaker. Sålunda gör de individer olika.

Jag drömmer ofta i sängen innan jag somnar. Jag drömmer om solen i Kalifornien, snygga män och kärlek. [...] Ingen annan har knappast precis likadan fantasi, så skiljer jag mig från mängden på detta sätt också...)

När man läser första stycket av exemplet får man först ett intryck att skribenten har placerat osammanhängande meningar efter varandra. Hon berättar om sina favoriträtter, krig och Gud, vilka inte tycks ha någonting gemensamt. Först när läsaren kommer mot slutet av stycket möter han själva ledmeningen. Detsamma upprepas i nästa stycket. Det förefaller troligt att kärnmeningens varierande placering kan vara en följd av skribentens mer eller mindre medvetna val. Valet ger en stilistisk effekt. Denna författare har valt att vänta med att fastslå styckets bärande idé tills läsaren har nått styckets slut.

I båda elevgrupper fanns det också berättelser i vilka antalet grafstycken och textstycken inte motsvarade varandra. En tredjedel av L2-författarna (5/15) och en dryg tredjedel av L1-författarna (6/15) hade flera innehållsenheter än grafiskt markerade stycken, som det framgår av exemplen (33) och (34) tagna ur L2-uppsatserna:

(33) "Du måste gå ut!" skriker mamma. Men jag går inte. Jag har mycket om att göra och hon vet det lika bra som jag. Men jag vet inte varför de måste titta på TV och höra på radio just när jag läser. Efter några TV-program måste jag gå äta. När jag sitter vid bordet frågar

mamma om jag har läst mycket. Jag är så nervös att jag svarar någonting...

(34) ...Min mormor bor också hos oss med mig. Hon är 82 år gammal och hon kan inte höra vad jag säger och hon kan inte läsa. Vi har en hund som heter Rolf. Rolf förstår inte mig, när han är från Tyskland. Jag kan inte tala tyska. Min mormor förstår inte min kläder som inte är moderiktiga, när jag är punkare. Hon förstår inte varför jag inte röker cigaretter. Hon röker ca. 50 cigaretter per dag...

Som dessa exemplen visar har dessa författare minst två olika huvudtankar inom ett och samma stycke. I första exemplet markerar skribenten tydligt övergång i tid i berättelsen med tidsuttrycket *efter*, men har inte använt någon grafisk markering. I andra exemplet har författaren motsvarande problem. Först berättar han om huvudpersonens mormor, men hoppar senare plötsligt till ett annat tema utan att byta stycke. Därefter går författaren tillbaka till det första temat igen. Detta orsakar brister i sammanhanget och ger ett rörigt intryck. Denna författare tycks inte ha planerat innehållet innan själva skrivstadiet, utan börjat skriva meningar efter varandra. Med lite planering av ordningen mellan innehållets delmoment skulle han ha lyckats skapa en mer sammanhängande text.

I motsats till det dominerande mönstret fanns det några enstaka L1-författare som hade markerat för många grafstycken jämfört med de innehållsliga enheterna. I dessa fall var det dock inte fråga om flera än ett extra stycke.

5.3.2 Utredande texter

Alla både L2- och L1-skribenters utredande uppsatser var skrivna med den grafiskt markerade styckeindelningen. Det fanns dock en påfallande skillnad mellan dessa grupper. Medan majoriteten av L1-författarnas (11/15) grafstyckemarkering motsvarade deras innehållsliga enheter, visade de flesta L2-uppsatserna (10/15) innehålla flera innehållsenheter än grafiskt markerade stycken.

Följande exempel (35) är en L2-uppsats, vilken illustrerar styckeindelningskonventionen hos inlärares författarna:

(35) Hunden har varit en viktig varelse i människans liv redan länge. Dess värde som sällskapsdjur kan ingen negligeras, men den är också mycket viktig för människan på många nyttigare sätt.

Den första uppgiften för hunden var jagande med dess ägare. Sedan har det satsats på nya uppgifter mera. Nu är hundarna utbildade som knarkhundar, vakthundar och polishundar, men också för att hjälpa de handikappade att klara sig de dagliga sysslorna. Knarkhundar är viktiga för tullar, där några passagerar försöker transportera narkotika till landet. Vakt- och polishundarna hjälper hela samhället genom att säkra vars och ens trygghet i olika slags olyckor. T.ex. när någon har gått vilse, kan en utbildad hund finna henne lätt. Den utbildade hunden ger också frihet och självständighet för de handikappade. Med en sådan hund kan de leva nästan normalt liv.

Numera använder man hundarna effektivt i olika slags sysslorna. Deras uppgifter är allt mer krävande. Hundarna kommer kanske att tillhöra framtidens affärsvärld. Det tycks vara så att allt vad står i vår makt borde tjäna människan på bästa möjliga sätt.

Som exemplet visar tycks denna författare ha en inre modell att en uppsats skall delas in i stycken. Han har delat sin utredning in i inlednings-, mitt- och avslutningsstycke. Innehållsenheterna i texten är dock flera än så som man kan se ur mittstycket. Där diskuterar författaren många olika teman som han skulle ha kunnat dela vidare. Samma problem hade de flesta L2-skriventerna. De visar osäkerhet när det gäller att dela upp texten i lämpliga delar. En mycket sannolik anledning till detta kan vara uppsatsens begränsade längd. Författarna vill skriva ner alla de uppgifter hundar kan utföra och för att kunna få med allt måste de diskutera delmomenten mycket kort, vilket i sin tur skulle leda till mycket korta stycken bestående endast enstaka meningar. För att slippa detta har författarna samlat allt inom ett och samma stycke. Ingenting skulle dock ha hindrat dem att utvidga varje tema och på detta sätt forma ett stycke och kanske begränsa antalet teman i stället. En annan förklaring kan vara att författarna inte lyckas fästa tillräckligt uppmärksamhet vid detta skrivtekniska drag i den mödosamma skrivprocessen på andra språk.

Ett annat problem hos några L2-författarna var att även om de hade delat uppsatserna i stycken var det svårt att hitta själva huvudtanken i stycket som följande exempel (36) visar:

(36) Hunden är ofta den bästa hjälp för människan. Till exempel polis använder mycket om hundar.

Hunden kan inte tjäna människan, om man inte tycker om djurer. Hundar måste behandla vänligt. Om människa är nervös eller arg, ser hunden det.

Om du har en bra och utbildad hund, tjänar den mycket pengar för dig om du kan behandla den rätt. Det är kul att jobba med hund eftersom man kan ofta hjälpa andra människor....

Denna författare har inte lyckats forma sammanhängande text inom styckena. I första stycket börjar författaren uppsatsen med en allmän beskrivning av fenomenet. Sedan går han direkt över till en av hundens uppgifter efter vilket han plötsligt byter stycket samt temat. Författaren tycks bara ha skrivit en mening efter en annan, vilket gör att sammanhangen upplevs som luddiga och röriga. Samtidigt blir det svårare för läsaren att få grepp om textens innehåll. Denna uppsats visar dålig planering av textens uppbyggnad. Det förblir läsarens uppgift att försöka hitta den röda tråden i varje stycke och samtidigt i hela texten.

Medan de flesta L2-eleverna och även några L1-författarna (4/15) hade flera innehållsenheter än grafstycken, hade en L2-författare (1/15) ett motsatt problem. Han hade nämligen flera grafstycken än nödvändigt, som följande exempel (37) illustrerar:

(37) ...Det är också traditionella sätt att använda hunden. Det är drag-, jakt-, och vakthundar. Krighundar och knarkhundar är det också, men det är fel mot ett djur att bli togt i kriget. Knarkhundarna hittar knarken bra och snart, men de ju är narkomaner. De har tränats så, att man ge dem knarken och det skadar deras hälsa lika mycket som människans hälsa.

Därför måste man använda hundarna i bra meningar och ge dem uppdrag, som de trivs med.

Här har L2-författaren felaktigt delat texten in i två stycken istället för ett. Första stycket där huvudtanken utgörs av de olika sätten att utnyttja hunden fungerar som en självständig enhet i motsats till sista stycket som inte ensamt kan fungera som en begriplig enhet. Ordet *därför* syftar ju på föregående innehåll. Denna författare har förmodligen velat ge utredningen en avrundning och därför skilt texten i två stycken.

5.3.3. Kommentarer

Både L2- och L1-elevgrupperna tycks ha en inre insikt att använda grafstyckeindelning för att texten skall bli läslig, begriplig och mer lättillgänglig. Endast en elev av de totala 60

skribenterna hade skrivit sin uppsats i ett enda stycke. Närmare granskning av förhållandet mellan grafiskt markerade stycken och innehållsenheter visade dock att styckeindelningen hos eleverna inte är helt problemlös. Typiskt var att uppsatserna innehöll flera innehållsenheter än grafiskt markerade stycken. Uppsatser med flera grafstycken än innehållsenheter var ytterst få.

Även om både elevgrupperna visade sig ha svårigheter med förhållandet mellan styckeindelning och innehållsenheter fanns det en klar skillnad mellan dessa grupper. L2-författarna hade mest svårigheter med den utredande texttypen. Majoriteten av eleverna hade flera innehållsenheter än grafstycken, vilket kan bero på många olika saker. För det första kräver denna texttyp mer ansträngning på flera olika nivåer; skribenten måste ha klart för sig de olika delmomenten och deras inbördes ordning. Även berättarperspektivet kräver mycket uppmärksamhet såsom det framgick ovan. Det handlar inte om något självupplevt som berättande texttypen oftast gör, vilket också kan orsaka svårigheter. Allt detta kan leda till att en inlärareskribent inte lyckas med den korrekta styckeindelningen. En annan förklaring är L2-uppsatsernas begränsade längd, vilket förorsakar problem med förhållandet mellan styckeindelning och innehållsenheter. Normalt skulle detta förorsaka stora svårigheter för läsaren speciellt i denna texttyp, men i det här fallet var uppsatserna relativt korta, vilket kompenserar bristerna i styckeindelningen.

L1-författarna hade i sin tur lyckats bättre just med den utredande texttypen i fråga om styckeindelningen. Majoriteten av författarna hade lika många graf- och textstycken. Detta hänger säkerligen ihop med den valda dispositionstypen, där författare moment efter moment diskuterar fenomenet samt modellerna från läroböckerna; uppsatsrubrikerna var ju som direkt från t.ex. läroböcker i historia eller geografi. Också uppsatsen obegränsade längd möjliggjorde att varje aspekt kunde diskuteras mer omfattande. Naturligtvis har även L1-skribenternas större skriverfarenhet och språkkunskaper mycket med detta att göra.

5.4 Inledning och avslutning

5.4.1 Berättande texter

Båda elevgrupperna tycks ha en inre modell för textens uppbyggnad, dvs. inledning, huvudtext, avslutning. Deras sätt att inleda och avsluta en berättelse liknar mycket varandra. I båda elevgruppernas berättande texter dominerar två slags inledningar: bakgrundsbeskrivning och rakt in i handlingen. Avslutningstyperna hos båda grupperna representerar däremot flera olika typer; sammanfattning, det poängfyllda slutet, det lärorika slutet och detaljslutet.

Majoriteten av L2-eleverna (9/15) hade valt att börja sin berättelse genom en bakgrundsbeskrivning, vilken leder läsaren till uppsatsens tema. Exempelen (38), (39) och (40) nedan illustrerar denna typ av inledning:

(38) När jag var ung, 12 år, jag målade naglar och smink. Jag var mammas lilla flickan då. Jag hade ingen kompisar och typiskt för mig var att jag var alltid ensam. Mitt livet var tråkigt, nästan omöjligt. Sällan leende jag...

(39) Mina föräldrar skiljade sig för aderton år sedan. Sedan dess har jag bott hos min farmor och farfar. De är gamla, och det finns en generationsklyfta mellan oss...

(40) Det var en fredag. Det var den 13 dagen. Jag åkte till skolan åtminstone försökte. Det hände så att bussen åkte utan mig därför att jag sov för länge [...] det vad hände efter jag har stigit upp var inte vanligt...

De två första exemplen tagna ur uppsatser författade under rubriken "*Ingen förstår mig hemma*" representerar det vanligaste sättet att använda en bakgrundsbeskrivning hos L2-författarna, dvs. en neutral presentation av bakgrundsfakta som hjälper läsaren att komma in i ämnet. Avsikten är att redan från början bekanta läsaren med berättelsens innehåll, ge en sorts bakgrund till problemen hemma. Tredje exemplet skiljer sig däremot från den övriga mängden i att författaren har använt inledning som en lockbit till själva berättelsen genom att väcka läsarens nyfikenhet. Man vill fortsätta läsa och veta vad som hände efter att huvudpersonen hade vaknat. Samtidigt ger författaren bakgrundsinformation i form av tidsangivelse och händelse.

Resten av L2-eleverna som hade en inledning i sin berättelse (5/15) hade använt en inledningstyp som fungerar precis i motsats till den ovan beskrivna. De hade nämligen valt att kasta läsaren rakt in i handlingen, som de följande exemplen (41) och (42) visar:

(41) "Menar du, att du ska söka in på teaterhögskolan? Ska du glömma allt, vad vi har gjort för din skull och förstöra ditt liv? Nu måste du faktiskt kasta dessa galenskaper bort och börja tänka på handelshögskolan eller någon annan lämplig plats att studera vid!"

I år har mina föräldrar, och också min syster, ivrigt diskuterat min framtid...

(42) "Du måste gå ut!" skriker mamma. Men jag går inte. Jag har mycket om att göra och hon vet det lika bra som jag. Men jag vet inte varför de måste titta på TV och höra på radio just när jag läser [...]

De förstår mig inte hemma därför att jag har studentexamen...

Dessa exempel är representativa för en början rakt in i handlingen hos L2-eleverna. Alla har låtit en direkt replik inleda sin berättelse och på så sätt fått ett högre tempo redan från början. Typiskt för dessa uppsatser är att författarna sedan längre fram i texten har gått tillbaka och förklarat bakgrunden till den situation som målats upp i inledningen. När förklaringen skedde varierade från uppsats till uppsats. I första exemplet kommer bakgrunden direkt efter inledande repliken, medan läsaren i det andra exemplet får vänta förklaring ända fram till avslutningsdelen. Genom att börja texten på detta sätt mitt i handlingen är ett effektivt sätt att väcka läsarens intresse och hålla honom kvar vid läsningen.

En L2-författare (1/15) avvek från mängden genom att börja sin berättelse utan någon inledning. Uppsatsen är skriven under rubriken "*Ingen förstår mig hemma*" och skribenten börjar genom att berätta huvudpersonens problem med lillasystemen. Man kan ändå inte säga att det är fråga om en början rakt in i handlingen, eftersom författaren förklarar aldrig bakgrunden för situationen. Han går bara vidare i berättelsen och tycks lita på rubrikens förklarande kraft. Om läsaren inte hade tillgång till rubriken skulle det vara svårt att få någon helhetsbild av texten.

På samma sätt som hos L2-författarna var de mest förekommande inledningstyperna hos L1-skribenterna också bakgrundsbeskrivning och rakt in i handlingen. Till skillnad från L2-

eleverna kunde man däremot hitta jämnare fördelning mellan dessa typer. Lika många L1-författare hade valt bakgrundsbeskrivning (7/15) och lika många mitt i handlingen (7/15). Endast en (1/15) av L1-författarna hade utgått från en annan typ av inledning i sin berättelse skriven under rubriken "*Pitääkö onni ansaita?*" ('Måste man förtjäna lyckan?'), nämligen sammanfattning, som framgår av nästa exempel (43):

(43) Tietenkin onni on ansaittava! Vasta taistelun ja tappion jälkeen huomaaan hyvyyden ja saavutan onnen. Riidellyäni äidin kanssa...
(Det är klart att man måste förtjäna lyckan! Först efter kampen och förlusten märker jag det goda och når lyckan. Efter att ha bråkat med mamma...)

Denna författare har valt att börja sin berättelse genom att svara på rubrikens fråga och sammanfatta berättelsen hela idé. I det här fallet har författaren misslyckats i sitt val av inledning. Genom att svara på rubrikens fråga redan i den första meningen avslöjar hon redan sin åsikt och textens innehåll och samtidigt dödar läsarens intresse. Snarare skulle hon ha kunnat använda denna mening i slutet av berättelsen som en sorts avrundning och avslutning.

I valet av en avslutningstyp visade grupperna inte heller värst stora skillnader. Majoriteten av både L2- (11/15) och L1-författarna (10/15) hade avslutat sin berättelse med ett sammanfattande slut. De följande exemplen (44), (45) och (46) är tagna ur L2-författarnas texter:

(44) ...Förr i tiden trodde jag inte på skrock men efter den här händelsen har jag spottat när jag har sett en svart katt. Och det är för länge sen jag har gått under en stege. Juu-u, man kan säga att jag tror på skrock.

(45) ...Hemma bra, men borta bäst.

(46) ...Jag vill få hjälp (mera pengar, du vet) ingen förstår mig hemma.

Dessa exempel visar att författarna har en känsla att en berättelse måste ha en avslutning. De har alla sammanfattat innehållet i berättelsen. De har dock olika uppfattningar om hur en sammanfattning skall uppbyggas. I det första exemplet har författaren satsat energi på avslutningen och sammanfattar det som hon tidigare har berättat. De senare två exempel visar i sin tur att dessa författare inte har lagt ned omsorg på sammanfattningen utan avrundar texten mycket kort med ett stycke bestående av en enda mening. I sista exemplet

tar författaren dessutom i förbifarten upp ett nytt tema, pengar, som han inte tidigare har nämnt alls. Avslutningen skulle ha varit mer lyckad utan denna anmärkning, eftersom ett krav på en avslutning är att den bör vara integrerad i själva berättelsen. Han har också förenklat avslutningsarbetet genom att ta rubriken till sin avrundning. En anledning till att L2-författarna ofta slutar sina berättelser med mycket korta avslutningar kan vara att de inte har tagit hänsyn till uppsatsens begränsade längd i planeringen av innehållet och märker sedan att det inte finns mycket plats kvar för avslutningen. En annan förklaring, som också har med uppsatsens begränsade längd att göra, kan vara att eleverna inte anser att det är nödvändigt att ta upp allt en gång till, eftersom läsaren inte kan ha glömt det viktigaste så fort.

Skillnaden mellan L1- och L2-författarnas sammanfattande avslutningar var att L1-skribenter i genomsnitt hade skrivit längre avrundningar, vilket kan förklaras med längre uppsatser.

Förutom det dominerande sammanfattande slutet kunde man också hitta enstaka exempel av tre andra typer av avslutningar hos båda grupper. Exempelen (47), (48) och (49) nedan är tagna både ur L2- och L1-författarnas uppsatser och ordnade så att varje avslutningstyp är illustrerad med både L2- och L1-exempel:

(47a) ...När jag promenerade hem, försökte jag förklara vad som hade hänt. Jag var säker på att olyckan var på något sätt mina lyckobringande smyckens och maskoters fel. Dem hade jag i bråttom glömt hem!

(47b) ..."Tarja, mitä sinä sanoisit tästä yhtälöstä?" [...] Ajatusmatka kesään oli vienyt minut kauas pois tunnin aiheesta. Olin saanut selkääni mielikuvituksen siivet.
("Tarja, vad skulle du säga om den här ekvationen " [...] Tankeresa till sommaren hade tagit mig långt från lektionens tema. Jag hade fått fantasins vingar till ryggen på mig.

(48a) ...Men nu förstår jag att eget hem är det bästa plats att bo i. Mina bröder och föräldrar förstår mig om jag förstår dem!

(48b) ...Täytyy muistaa, että onni ei ole pysyvää, vaan aina sen eteen on tehtävä töitä. Onnen voi saavuttaa mitään tekemättäkin, mutta todellinen onni saapuu vain tuskan ja kyynelten jälkeen.
(...Man måste komma ihåg att lycka inte är någonting stabilt, utan man måste jobba för den. Man kan också nå lycka utan att göra någonting men den verkliga lyckan kommer endast efter smärta och tårar.)

(49a) ...De förstår mig inte hemma därför att jag har studentexamerna och vi är alla mycket nervösa. Jag är liten nervös vad vill händer när jag går hemma efter den här svenska examen.

(49b) ...Silmäsi alkavat painua kiinni. Lepo onkin tärkeä. Ei saa rasittaa itseään liikaa. Huomenna voisit käydä katsomassa kavereita baarissa, jos heistä saisi lenkkiseuraa.

(...Dina ögon börjar gå igen. Vila är ju viktigt. Man får inte anstränga sig för mycket. I morgon skulle du kunna gå och hälsa på kompisarna på krogen, om någon av de skulle göra dig joggingssällskap.)

Alla dessa exempel representerar olika typer av avslutningar. I det första exemplet är det fråga om ett poängfyllt slut. Dessa författare ger en kommentar i avslutningen som ställer det som hänt tidigare i en annan belysning. L2-författaren förklarar varför allt hade gått snett den trettonde fredagen, L1-skribenten i sin tur anger orsaken till sommartankar mitt i lektionen. På så sätt kommer alltså berättelsens poäng fram i avslutningen. Andra exempel representerar i sin tur det lärorika slutet, där författarna passar på att tala om vad man kan lära av berättelsen. I tredje exemplet har författarna lyft fram en ny tanke i avslutningen som antyder att det kanske finns en fortsättning på berättelsen. Här är det alltså fråga om ett detaljslut. På detta sätt åstadkommer skribenten ett vidare intresse efter själva berättelsen.

5.4.2 Utredande texter

Även majoriteten av de utredande uppsatserna var uppbyggda med inledning och avslutning. Endast två uppsatser i det utredande materialet saknade inledning. Avslutning saknades däremot i sammanlagt fem utredningar, vilket i vissa fall är begrundat, eftersom alla utredningar inte alltid behöver något särskilt slut. Denna texttyp visade sig dock innehålla större skillnader mellan L2- och L1-författare speciellt i valet av inledningstyp.

Alla L2-eleverna (14/15), förutom en som inte hade någon inledning, hade valt att ge läsaren ett helhetsgrepp om ämnet "*Hunden i människans tjänst*" i form av en allmän beskrivning. Denna elevgrupp visade överraskande likhet inom sig i sättet att använda denna inledningstyp, som exemplen (50), (51), (52) och (53) nedan visar:

(50) Under tiderna har hunden spelat ett stort roll i människans liv...

(51) Nuförtiden har många av oss märkt hur viktiga några hundarter kan vara för oss..

(52) Hunden har varit en viktig varelse i människans liv redan länge...

(53) Nuförtiden är hundar i allmänhet som sällskapsdjur. Men det finns också andra slags användningsmöjligheter...

Dessa exempel är representativa för hela utredande L2-materialet. Typiskt för inledningar för dessa uppsatser var alltså, som det framgår av exemplen, att de gav en allmän beskrivning av den företeelse som skulle utredas. Vanligast gavs detta helhetsgrepp i form av en mening i början av första stycket. Att alla L2-elever hade så pass likadana inledningar kan hänga samman med uppsatsens ämne, som oftast hade framkallat temaprincipen i disponeringen, såsom konstaterades tidigare. När eleverna har alltså planerat att innehållet skall uppbyggas aspekt efter aspekt har de valt att ge en helhetsbild av fenomenet i inledningen för att åstadkomma en sammanhängande text.

L1-elevernas sätt att börja en utredning visade däremot mycket mer variation i valet av inledningstyp. En dryg tredjedel (6/15) hade inlett sin utredning med samma typ som L2-författarna, med en allmän beskrivning, men dessa inledningar var längre. Nästan lika många (5/15) hade dock valt en inledningstyp utanför de typer som denna undersökning utgått ifrån. Dessa författare hade börjat sin utredande uppsats genom att ge en bakgrundsbeskrivning, en historisk tillbakablick på fenomenet. Detta sätt att inleda en text hänger ihop med den valda dispositionstypen, nämligen alla dessa fem uppsatser var disponerade enligt tidsprincip och därför var det naturligt att inledningen gav bakgrundsinformation.

Ett annat sätt att inleda en utredning hos L1-författarna var med hjälp av ett slående exempel. Tre L1-elever (3/15) hade valt detta sätt, som följande exempel (54) och (55) visar:

(54) Kissalan pojat, sinivuokot, serihvit, kytät, pollarit...Yhteiskuntamme järjestysmiehillä on ainakin yhtä monta nimeä kuin rakkaalla lapsella, jos ei enemmänkin. Siihen ne yhtäläisyydet sitten loppuvatkin...

(...Bill och Bull, Blårock, snut, gris, byling..Ordningsmännen i vårt samhälle har åtminstone lika många namn som ett kärt barn, om inte fler. Där slutar dock likheterna...)

(55) Hän kulkee tummansinisellä autolla, pukeutuu tummiin ja pamputtaa ihmisiä. Kuka hän on? Hänhän on tietenkin poliisi, jokaisen pienen pojan päiväunien haave, yhteiskuntamme suojelusenkeli...

(Han kör mörkblå bil, klär sig i svart och slår människor med batong. Vem är han? Han är ju naturligtvis polis, varje liten pojkes dagdröm, samhällets skyddsängel...)

Båda dessa författare har använt ett slående exempel i form av en beskrivning av polis och lyckats på detta sätt att omedelbart engagera läsaren och öka intresset för resten av texten. I första exemplet har författaren valt att börja utredningen med en uppräkningslista av olika benämningar som polis har. I andra exemplet har författaren kombinerat det slående exemplet även med en fråga, som han svarar på direkt efter. I detta fall handlar det dock inte om en fråga som uppsatsen avser att besvara, utan avsikten tycks helt enkelt vara att börja en utredning på ett livfullt sätt.

I fråga om avslutningstyp visade L2- och L1-grupperna mer likheter. Majoriteten av båda grupperna hade använt ett sammanfattande slut, där författarna hade dragit trådarna samman. De följande exemplen (56) och (57), av vilka den första är ur en L2-uppsats och andra ur en L1-uppsats, illustrerar denna typ av avslutning

(56) ...Myndigheterna kommer att få mera hundar för civil verksamheten. Men hunden är lika viktigt i hemma. Alla vet att hunden är människans bästa vän. Nu är hunden också allt viktigare kamrat i arbete. Vi skulle vara glada därför att vi har så trogen vän.

(57) ...Poliisi on ollut ja tulee tulevaisuudessakin olemaan huomattava tekijä yhteiskunnassamme. Tulevaisuudessa meidän tavallisten kansalaisten täytyy tarkentaa suhtautumistamme poliisiin ja paremmin myötavaikuttaa poliisin työn onnistumiseen.

(...Polis är och kommer att bli en avsevärd auktor i vårt samhälle. I framtiden måste vi vanliga medborgare justera vår inställning mot polis och medverka bättre för att polisen lyckas med sitt arbete.)

Som det framgår av första exemplet har L2-författaren avslutat uppsatsen genom att en gång till nämna de viktigaste uppgifterna hunden har i dagens samhälle och samla det centralaste i uppsatsen till avslutningsstycket. Typiskt för L1-sammanfattande slut var att författarna också gav ett vidare perspektiv av fenomenet som andra exemplet visar. Där lyfter författaren inte fram bara huvudpunkten i resonemanget utan diskuterar också framtid och på detta sätt går lite utanför själva innehållet i texten.

Förutom det sammanfattande slutet innehöll de båda utredande uppsatsgrupperna också andra typer av avslutningar, nämligen ett vidare perspektiv (utan kombination med andra typer) och en personlig reflektion. L1-gruppen innehöll ytterligare en typ: en fråga. Skillnaden mellan grupperna var att medan dessa andra avslutningstyper var representerade endast i enstaka fall hade så många som en tredjedel av L2- författarna (5/15) valt att avsluta den utredande uppsatsen genom att ge en personlig reflektion, som framgår av de följande exemplen (58), (59) och (60):

(58) ...Enligt min mening är hunden trogen tjänare som vi skulle värdera och lita på. Genom att utbilda hundar kommer de hundarna att tjäna oss så bra som möjligt. De är kloka, vänliga och hjälpsamma- De gör deras bästa och så når de människans litande.

(59) ...Jag tror att vi ska alltid ha nytta av våra hundar och att vi ska finna nya och viktiga uppgifter för dem.

(60) ...Jag tycker att hundarnas betydelse är stor. Vi använder hundar som jakt- och draghundar men behöver också deras värme och vänlighet.

Alla dessa författare har kommit med en personlig synpunkt i avslutningen. På detta sätt har de också gått lite utanför ämnet och bytt ut det mer generaliserande perspektivet till *jag*, vilket inte har varit möjligt tidigare i texten. Att just så många L2-författarna hade valt denna typ av avslutning kan hänga samman med den mödosamma skrivprocessen. Eleverna är medvetna om att de måste avsluta texten på något sätt och enklaste sättet är att säga vad de själva tycker. Det tycks alltså handla om en förenklingsstrategi. I stället för att t.ex. sammanfatta innehållet eller sätta texten i ett vidare perspektiv är det lättare att byta perspektiv till det mer bekanta och avrunda texten på detta sätt.

5.4.3 Kommentarer

Båda elevgrupperna tycks ha en inre modell för hur en text skall uppbyggas, nämligen med en inledande del, huvudtext och avslutande del. I fråga om berättande text finns det överraskande lite skillnader mellan L2- och L1-uppsatserna. De dominerande inledningstyperna hos båda grupperna var bakgrundsbeskrivning, vilken dominerade hos L2-skriventerna, och rakt in i handlingen. Även avslutningarna hos båda elevgrupperna visade likheter. Oftast förekommande avslutningstypen var sammanfattning. Även om majoriteten av L2-eleverna tycks ha en inre uppfattning att en berättelse inte bara avbryts tvärt utan avrundas på något sätt, varierar sättet att avsluta ganska kraftigt från individ till individ. En del av eleverna har skrivit tydliga avslutningsstycken medan andra har nöjt sig med en enda avslutande mening.

Skillnaderna mellan L2- och L1-grupperna kom fram i de utredande texterna. Där kunde man hitta mer variation speciellt i valet av inledningstyp hos L1-författarna, medan alla L2-skriventerna hade börjat utredningen med en allmän beskrivning av ämnet. Förutom de allmänna beskrivningen hade L2-författarna också använt slående exempel och bakgrundsbeskrivningar i inledningsstycken. Denna variation i valet av inledningstyp hänger säkerligen samman med den mer utvecklade skrivförmågan och vanan att skriva denna typ av text. En annan förklaring kan vara att L1-skriventerna hade flera olika uppsatsämnen att välja på, vilket kan ha framkallat andra val av inledningar. Å andra sidan fanns det inga hinder för L2-författarna att välja mellan andra alternativ än allmän beskrivning även om de hade endast en utredande rubrik. I fråga om avslutning visade grupperna både likheter och skillnader. Hos båda grupper var den oftast valda avslutningstypen en sammanfattning. Andra typer förekom också men endast i enstaka fall, förutom den personliga reflektionen hos L2-författarna, vilken hade valts av tredjedel av inlärareskriventerna.

Att skillnader mellan elevgrupperna i användning av inledning och avslutning kom fram just i den utredande texttypen har säkerligen mycket att göra med dess mer krävande natur. L1-författarna har större skrivvana av denna sortens text efter att ha övat denna texttyp genom hela gymnasiet, vilket naturligt leder till mer variation i själva texten. Uppsatsskrivning på

andra språk kräver mer koncentration på själva språket och då blir krav på utredande text jämfört med berättande texttyp svårare att hantera.

5.5 Beskrivande inslag

5.5.1 Berättande texter

De största berättartekniska skillnaderna mellan L2- och L1-elevgrupperna hittills hittar man i användandet av beskrivningar.

Karaktäriserande för de berättande L2-uppsatserna var att de mestadels bestod av endast handling. Beskrivande partierna var ytterst få och den beskrivningsgenre som oftast var representerad var inre beskrivningar, såsom exemplen (61), (62) och (63) visar:

(61) ...Jag är så nervös att jag inte svarar någonting. Jag är mycket osäkert när jag tänker på framtid. Jag ska söka in vid universitet men om jag inte komma in. Vad ska jag göra efter det?...

(62) ...Hemma känner jag mig ofta ensam. Där finns ju ingen som jag kan tala med [...] det känns ofta svårt...

(63) ...Jag har en pojkvän och jag tycker mycket om honom. Jag känner att jag har någon som förstår mig och lyssnar till mig [...] Mina föräldrar kan inte förstå det [...] Jag känner mig så hjälplös...

Författarna till dessa exempel har beskrivit huvudpersonens känslor och reflektioner. I första exemplet möter läsaren huvudpersonens oro för framtiden och tankar kring detta. I andra och tredje exemplet beskriver författaren de känslomässiga problem som förorsakas av föräldrarnas oförståelse. Att just den här typen av beskrivningar var den mest förekommande hos L2-elevgruppen beror säkerligen till stor del på den dominerande uppsatsrubriken "*Ingen förstår mig hemma*", som frammanar elever att berätta om sina känslor.

Endast några enstaka fall av yttre beskrivningar kunde hittas i L2-elevernas berättande texter. De följande exemplen (64), (65) och (66) illustrerar denna typ av beskrivande inslag:

(64) ...Jag var ganska många gånger ensam i mitt trevliga rum. Jag hatade mamma när hon sade att är "i det ålder" och det går över efter några år...

(65) ...Jag får inte läsa mina läxor, utan varje vecka är jag tvungen att besöka någon hårresande rockkonsert. Det är också helt omöjligt för mig att gå till kyrkan...

(66) ...Många gånger beslutade jag att jag ska flytta till min mormor. Mormor är bra människa, hon förstår allting. Men nu vet jag att eget hem är det bästa plats att bo i...

Dessa exempel representerar två olika beskrivningsgenrer. I de två första exemplen handlar det om en miljöbeskrivning medan det tredje är en personbeskrivning. Dessa genrer är representativa när det gäller att belysa beskrivningar av yttre detaljer hos L2-eleverna. Som exemplen visar är de yttre beskrivningarna mycket korta. I miljöbeskrivningarna skulle en detaljrik skildring av det trevliga rummet i första exemplet eller något av vad som utspelades på den hårresande rockkonserten i andra exemplet ha givit berättelsen liv och åskådlighet. I sista exemplet skulle författaren ha kunnat ge en fylligare beskrivning av mormor och på detta sätt frammanat en känsla av närvaro.

Alltför få beskrivande inslag, som i de flesta av L2-elevernas uppsatser, medför en brist på åskådlighet och bidrar till att uppsatserna upplevs som torftiga. I många fall skulle uppsatserna ha vunnit på att eleverna hade stannat upp och byggt ut några avsnitt till fylligare beskrivningar. Att L2-elevernas uppsatser innehöll jämförelsevis få beskrivningar av yttre detaljer kan kopplas samman med brist på exakta och konkreta uttryck. Dessa inlärares ordförråd räcker just till att beskriva själva handlingen.

L1-författarna i sin tur hade använt rikligt med beskrivningar i sina berättande uppsatser. De hade fogat in både inre och yttre beskrivningar som de följande exemplen (67), (68) och (69) visar:

(67) Synnyin eräänä kauniina torstaina, härän tähtimerkkien alla. Parkaistuani ensimmäistä kertaa lääkäri totesi minun olevan yhdeksän pisteen tyttö [...] olin ylpeä ja mustasukkainen [...] Olen ollut pikkutyöstä lähtien erittäin itsepäinen.[...]tunnen olevani Merri Vikin tyttökirjojen Lotta. Lotalle niinkuin minullekin tapahtuu kaikenlaisia kömmähdyksiä ja erehdyksiä.[...]Naamani loistaa punaisena, muuta valaistusta ei tarvita. Puhenoisuus on kuin pikaveturin nopeus...

(Jag föddes en vacker torsdag, under oxens stjärntecken. Efter att jag hade skrikit för första gång konstaterade doktorn att jag var nio poängs flicka [...] jag

var stolt och svartsjuk [...] Jag har varit väldigt envis ända från barndomen. [...] jag känner mig som Lotta i Merri Viks böcker. På samma sätt som till Lotta händer det mig också alla slags dumheter och misstag. [...] Mitt ansikte lyser rött, ingen annan belysning behövs. Talhastigheten är lika snabb som ett snälltågslokomotiv...)

(68) ...on hieno keväinen ilma. Linnut laulavat ja aurinko paistaa lämpimästi. [...] olen väsynyt [...] kotioveltasi alkaa lenkkipolku, joka kiertelee ympäröivässä metsässä. Lähdet vastahakoisesti matkaan. Samassa tulee nuori iloisesti hymyilevä tyttö pyörätuolilla kovaa vauhtia. [...] näet naapurin vanhanpiian myös tulleen uimaan. Kylläpä hänellä on paksut reidet ja uimapuku on tosi kireällä. [...] Kotiin palattuasi tunnet itsesi väsyneeksi, muuten olet hyvällä tuulella...

(...det är fint vårväder. Fåglarna sjunger och solen skiner varmt. [...] jag känner mig trött [...] Från din dörr börjar det en joggingbana, som cirkulerar i skogen. Du går ut motvilligt. I det samma möter du en glatt leende flicka i rullstol som närmar sig vid hög fart. [...] du ser att grannskapets gamla ungmö också har kommit till badet. Vilka tjocka lår hon har och baddräkten är väldigt tigt. [...] Efter att du kommit hem känner du dig trött, annars är du på bra humör...)

(69) ...jostakin luokan perältä kantautuu korviini nauruntyrskähdyksiä. Vierustoverini lyijykynänterä singahtaa kirjalleni. [...] tarkkaavaisuuteni herpaantuu, väsyn ja haluan paeta jonnekin pois tästä hetkestä [...] kesätuuli koskettaa hyväilevästi ihoani imeytyen syvälle huokosiini saakka. [...] Nuuhkin ilmaa ja tunnen siinä kesän tuoksun. Kesä, ihana kesä...

(...någonstans från klassrummets bakre del hör jag skrattanfall. Min bankkamrats blyertsspets slungas på min bok. [...] Min uppmärksamhet avmattas, jag blir trött och vill fly någonstans bort härifrån [...] Jag drar in luft och känner sommarens doft. Sommar, ljuva sommar...)

Som det framgår av exemplen har dessa elever varvat sina berättelser med både inre beskrivningar som inre egenskaper, tanke- och känsloliv samt yttre beskrivningar som natur- och personskildringar. I tredje exemplet får läsaren inte bara veta hur någon eller något ser ut utan möter en kombination av hörsel-, syn-, känsel- och luktintryck, vilket gör beskrivningen mer påtaglig.

Man kunde inte bara hitta flera beskrivande inslag i L1-författarnas berättande texter utan dessa delar var också längre. Speciellt tre av L1-författarna (3/15) som hade använt *slå följe* -princip i sina berättelser hade ägnat mycket plats åt beskrivningar, som framgår av de följande exemplen (70), (71) och (72):

(70) Edessäni on vaatimattoman näköinen, ruskeapintainen omakotitalo, ulkoseinässä sana adventtikirkko[...]astelen reippain askelin sinne tuttavieni seurassa[...]Eteisessä iloinen puheensorina tulvahtaa eteeni, ja oikean puoleisessa huoneessa näen liudan lapsia kokoontuneena pöydän ympärille. Otan nopeasti muutaman askeleen, ja näen edessäni ison huoneen, jossa on viisi penkkiriviä, keskellä käytävä ja käytävän päässä vaatimaton, mutta kaunis alttari. Vanha

urkuharmoni uhkuu seinän vierustalla vuosikymmenten takaisia säveliä. Kaikki on hillityn väristä...

(Framför mig ser jag en anspråkslös, brun villa, på ytterväggen står det ordet adventkyrka [...] jag går in med raska steg med mina bekanta [...] I hallen möter jag ett glatt sorl, och i rummet till vänster ser jag en grupp barn samlade runt ett bord. Jag tar snabbt ett par steg, och ser ett stort rum framför mig där det finns fem bänkrader, en korridor i mitten och i andra ändan ett anspråkslöst, men vackert altare. Ett gammalt orgelharmonium vid väggen kväller fram decenniernas gamla toner. Alla färger är dämpade...)

(71) Kirkas auringonpaiste häikäisee silmiäni, siristelen. Näen valoisian sinisen taivaan, jota vasten puiden oksat hohtavat haalean vihertävänä. Kuulen talitintin virittävän iloisen "tütityynsä" ilmoille[...]Eri eläinten jälkiä näkyy hangessa; jänis on hyppinyt aukeaman halki, vieressä on sievänä helminauhana ketun jäljet. [...] Kuivat ruohot rapisevat saappaani alla...

(Ett starkt solsken bländar mina ögon, jag kisar. Jag ser en ljus blå himmel, mot vilken trädens kvistar glänser grönt. Jag hör hur en talgoxe sjunger glatt [...] Jag ser olika djurs spår i snön; en hare har hoppat över en glänta, bredvid står det rävens fotsår som ett vackert pärlband. [...] Det torra gräset prasslar under mina stövlar...)

(72) ...Kompuroin peilin eteen ja katselen itseäni. [...] Hiukseni muistuttavat kaapissa lojuvaa vanhaa lattiarättiä, josta pöly pöllähtelee ilmaan. Pieniä tuhrusilmiäni tuskin erottaa, sillä perunanenäni on niin suuri, ettei kasvoistani juuri muuta näykään. [...] Olen kömpelö kuin kyyryssä kävelevä, 80-vuotias vanhus, joka on hitaudessa sukua etanalle. Käytän tukevaa keppiä [...] Vartaloni on täynnä erilaisia pahkuroita kuin poimuvuoret. [...] Olen sosiaalisesti mahdollisimman passiivinen. Kartan ja pelkään muita ihmisiä. Käperryn nurkkaan kuin poikanen emonsa hoiviin. [...] Olen arka kuin jänöjussi, joka tunkee päänsä piikkiseen pensaaseen. [...] Älyllisesti olen tyhmä kuin saapas...

(...Jag stapplar mig till spegeln och tittar på mig. [...] Mitt hår påminner om den gamla dammiga golvtäskan som ligger i skåpet. Man kan knappt se mina små suddiga ögon, för min potatisnäsa är så stor att man knappast kan se mer av mitt ansikte. [...] Jag är klumpig som en kutande 80-åring som är lika långsam som en snigel. Jag använder en tjock käpp [...] Min kropp är full av knölar som veckbergen. [...] Socialt är jag så passiv som möjligt. Jag undviker och är rädd för andra människor. Jag kurar ihop mig i ett hörn som en unge hos sin moder. [...] Jag är känslig som en hare som stöter sitt huvud i en taggig buske. [...] Intellectuellt är jag dum som en stövel...)

Alla dessa exempel representerar olika sätt att utnyttja *slå följe* -princip. Dessa författare har använt denna princip genomgående i hela uppsatsen. Det första exemplet handlar om en beskrivning av en byggnad. Efter ett allmänt intryck utifrån får läsaren följa en viss väg tillsammans med huvudpersonen och steg efter steg veta hur det ser ut i själva kyrkan. I det andra exemplet utgår författaren i sin tur från en miljöbeskrivning. Läsaren tas med in i en skog och med hjälp av både huvudpersonens syn- och hörselintryck kan han identifiera sig med situationen. I sista exemplet får läsaren följa med en personbeskrivning genom att se huvudpersonen framför en spegel. Först beskriver författaren personens ansiktsformer. Därefter går författaren vidare till kroppsbeskrivningen. Efter att alla de yttre detaljerna har

genomgått får läsaren veta om denna persons inre egenskaper; hur han känner sig känslomässigt och intellektuellt. Denna författare använder mycket jämförelser i sina beskrivningar, vilket i allmänhet är ett effektivt sätt att skildra en person, men vilket i det här fallet ger ett lite tjatigt intryck. Genom att använda *slå följe* -princip har dessa L1-elever naturligt lyckats binda samman de berättande och de beskrivande partierna och frammana en känsla av närvaro samt öka läsarens engagemang.

Förutom bland de *slå följe* exemplen fanns det ytterligare en L1-uppsats (1/15) där författaren hade använt mycket jämförelser i de beskrivande delarna, som nästa exempel (73) visar:

(73) ...Minä en halua olla leivos, joka syödään yhdellä hotkauksella. Ei, minä haluan olla viidenkymmenen munan täytekakku, josta lohkaistaan lukematon määrä pieniä, mutta sisältörikkaita, toinen toistaan haastavampia paloja. Olen nähnyt aivan liikaa noita voitaikinasta leivottuja pikkusherkuja, joiden ulkokuori on kyllä kaunis, mutta joiden sisälmys on pelkkää pettävää ilmaa. Minä haluan, että minut muistetaan vielä jälkeekin päin. Parinmarkan leivos unohtuu, mutta kuka unohtaa täytekakun, johon on uhrannut viidesosan viikkopalkastaan...

(...Jag vill inte vara en bakelse som slukas i en enda munsbit. Nej, jag vill vara en femtioäggs tårta, som kan delas in i oändliga små men innehållsrika bitar, den ena mer utmanande än den andra. Jag har sett alldeles för mycket sådana små delikatesser bakade av smördeg, vars yterskal är vackert, men vars inre är bara förrädisk luft. Jag vill att man kommer ihåg mig i framtiden också. Ett par marks bakelse glömmar man lätt, men vem glömmar en tårta som har kostat en femtedel av veckans lön...)

Som det framgår av exemplet har denna författare använt bildspråk och beskrivit berättelsens huvudperson genom att använda en jämförelseteknik. Hon har beskrivit personens inre egenskaper med hjälp av yttre beskrivningar. Denna beskrivning ger inte någon färdig bild av huvudpersonen utan förutsätter att läsaren själv bildar sin uppfattning genom jämförelsen. Detta sätt att använda beskrivande inslag kräver ett rikt ordförråd, skrivvana samt fantasi. Det är mycket sannolikt att denna författare läser mycket och får sina skrivmodeller från skönlitteraturen.

5.5.2 Utredande texter

De båda utredande uppsatsgrupperna saknade inre beskrivningar, dvs. känslor och reflexioner, vilket var att förvänta sig med hänsyn till textens formellare karaktär. Yttre beskrivningar kunde däremot hittas hos majoriteten av både L2- och L1-skriventerna, men de var ytterst få och relativt korta.

L2-skriventernas beskrivningar handlade om hundens egenskaper, som exemplen (74), (75), (76) och (77) nedan illustrerar:

(74) ...Enligt min mening är hunden en trogen tjänare [...] De är kloka, vänliga och hjälpsamma. De gör deras bästa och så når de människans litande.

(75) ...hundarna är de bästa djuren som hjälper oss [...] och de är kloka [...] hundarna kan lära dem mycket [...] Hunden har också mycket skarpare luktsinne och hörelse...

(76) ...Hunden springer snabbare än människan...

(77) ...Om människa är nervös eller arg, ser hunden det...

Dessa beskrivande partier har en betydande roll i uppsatserna. Deras uppgift är att förklara varför hunden är så nyttig i människans tjänst. Utan dessa beskrivningar skulle uppsatserna sakna en viktig ingrediens, som de andra L2-uppsatserna skrivna utan yttre beskrivningar visade. Där diskuterade författarna endast uppgifter som hundar kan utföra och slutresultatet blev torftigt.

De utredande L1-uppsatserna innehöll ännu färre beskrivande inslag än L2-uppsatserna med hänsyn till uppsatsernas längd. De följande tre exemplen (78), (79) och (80) är var och en tagen ur olika uppsatsämnen:

(78) ...Nykyisin Itämeri on kuin leveä valtatie maailman suurille vesille...
(...Nuförtiden är Östersjön som en bred landsväg till världens stora vatten...)

(79) ...Tuskin kukaan meistä ajattelee noita sinipukuisia miehiä samalla rakkaudella ja hellyydellä, kuin kapaloissaan potkivia palleraita...
(...Knappast någon av oss tänker på de blåklädda män med samma kärlek och ömhet som små sparkande bäbisar i sina blöjor...)

(80) ...Temppelet loistavat kullattuine kupoleineen, mutta monelle ihmiselle jokapäiväinen elämä on kaikkea muuta kuin kullattua...
 (...Templens glänsar med sina fyllda kupoler, men för många människor är det vanliga livet allt annat än fyllt...)

Som dessa exemplen visar har dessa författare använt beskrivningar som jämförelser. I första exemplet jämför skribenten Östersjön med en landsväg. I andra exemplet handlar det om en jämförelse mellan poliser och spädbarn. Skribenten till det tredje exemplet i sin tur jämför den rika livsstilen med den fattiga. På detta sätt har skribenterna lyckats varva ner beskrivningar i den formella texttypen. Sådana här beskrivande inslag gör annars så formella texten mycket livligare och håller läsarens intresse vid liv. Att beskrivande inslag i denna texttyp var så få och korta hänger naturligtvis samman med denna texttyps karaktär som kunskapsgivande text. Eleverna tycks uppfatta denna texttyp som faktalitteratur och skriver nästan enbart om fakta.

5.5.3 Kommentarer

L2-elevernas berättande uppsatser innehåller jämförelsevis få beskrivningar. De beskrivande inslag som kan hittas hos denna elevgrupp är inre beskrivningar av känslor och reflektioner. Trots sitt relativt begränsade ordförråd har L2-författarna lyckats gestalta de skildrade personernas tanke- och känsloliv så att de framträder som levande människor. Beskrivningar av yttre detaljer i sin tur är ytterst få. En förklaring till detta är att berättandet av själva handlingen kräver så mycket energi av L2-eleverna att de inte klarar av att koncentrera sig på beskrivningar. En annan förklaring är naturligtvis det begränsade ordförrådet där verb och substantiv dominerar men adjektiv är fortfarande ytterst få. En viktig hjälp i utvecklingen av detta berättartekniska drag är upprepade möten med litteratur, där eleverna tränas att se goda beskrivningar. L1-elevernas beskrivningar i sin tur är frekventare och fylligare och en mängd olika beskrivningsgenrer är representerade: naturskildringar och andra miljöskildringar, personbeskrivningar och tanke- och känslubeskrivningar. L1-eleverna har använt mycket beskrivande adjektiv och verbformer samt flera olika sinnen i sina beskrivningar och även på detta sätt ökat läsarens inlevelse i berättelsen. En förklaring till den rikare användningen av både yttre och inre beskrivningar

hos L1-författarna är naturligtvis större ordförråd och skrivvana, vilka samtidigt möjliggör att de kan utnyttja modeller från litteraturen i sina berättelser. En annan anledning kan också vara L1-uppsatsernas obegränsade längd då författarna kan foga in flera och längre beskrivande partier.

Vad den utredande uppsatstypen beträffar visade L2- och L1-grupperna mer likheter med varandra. Ingen av uppsatserna innehöll inre beskrivningar och yttre beskrivningar var få, korta och glestbespridda, speciellt i L1-uppsatserna. Att L2-författarna hade använt beskrivande inslag mer kan hänga samman med uppsatsämnet, som lätt framkallar tankar om hundens egenskaper och kan sägas vara en förutsättning för en lyckad text.

5.6 Förekomst av repliker

5.6.1 Berättande texter

Återgivning av tal förekommer i både berättande L2- och L1-uppsatserna. Det vanligaste sättet att använda direkt anföring hos båda elevgrupperna är att låta personerna i texten komma till tals en till två enstaka gånger.

I de flesta L2-berättelser (11/15) låter författaren personen/personerna komma till tals och bryter då relationen för att sätta in repliker. Förekomst av direkt anföring i dessa uppsatser varierar från korta yttranden till dialoger som är placerade i början eller i mitten av uppsatsen. Allra vanligast är dock den förstnämnda, som de följande exemplen (81), (82), (83) och (84) illustrerar:

(81) "Du måste gå ut!" skriker mamma...

(82) ...Jag hade inte hunnit sluta när mamma sade: "Nej, är du dum? Du ska försöka in vid något universitet, där du ska studera..."

(83) ...Min lilla syster kom till mig och sade att klockan är halv åtta. Jag är för sent! Jag steg upp och klädde på mig...

(84) Alltid hör jag: Timo, "liten pojke", kom hit [...] Och min pappa säger igen att han är "ledare" i det här huset. Eller båda "förstör" mitt liv; hjälp, hjälp mig!...

De två första exemplen representerar det vanligaste sättet för L2-eleverna att skrivtekniskt ange direkt anföring, dvs. med hjälp av citattecken och ett anföringsuttryck. Tredje exemplet är inte så klart att känna igen som direkt anföring, eftersom det saknar alla de vanliga kännetecknen. Med största sannolikhet är det ändå fråga om direkt anföring speciellt när man tänker på situationen där huvudpersonen har blivit väckt för sent. Det som också tyder på direkt anföring är utropstecknet och relationen runtomkring yttrandet *Jag är för sent!* som är författad i preteritum. Det som författaren i det här fallet har lämnat bort, förutom citattecken, kan vara ett anföringsuttryck som "..., *sadel*/skrek jag". Denna författare kan ha lämnat bort den direkta anföringens kännetecken av rent stilistiska skäl, eftersom sammanhanget gör klar vem det är som yttrar sig.

Sista exemplet i sin tur visar att det råder en viss osäkerhet om de skrivtekniska regler som gäller vid direkt anföring; författaren använder citattecken felaktigt endast mitt i yttrandet *Timo, "liten pojke", kom hit*. Senare, när berättelsens huvudperson ropar hjälp, använder författaren inte alls citattecken. Detta kan bero på att denna elev inte behärskar konsten att använda direkt anföring eller att han använder den omedvetet. Han använder citattecken annars ofta runt enstaka ord som exemplet visar. Allt detta gör texten rörig och svår att få grepp om.

I motsats till majoriteten av replikerna i L2-uppsatserna bestående av enstaka korta yttranden, avvek några elever från det dominerande mönstret. En L2-elev (1/15) hade börjat sin uppsats med en lång replik bestående av flera meningar. Två andra elever (2/15) hade använt mellan tre och fyra repliker och låtit flera olika personer komma till tals. Följande utdrag ur dessa uppsatser författade om ämnet "*Ingen förstår mig hemma*" visar dessa avvikelser:

(85) "Menar du, att du ska söka in på teaterhögskolan? Ska du glömma allt, vad vi har gjort för din skull och förstöra ditt liv? Nu måste du faktiskt kasta dessa galenskaper bort och börja tänka på handelshögskolan eller någon annan lämplig plats att studera vid!" I år har mina föräldrar, och min syster, ivrigt diskuterat min framtid...

(86) ...Pappa är van vid att ringa och fråga: "Hur är det med dig? Har det varit svårt hemma?" [...] Min farmor förstår inte alls mitt levnadssätt. [...] "Du bryr dig om ingenting, och du är så lat", säger hon. [...] Du köper alltid för dyra kläder", fortsätter hon...

(87) När jag går till min brors bordet och tittar vad där finns så skriker han: "Vad gör du där. Kom snart bort om det bordet eller jag kommer och..."[...] Det är samma saken om jag går till min mammas väska . "Kom snart bort om min väska, säger mamma [...] När jag tar min pappas pistol och titta på den så säger han: "Vad gör du, kille. Ge den pistol snart till mig, eller..." [...] Förstås frågar de i morgonen: "Var har du varit hela natten?"...

I första exemplet har författaren valt att börja sin uppsats med en lång replik, som tar en fjärdedel av hela uppsatsen. En replik i början av en berättelse är ett effektivt sätt att väcka läsarens intresse. Samtidigt får man veta bakgrunden till själva texten. Denna författare har inte använt någon anföringssats, utan låter sammanhanget förklara vem det är som för ordet. I andra och tredje exemplet i sin tur har författarna spridit replikerna över uppsatsen och låtit olika familjemedlemmar komma till tals, vilket skapar realism och stor närvarokänsla. Speciellt det tredje exemplet ger dock lite rörigt intryck. Genom att använda så många repliker i en så här kort uppsats ger texten en lite pratig stämpel och det väsentliga i det hela förblir i skymundan.

Replikskiften hos L2-eleverna finns ytterst få. Endast två elever (2/15) har fogat in dialog i sin berättelse. I båda fall är det fråga om enstaka yttranden som följande utdrag (88) och (89) ur dessa två uppsatser visar:

(88) Min lilla syster förstår mig inte [...] Hon kommer ofta till mitt rum och rökar mina cigaretter eller på fredag kväll tar min vinflaska med sig. Jag säger till henne: "Du kan inte göra det. Förstår du?" "Nej, det gör jag inte", svarar hon alltid...

(89) "Hej du kom hit att titta på barn, när jag hinner inte," säger min mamma, när jag tittar på TV. "Här kommer så gott seriefilm att jag kan inte komma," säger jag...

Som det framgår av exemplen är dialogerna mycket korta bestående endast av en replik per person. Ingen av L2-eleverna hade valt att skriva långa replikskiften, även om de är mycket typiska i den berättande ungdomslitteraturen. Detta kan dock ha att göra med uppsatsens begränsade längd. Dialog i dessa uppsatser är i första hand ett stilmedel med vilken författarna har skapat realism och en känsla av närhet mellan läsaren och de agerande personerna. Samtidigt visar dialogerna interaktion mellan de agerande personerna. I första exemplet ger replikskiftet information om relationen mellan de två syskonen. Läsaren får

uppfattningen att lilla syster är envis och inte uppskattar store broderns åsikter och att situationen för huvudpersonen är hopplös. I andra exemplet visar huvudpersonens replik hans attityd mot sin mamma; han tycker att det är viktigare att få se sitt program än att hjälpa henne. Dialogformen är alltså också ett medel att gå in i de skildrade personernas situation.

Både de enstaka replikerna och dialogerna i dessa uppsatser är i en mening berättande, eftersom författarpersonen låter den skildrade personen bli det talande subjektet. Genom repliker ger författarna information om personer, händelser, tid och plats och på detta sätt skapar både omväxling, närhet och autenticitet samt gör personerna levande.

Det finns överraskande stora likheter mellan L2- och L1-uppsatserna i sättet hur eleverna har använt den direkta anföringen. På samma sätt som L2-författarna har majoriteten av de L1-skribenterna som har använt repliker också oftast fogat in endast enstaka repliker in i sina berättelser och dialogerna är ytterst få (3/15) och korta. Även en L1-författare (1/15) har börjat sin berättelse med en lång replik. Man kunde dock hitta några skillnader också. En L1-författare (1/15) hade använt replikskiftet som inre monolog som exempel (90) nedan visar:

(90) Nouse sohvaltasi ja lähde ulos! Siellä on hieno keväinen ilma. Linnut laulavat ja aurinko paistaa lämpimästi. En jaksa, olen väsynyt ja huomenna on raskas työpäivä. Televisiosta alkaa kohta Ritari Ässä. Olen katsonut jokaisen jakson enkä voi nauhoittaa, koska videot on korjattavana...

(Stig upp ur soffan och gå ut! Det är vackert vårväder. Fåglarna sjunger och solen skiner varmt. Jag orkar inte, jag är trött och jag har en jobbig arbetsdag i morgon. Snart är det McGyver på TV. Jag har tittat vartenda avsnitt och jag kan inte spela in det, därför att videon är på reparation...)

Denna författare har inte skilt replikskiftet från relationen på något sätt utan låter sammanhanget förklara detta. Huvudpersonen i detta exempel för diskussionen med sig själv och läsaren möter två olika röster som talar inom huvudpersonen. Den ena är instruktiv och uppmuntrande medan den andra är mer tillbakadragen. Samtidigt illustrerar detta replikskifte huvudpersonens personlighet. Å ena sidan är han mycket bestämd människa, som vet vad som är nyttigt och bra, å andra sidan är han lat och nonchalant. Genom att använda inre monolog har denna författare lyckats skapa en mycket annorlunda och uppfriskande stämning i sin berättelse.

Något som också skilde de två uppsatsgrupperna åt var att L1-författarna hade placerat repliker mest i början och i slutdelen av uppsatsen medan ingen av L2-eleverna hade använt repliker i slutet. L1-författarna visade också mer variation när det gällde verbformer i anföringssatsen. När L2-författarna använde mest mycket vanliga verb som *säga* och *fråga*, hade en del av L1-författarna valt mer varierande former som *todeta* ('konstatera') och *vaatia* ('insistera'). Detta beror naturligtvis på ett större ordförråd, vilket möjliggör att det finns mer att välja på.

5.6.2 Utredande texter

I uppsatsgrupperna av utredande karaktär var direkt anföring inte att förvänta sig och avsaknaden av repliker och dialoger var därför naturlig. Eleverna tycks ha ett inre mönster för denna texttyp som exkluderar återgivningen av tal.

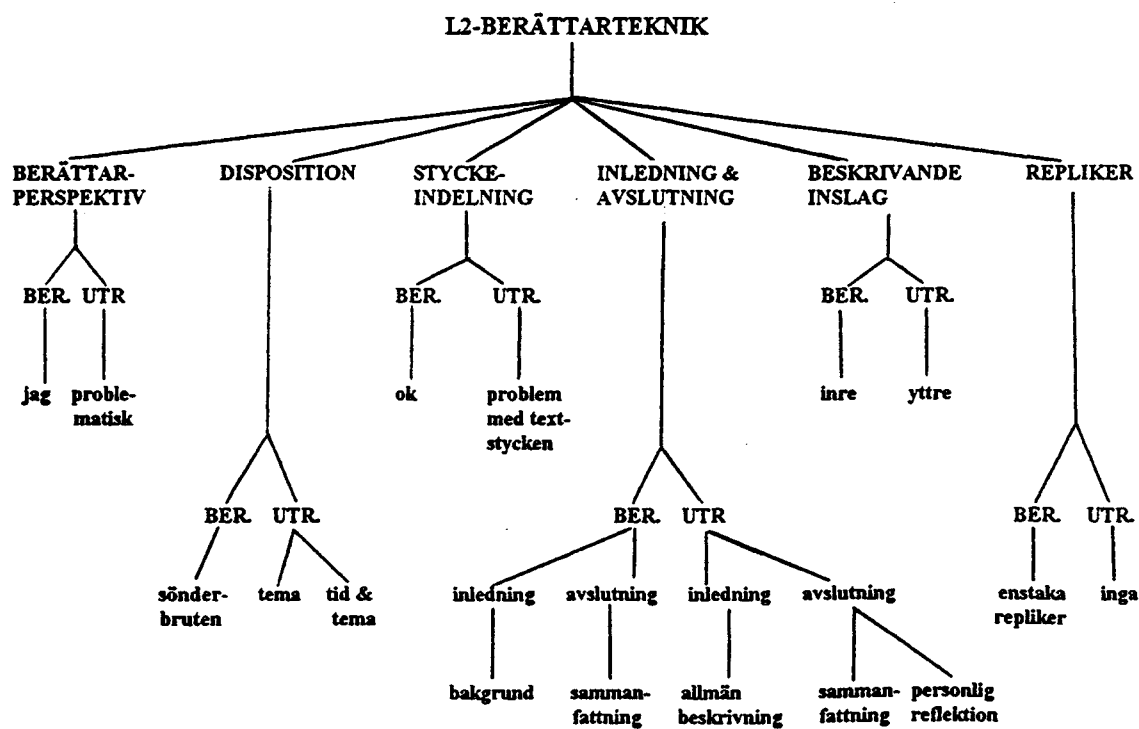
5.6.3 Kommentar

Det tycks vara naturligt för både L2- och L1-elevgrupperna att sätta in repliker i den berättande texttypen och på detta sätt skapa omväxling i framställningen. Den märkvärdigaste skillnaden mellan dessa grupper är att flera L2-elever (11/15) gentemot L1:7/15) låter sina personer komma till tals. Hos denna grupp finner man också mer variation i hur ofta författaren använder repliker per uppsats. Dessa skillnader kan bero på uppsatsämnet "*Ingen förstår mig hemma*", vilket lätt uppmuntrar skribenter att återge vad någon har sagt. En annan anledning till att inlärareskribenter har använt mer direkt anföring kan vara att de medvetet undviker den indirekta anföringen som är svårare att hantera än den direkta. På detta sätt slipper L2-författarna bisatsordföljden och andra ändringar (tidsuttryck m.fl.) som indirekt återgivning av tal skulle innebära och förenklar den mödosamma skrivprocessen.

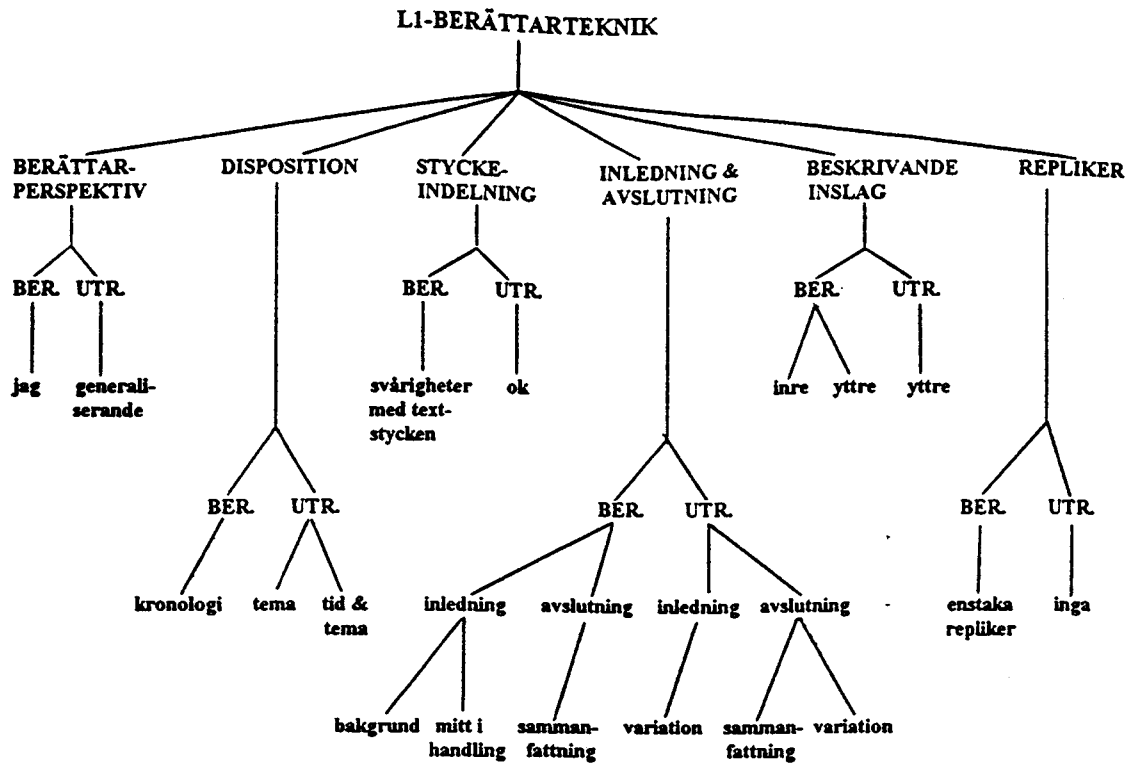
Att dialogerna hos både L2- och L1-grupperna var så få och att ingen hade fogat in längre dialoger tyder på att skrivundervisningen skulle ha anledning att på olika sätt arbeta med dialog och också uppmärksamma den enskilde elevens sätt att använda direkt anföring i berättande text.

6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med denna undersökning var att kartlägga och jämföra berättarteknik i finskspråkiga abiturienters modersmåls- och andraspråksuppsatser. Intresset låg på textnivå i motsats till de dominerande ordundersökningarna. De texttyper som här stod i fokus var den berättande och den utredande som är de vanligaste typerna i skolans skrivövning. Elevuppsatserna jämfördes med varandra genom en uppsättning berättartekniska drag som enligt tidigare forskning har visat vara relevanta i studiet av elevuppsatser: berättarperspektiv, disposition, styckeindelning, inledning och avslutning, beskrivande inslag samt repliker. I figurerna 1 och 2 sammanfattas resultaten av denna undersökning:



Figur 1. Sammanfattning av berättarteknik hos L2-eleverna.



Figur 2. Sammanfattning av berättarteknik hos L1-eleverna.

L2- och L1-elevgrupperna visade överraskande stora likheter i användandet av de olika berättartekniska dragen. Oftast kunde man hos båda grupperna hitta samma underkategorier av varje berättartekniska drag. Skillnaden var bara hur dessa underkategorier hade fördelats mellan eleverna. I figurerna ovan ser man dessa fördelningarna. Trots de många gemensamma dragen fanns det dock också tydliga olikheter, som i vissa fall kunde förklaras med inlärspråkets särartade egenskaper samt kommunikationsstrategier. I fråga om berättarperspektivet hade majoriteten av båda elevgrupperna valt att skriva sina berättelser ur ett självupplevt jag-perspektiv, vilket är det grundläggaste sättet att berätta. De utredande texterna visade däremot en tydlig skiljelinje mellan L2- och L1-elevgrupperna. Medan modersmålskribenterna hade för det mesta lyckats behålla det generaliserande perspektivet, visade L2-författarna ha stora svårigheter med valet av perspektiv. De hade flera perspektivbyten inom en och samma text. Ett sätt att förklara denna skillnad är med hjälp av transfer från ett annat språk; L2-eleverna har

överfört engelskans passivkonstruktioner till inlärarespråket och på detta sätt kompenserat de ofullständiga språkliga kunskaperna.

Sättet att disponera båda texttyper visade likheter mellan elevgrupperna. De vanligaste dispositionsprinciperna i den berättande texttypen hos både L2- och L1-elever var rak kronologi och sönderbruten kronologi. Skillnaden mellan grupperna var dock att majoriteten av L2-författarna hade valt att bygga upp sin berättelse med hjälp av den sönderbrutna kronologiprincipen, medan de flesta L1-skribenterna använde den rakt kronologiska principen. Vad den utredande uppsatstypen beträffar var de vanligaste sätten att ordna innehållet hos båda skribentgrupperna temapprincip och kombination mellan tids- och temapprincip.

Granskning av nästa berättartekniska drag, styckeindelning, visade att författarna i båda grupperna tycks ha en inre modell att grafiskt markera ett nytt stycke. Detta strider mot Strömquists (1987) undersökning där närmare 30 % av elevuppsatserna hade skrivits utan grafiskt markerade stycken. Förhållandet mellan grafiskt markerade stycken å ena sidan och innehållsenheter å andra visade dock att styckeindelningen inte är helt problemfri. Som man kan se av figur 1 hade L2-författarna lyckats bättre med den berättande texttypen i fråga om graf- och textstycken, medan den utredande uppsatstypen visade sig vara problematisk. L2-utredningarna hade mycket flera innehållsenheter än grafiskt markerade stycken, vilket till stor del kan bero på L2-uppsatsens begränsade längd. Hos L1-författarna var situationen precis motsatt. Majoriteten av de hade lyckats skapa en utredning med lika många grafiskt markerade stycken som innehållsenheter. De berättande L1-uppsatserna visade sämre planering; över en tredjedel hade för få grafstycken.

I fråga om inledning och avslutning kan man konstatera att de flesta L2- och L1-elever är medvetna om hur en text skall uppbyggas, nämligen med en inledande del, huvudtext och avslutande del. De inledningstyperna som var representerade i de båda elevgruppernas berättelser var bakgrundsbeskrivning och rakt in i handling. Hos L2-eleverna dominerade den först nämnda som figur 1 också visar. Hälften av L1-skribenterna hade i sin tur valt att börja en berättelse mitt i handlingen och andra hälften med en bakgrundsbeskrivning. Även

valet av avslutningstyp visade stora likheter i den berättande texten. De flesta i båda grupperna hade avrundat sin berättelse genom en sammanfattning.

Den utredande texttypen delade L2- och L1-grupperna tydligt isär både i valet av inlednings- och avslutningstyp som figurerna 1 och 2 ovan illustrerar. Alla L2-eleverna hade valt att börja den utredande uppsatsen med en allmän beskrivning, där de relativt kortfattat, oftast i en mening, konstaterade något allmänt om uppsatsämnet. L1-uppsatserna i sin tur visade mer variation i de inledande delarna. Där kunde man hitta tre olika inledningstyper: allmän beskrivning av ämnet, bakgrundsbeskrivning som inledde läsaren till själva ämnet och ett slående exempel som på effektivt sätt väckte läsarens intresse.

Även de avslutande delarna av de utredande uppsatserna visade olikheter mellan de två elevgrupperna. De oftast förekommande avslutningstyperna hos L2-författarna var sammanfattande slut, där författaren avrundade hela utredningen genom att ta upp det viktigaste samt personlig reflektion, där skribenten i slutet bytte perspektiv och kom med en egen åsikt. Över hälften av L1-författarna hade också avslutat sin utredning genom en sammanfattning, men man kunde hitta även andra sätt, nämligen ett vidare perspektiv, där skribenten gick lite utanför ämnet och detta sätt satte texten i ett vidare perspektiv, personlig reflektion samt en fråga.

Den största skillnaden i de berättartekniska dragen mellan L2- och L1-elevgrupperna kunde hittas i de beskrivande inslagen och speciellt i den berättande uppsatstypen. Hos L2-författarna var beskrivningar ytterst få och representerade den inre beskrivningstypen, dvs. känslor och reflektioner, vilket berodde säkerligen till stor del på uppsatsämnet. Yttre beskrivningar av t. ex. personer, miljö eller föremål var nästan obefintliga. L2-berättelser i sin tur innehöll rikligt med beskrivande partier, både inre och yttre. De yttre beskrivningar var dock flera och fylligare och innehöll flera exempel av den s.k. slå följe principen, där läsarens inlevelse i texten ökas med hjälp av beskrivande partier t.ex. av personer, miljö eller natur.

Beskrivningar i de utredande uppsatserna var mycket få hos både L2- och L1-grupperna, vilket kan förklaras med denna texttypens formella karaktär. Inre beskrivningar fanns inte

alls och yttre beskrivningar var mycket glestbespridda och korta. I förhållande till uppsatsens längd innehöll L1-utredningarna även färre beskrivningar än L2-uppsatserna, vilket kan dock förklaras med uppsatsämnet hos inlärareskribenter som förutsatte beskrivningar för att bli lyckat.

Användning av repliker och dialoger liknade mycket varandra hos både L2- och L1-eleverna. Det tycks vara naturligt för de båda elevgrupperna att låta berättelsens personer komma till tals och använda direkt anföring. L2-författarna hade jämförelsevis flera repliker i sina berättelser, vilket kan bland annat bero på uppsatsämnet (*“Ingen förstår mig hemma”*) som lätt framkallar talat språk. Den större andelen av direkt anföring kan också förklaras med undvikandet av indirekt anföring som är språkligt mer krävande. Replikerna var dock oftast mycket korta och dialogerna mycket få. I uppsatsgrupperna av utredande karaktär var repliker eller dialoger inte att förvänta sig och avsaknaden av direkt anföring var därför naturlig.

Dessa olika berättartekniska drag är inflätade i varandra. Egentligen är det svårt att skilja dem på det här sättet. I denna undersökning har indelningen gjorts för tydlighetens skull. Den valda dispositionsprincipen hänger t.ex. samman med den grafiska och innehållsliga styckeindelningen. De kan sägas gå hand i hand. För att lyckas med en sammanhängande text måste skribenten vara medveten om alla dessa drag och kunna använda dem rätt. Detta sätter nya krav på undervisningen. Det räcker inte t.ex. i främmandespråksundervisningen att koncentrera sig på ordnivån som man oftast gör i dagens läge. En uppsats blir inte lyckad även om alla ordformer och -följder är korrekta. Innehållet och hur man bygger upp en text måste också betonas. Alltför ofta inriktas bedömningen av elevers texter dock på stavning, interpunktion, ordval och ytliga grammatiska fel, medan de pragmatiska kvaliteterna lämnas därhän. Ändå är det i sista hand de som avgör om en text är värd att läsas eller inte.

Som denna undersökning visade hade speciellt L2-eleverna största problem med den utredande texttypen som för att lyckas kräver mycket av skrivprocessens alla stadier. Eftersom man måste samtidigt hålla alla trådarna i ordning t.ex. att välja det rätta generaliserande perspektivet och försöka hålla perspektivet genomgående i hela uppsatsen

samt disponera innehållet på ett logiskt sätt och samtidigt tänka på styckeindelningen för att inte tala om själva innehållet, är det viktigt att skribenten har en plan för texten innan han börjar själva skrivandet. Allt kan man dock inte ta hänsyn till i förväg och av den anledningen är det lika naturligt för såväl den erfarne som den oerfarne skribenten att arbeta med en text i flera versioner innan han åstadkommer en klar och tydlig slutprodukt. För språkinläraren är det förstås ännu svårare att skapa en text eftersom han måste också hela tiden tänka på själva språket: de rätta ordvalen, böjningsformerna, ordföljden osv.

Det vore alltså värdefullt om man i skolans skrivträning tog fasta på teorierna om skrivprocessen och utnyttjade dessa insikter för att skapa en ändamålsenlig skrivundervisning, där man skulle beakta vägen, processen, lika mycket som målet, produkten. Man borde i uppsatsskrivning framhäva även betydelse av textnivå, göra eleverna medvetna om olika texttyper och vad de kräver för att texten skall bli lyckad. En viktig del i elevernas textbildningsförmåga utgör ju deras allmänna uppfattning om texters uppbyggnad, struktur. Det skulle vara nyttigt för eleverna att kunna träna skriften i olika sammanhang. Man borde också framhäva användningen av de olika berättartekniska dragen och alla de nya möjligheter som de erbjuder samt hur stor deras betydelse är för en lyckad text. Som denna undersökning visade var de berättartekniska drag som båda elevgrupperna använde oftast de enklaste. Om man kunde koppla samman det experimentella skrivandet, dvs. t.ex. variera första och tredje personsberättelser eller prova olika sätt att disponera utredande texter, med annan skrivträning och anpassa övningar till elevernas nivå skulle man kunna skapa en mycket effektiv väg till en förbättrad skrivförmåga. Samtidigt skulle man säkert öka elevernas skrivintresse och eventuellt påpeka dem de svårigheter som har hindrat dem att lyckas med texter tidigare.

Den processororienterade skrivundervisningen i främmande språk strider dock mot antalet undervisningstimmar eftersom processskrivandet kräver mer tid än det traditionella skrivsättet där eleverna endast skriver en version och lämnar den till bedömning. Det är nog inte bara främmandespråklärarna som har ansvaret för skrivundervisning utan huvudansvaret ligger ju hos modersmålsläraerna. Det betyder dock inte att det räcker att en främmandespråklärare ger eleverna en lista över olika uppsatsrubriker och lämnar resten på elevernas ansvar. Olika språk har sina egna särdrag som behöver förklaras, som t.ex.

passivkonstruktion. Som denna undersökning visade verkade inlärareleverna vara medvetna att man skall välja ett mer generaliserande perspektiv i mer formella texter, men de saknade kunskapen att använda perspektivet rätt. Sådant här är ju på främmandespråklärares ansvar.

Som blivande lärare i främmande språk har jag haft mycket nytta av att bekanta mig med det processinriktade skrivandet samt speciellt med problematiken på den textuella nivån. Jag tror att jag i fortsättningen kan utnyttja det nya medvetandet och utveckla mig efter de krav som detta arbetssätt förutsätter. Det kommer dock inte vara en lätt uppgift, läraren måste ju spela en mycket aktiv roll under hela skrivprocessen och dessutom skjuta till den kunskap som behövs för att klassens referensram i skrivandets teknik hela tiden byggs ut.

Man måste nog ta hänsyn till att antalet elever i denna undersökning är relativt litet, vilket gör att resultaten inte nödvändigtvis kan generaliseras. Även skrivsituationen, där eleverna måste skriva under en tidspress, kan ha påverkat elevens uppsatskvalitet. Provsituationen kan ha känts betungande för eleverna. Att flera elevens uppsatser var blandningar av olika texttyper kan också ha påverkat undersökningsresultaten. I de flesta fall hade eleverna endast uppsatsrubriken som guideline. För att få renare undersökningsmaterial skulle man redan i instruktioner av skrivuppgiften kunna göra klart för elever att de skall skriva en berättelse och en utredande text.

Under denna undersöknings gång har det uppstått flera nya intressanta frågor kring temat textnivå i elevuppsatser. I fortsättningen skulle det vara givande att utvidga detta tema. Ett intressant ämne för fortsatt undersökning skulle vara att undersöka individuella skillnader mellan L2- och L1-uppsatserna i förhållande till olika texttyper. I detta fall skulle man t.ex. jämföra den berättande L2-uppsatsen med den berättande L1-uppsatsen hos en och samma elev osv. Då skulle man få veta vilken roll språket spelar i skrivprocessen. Det skulle också vara intressant att veta om textnivå har uppmärksammats i betygssättning av elevuppsatserna. I detta fall skulle man behöva tillräckligt med material som kan delas in i olika betygsgupper, vilket inte var möjligt med materialet i denna undersökning. Något som också skulle vara intressant att veta är att jämföra den berättande uppsatstypen med den utredande i förhållandet till de berättartekniska dragen. På detta sätt skulle man kunna

även bättre få veta om eleverna har inre modeller för uppbyggandet av olika texttyper och hur mycket de skiljer sig från varandra.

Förutom att studera textnivån i färdiga produkter skulle det vara mycket givande att undersöka hela skrivprocessen hos inlärarskribenter i förhållande till skrivtekniska aspekter. På detta sätt skulle läraren få veta just de delar av elevernas skrivprocess som orsakar svårigheter. Allt detta skulle förse främmandespråksundervisning med en värdefull information och samtidigt bidra till ökat intresse för betydelsen av processororienterad skrivundervisning och textnivå i skolans uppsatsskrivning, vilket i sin tur skulle kunna leda till förbättrad skrivförmåga.

Arbetet att åstadkomma en välgjord text kan i vissa avseenden liknas vid arbetet att bygga ett hus. I båda fallen är det fråga om en mångskiftande process. Man måste börja med att göra klart för sig vad det är för sorts produkt som skall skapas, vad den skall användas till och vem som skall använda den. Detta inledande arbetsmoment har en betydande roll för att arbetet skall lyckas. Själva byggandet består sedan i att utforma en ritning, att välja ut lämpligt material och att ge detta en sådan form att den färdiga produkten blir så tilltalande och funktionsduglig som möjligt. Allt detta har även jag, författare till denna undersökning, fått fundera om och om igen under denna skrivprocess.

LITTERATUR

- Anward, Jan 1983. Språkbruk och språkutveckling i skolan. Lund: LiberFörlag.
- Arkhammar, Britt-Marie 1988. Skrivkamrater. Introduktion i ett processororienterat skrivande. Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel AB.
- Arndt, Valerie 1987. Six Writers in Search of Texts: A Protocol-based Study of L1 and L2 writing. *ELT journal* 41, 257-267.
- Augustsson, Lars Åke 1993. Att skriva om romaner och noveller. Stockholm: Ordfronts.
- Bereiter, Carl och Marlene Scardamalia 1983. Does learning to write have to be so difficult? I A. Freedman, I. Pringle och J. Yalden (red.), *Learning to Write: First Language/Second Language*. New York: Longman, 20-33.
- Bereiter, Carl och Marlene Scardamalia 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ.:Lawrence Erlbaum.
- Björk, Lennart och Ingegerd Blomstrand 1994. Tanke- och skrivprocesser. Lärarbok. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj 1995. Att lära genom att skriva. I B. Lendahls och U. Runesson (red.), *Vägar till elevers lärande*. Göteborg: Institutionen för metodik, 57-74.
- Cook, Vivian 1996. *Second Language Learning and Language Teaching*. Second Edition. Bristol: J W Arrowsmith Ltd.
- Cumming, Alister 1989. Writing Expertise and Second Language Proficiency. *Language Learning* 39, 81-141.
- Edelsky, Carole 1982. Writing in A Bilingual Program: The Relation of L1 och L2 texts. *TESOL Quarterly* 16, 211-228.
- Ellis, Rod 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1992. *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- Emig, Janet 1971. *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Research Report No. 13. Cahmpaign, Il.:National Council of Teachers of English.
- Evensen, Lars Sigfred 1990. A sense of relief: Backgrounding in argumentative student writing, I A-C Lindeberg, N. K. Enkvist och K. Wikberg (red.),

Nordtext symposium: Nordic Research on Text and Discourse. Åbo: Åbo Akademi, 211-222.

- Faerch, Claus och Gabriele Kasper 1983. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. I C. Faerch och G. Kasper (red.), Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman, 20-60.
- Flower, Linda S. och John R. Hayes 1980. Identifying the Organization of Writing Processes. I L.W. Gregg och E.R. Steinberg (red.), Cognitive Processes in Writing. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum, 3-30.
- Garme, Birgitta 1988. Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser. Malmö: Liber.
- Gröning, Inger och Kristina Noren 1991. Berättarteknik i invandrarelevs gymnasieuppsatser. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Holm, Lars och Kent Larsson 1980. Svenska meningar. Ord och stil. Språksamfundets skrifter. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor G och Margareta Westman 1977. Gymnasistsvenska. Lund: LiberLäromedel.
- Hultman, Tor G. 1989. Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspetiv. I C. Sandqvist och U. Teleman (red.), Språkutveckling under skoltiden. Lund: Studentlitteratur, 117-142.
- Josephson, Olle, Lars Melin och Tomas Oliv 1990. Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9. Lund: Studentlitteratur.
- Josephson, Olle, Sylvia Korduner, Per Mårtenson och Göran Ågren 1997. Språket. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kauppinen, Anneli och Leena Laurinen 1984. Tekstejä teksteistä. Vaasa: Suomalaisen Kirjallisuusseuran Toimituksia 412.
- Korkman, Kristina 1995. Tvåspråkighet och skriftlig framställning. En undersökning av tvåspråkiga elevs uppsatser i den finlandssvenska grundskolan. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 593. Helsingfors: Studier i nordisk filologi 74.
- Kotsinas, Ulla-Britt 1985. Invandrare talar svenska. Ord och stil. Språksamfundets skrifter 15. Lund: Liber Förlag.
- Krapels, Alexandra R. 1993. An overview of second language writing process research. I B. Kroll (red.), Second Language Writing. Research insights for the classroom. Third Printing. Cambridge: University Press, 37-56.

- Krashen, Stephen D 1983. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Källgren, Gunnel 1979. *Innehåll i text. En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. Ord och Stil. Språkvårdssamfundets skrifter 11. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Kent 1978. *Modeller och metoder i textlingvistik*. Ord och stil. Språksamfundets skrifter 10. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestrand, Birger 1983. *Tal i prosa. Om svenska författares anföringsteknik*. Stockholm: Almquist & Wiksell.
- Lindberg, Inger 1988. *Om kommunikation i andraspråksundervisning. En analys av olika klassrumsaktiviteter med utgångspunkt från den kommunikation de ger upphov till*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Linnarud, Moira 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lodge, David 1992. *The Art of Fiction*. London: Penguin.
- Löfqvist, Gert 1988. *Studier av elevers skrivförmåga. Uppläggning och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- McLaughlin, Barry 1987. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Melin, Lars 1987. *Hur hänger det ihop? Ett kompendium om textlingvistik*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk.
- Raimes, Ann 1983. *Anguish as a second language? Remedies for composition teachers*, I A. Freedman, I. Pringle och J. Yalden London (red.), *Learning to Write: First Language/Second Language*. New York: Longman, 258-272.
- Raimes, Ann 1987. *Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies: A Study of ESL Collage Student Writers*. *Language Learning* 37, 439-468.
- Selinker, Larry 1972. *Interlanguage*. *IRAL* 10, 209-231.
- Sjödoff, Inga-Liese 1989. *Med svenska som mål. Effekter av två undervisningsprogram på invandrarelevs svenska i skrift*. Uppsala: Institution för nordiska språk.
- Strömquist, Siv 1986. *Ett stycke är ett stycke är ett stycke...?!*. *Svenskläraryrkeförbundet årskrift* 1986, 66-76.

- Strömquist, Siv 1987. Styckevis och helt. Om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av ett nytt stycke i svenska elevuppsatser. Ord och Stil. Språksamfundets skrifter 19. Malmö: Liber.
- Strömquist, Siv 1988. Skrivprocessen. Teori och tillämpning. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv 1991. Skrivprocess och skrivundervisning. I G. Malmgren och C. Sandqvist (red.), Skrivpedagogik. Lund: Studentlitteratur, 27-50.
- Strömquist, Siv 1996. Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier. Andra upplagan. Malmö: Gleerups.
- Takala, Sauli 1988. Origins of the International Study of Writing, I T. P. Gorman, A. C. Purves och R. E. Degenhart (red.), The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales. Oxford: Pergamon Press, 3-14.
- Tarone, Elaine 1983. Some Thoughts on the Notion of "Communication Strategy". I C. Faerch och G. Kasper (red.), Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman, 61-74.
- Tarone, Elaine, Andrew D. Cohen och Guy Dumas 1983. A Closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. I C. Faerch och G. Kasper (red.), Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman, 4-14.
- Thorell, Olof 1987. Svensk grammatik. Andra upplagan. Stockholm: Esselte Studium.
- Tingbjörn, Gunnar 1981. Svenska som främmande språk i ungdomsskolan, I K. Hyltenstam (utg.), Språkmöte. Svenska som främmande. Hemspråk. Tolkning. Lund: LiberLäromedel, 66-95.
- Tornberg, Ulrika 1997. Språkdiraktik. Kristianstad: Gleerups.
- Watson, Cynthia 1983. Syntactic change: Writing development and the rhetorical context, I M. Martlew (red.), The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives. Chichester: John Wiley & Sons, 127-139.
- Werlich, Egon 1976. A Text Grammar of English. UTB 597. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Westman, Margareta 1981. Om textnormer i skolan. I K. Larsson (red.), Elevsvenska. Ord och stil. Språksamfundets skrifter 12. Lund: Studentlitteratur, 104-117.
- Viberg, Åke 1987. Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv 1. Stockholm: Natur och Kultur.

- Wikborg, Eleanor och Lennart Björk 1989. Sammanhang i text. En empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser. Ord och stil. Språksamfundets skrifter 20. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Zamel, Vivian 1983. The Composing Processes of Advanced ESL Students; Six Case Studies. TESOL Quarterly 17, 165-187.