

**STRUKTUREN HOS NARRATIVER
SKRIVNA AV L1- OCH L2-INLÄRARE
AV SVENSKA**

– en textanalys baserad på Labovs narrativa modell

Susanna Vuorimaa

Pro gradu-avhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Sommaren 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Susanna Vuorimaa	
Otsake: Strukturen hos narrativer skrivna av L1- och L2-inlärare av svenska – en textanalys baserad på Labovs narrativa modell	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Vuosi: 2012	Sivumäärä: 100
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen suomalaisten lukiolaisten (n=20) ja yliopisto-opiskelijoiden (n=20) sekä ruotsalaisten lukiolaisten (n=20) ruotsinkielisten kertomusten rakennetta. Vertaan, miten suomalaiset toisen kielen oppijat ja ruotsalaiset ensikielen oppijat rakentavat kertomuksensa. Tutkimusmateriaali, joka koostuu 60 lyhyestä kirjoittajien omiin kokemuksiin perustuvasta kertomuksesta, on osa aineistoa, jota on kerätty Jyväskylän yliopiston toisen kielen oppimista käsittelevässä Topling-hankkeessa vuodesta 2010 alkaen. Tutkimukseni on pääasiassa laadullinen tekstianalyysi, jossa käytän myös määrällisiä menetelmiä. Pohjaan analyysini labovilaiseen kertomusmalliin (Labov & Waletzky 2006 [1967]; Labov 1972), jonka mukaan kertomuksen rakenteeseen kuuluu kuusi elementtiä: abstrakti, orientaatio, toiminta, tulos, arviointi ja lopetus. Tavoitteena on selvittää, miten suuressa mittakaavassa ja missä järjestyksessä nämä kertomusosat esiintyvät aineistossani ja millaisia ne ovat luonteeltaan.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että kaikki 60 kertomusta sisältävät taustoittavaa orientaatiota, tapahtumista kertovaa toimintaa ja kertomuksen tärkeyttä painottavaa arviointia. Kolme muuta kertomusosaa, alun tiivistävä abstrakti, seurauksista kertova tulos ja labovilainen kertomuksen lopetus, ovat puolestaan suhteellisen harvinaisia elementtejä. Täten voidaan todeta, että orientaatio, toiminta ja arviointi näyttävät kuuluvan kertomuksen syvärakenteeseen. Ensi- ja toisen kielen oppijoiden kertomusrakenteissa on havaittavissa tiettyjä eroja, jotka voidaan nähdä johtuvan lähinnä erilaisista kielellisistä valmiuksista, mutta myös henkilökohtaisista valinnoista, kuten aiheesta. Kyse on kuitenkin enemmän laadullisista kuin rakenteellisista seikoista, kuten erilaisten arviointityyppien käytöstä. Tämän tutkimuksen kirjoittajat rakentavat kertomuksensa pääpiirteittäin prototyyppisen rakenteen mukaisesti: valtaosa kertomuksista sisältää selkeän alun, keskikohdan ja lopun, joilla on oma funktionsa ja joita voidaan kuvata havainnollisesti Labovin kertomusmallin avulla.</p>	
Avainsanat: narrativ, berättelsestruktur, Labov, textanalys, förstaspråk, andraspråk	
Säilytyspaikka: Kielten laitos	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	10
2.1	Textlingvistik.....	10
2.1.1	Begreppet text och textens drag	11
2.1.2	Texttyper.....	14
2.1.3	Textgenrer.....	16
2.2	Första- och andraspråksinläring	18
2.3	Skrivande.....	20
2.3.1	Skrivprocess	22
2.3.2	Att skriva på L2.....	23
2.4	Termen narrativ	25
2.4.1	Tidigare definitioner av termen narrativ.....	26
2.4.2	Definition av termen narrativ i föreliggande studie	30
2.5	Narrativ forskning	31
2.5.1	Labovs narrativa modell.....	32
2.5.2	Tillämpningar av Labovs narrativa modell	36
2.5.2.1	Forskning om den narrativa utvecklingen	37
2.5.2.2	Forskning om den narrativa formen och strukturen	38
2.6	Forskningsfrågor och hypoteser i föreliggande studie	40
3	MATERIAL OCH METOD.....	42
3.1	Insamling och urval av material.....	42
3.2	Analysmetoder	45
4	RESULTAT	48
4.1	Förekomst och karaktär av de sex narrativa elementen	48
4.1.1	Abstrakt	48
4.1.2	Orientering	50
4.1.3	Handling.....	55

4.1.4	Evaluering.....	57
4.1.4.1	Ren och inbäddad evaluering.....	58
4.1.4.2	Evaluering av händelser, personer och platser.....	63
4.1.5	Resultat.....	66
4.1.6	Koda.....	67
4.2	Berättelsemönster.....	69
4.2.1	Narrativens början.....	70
4.2.2	Narrativens mitt.....	73
4.2.3	Narrativens slut.....	76
4.3	Den generella strukturen i narrativena.....	79
5	DISKUSSION.....	84
5.1	Sammanfattande diskussion.....	84
5.2	Metodisk diskussion.....	88
6	AVSLUTNING.....	90
	LITTERATUR.....	93
	BILAGOR.....	98

1 INLEDNING

Berättandet är viktigt i människans liv. De flesta använder berättelser dagligen för att t.ex. underhålla sig, skaffa information och kommunicera. Vi är vana vid att höra, läsa och berätta olika slags historier, bl.a. sanna berättelser från vardagen och skönlitterära texter. Berättandet kan även gestalta sig i audiovisuella former som i filmer och tv-program. Johansson (2005: 16) konstaterar att berättelsen kan ses som en kulturell grundform. Berättelser har nämligen, som Norrby (1998: 1) konstaterar, ”funnits i alla tider, i alla kulturer och i de mest skilda sammanhang” (jfr Barthes 1977: 79).

I själva verket hävdar bl.a. Johnstone (2001: 644–645) och Johansson (2005: 16–17) att berättelser är fundamentala för människans meningsfulla tänkande för vi förstår och ger betydelse till världen, oss själva och andra genom narrativer (jfr Polkinghorne 1988: 1, 11). Detta betyder att vi tänker och uttrycker åsikter i narrativ form (Hymes 1996: 119). Bruner (1991: 4) betonar att vi organiserar erfarenheterna och minnet med narrativa texter. Hymes (1996: 214) anser att det faktum att narrativer förekommer i alla kollektiv troligen beror på att berättandet tillhör människonaturen och rentav kan vara medfött som en del av språkförmågan. Ett antal forskare har utvecklat modeller som bygger på antagandet att det finns universella element i alla narrativer (se t.ex. Propp 1968 [1928]; Labov & Waletzky 2006 [1967]; Labov 1972; Polanyi 1985).

Föreliggande pro gradu-avhandling utgår just ifrån berättelsens universalitet. Först och främst intresserar jag mig för hur man tenderar att bygga upp en berättelse. I denna studie undersöks svenskspråkiga narrativer (n=60) skrivna av 20 finska och 20 svenska gymnasiestuderande samt 20 finska universitetsstuderande. Orsaken till att jag inte granskar berättelser skrivna av enbart gymnasister utan också av universitetsstudenter är att jag antar att universitetsstudenterna behärskar svenska bättre än gymnasisterna och därmed kan jag redogöra för om språkkunskaper verkligen spelar en roll i skapandet av en berättelse. Narrativerna har insamlats vid Jyväskylä universitet inom projektet *Topling – Inlärningsgångar i andraspråket* där man studerar utvecklingen av skrivfärdigheter i finska, engelska och svenska som andraspråk (se Topling 2010–2013). Forskningsmaterialet är hämtat utifrån en skrivuppgift där studenterna skulle berätta om en speciell händelse eller upplevelse från sitt eget liv.

Det övergripande syftet med denna pro gradu-avhandling är att upptäcka och beskriva de olika berättarmönster som finns i textkorporuserna bestående av 60 korta narrativer. Jag undersöker om narrativen har en början, en mittpunkt och ett slut och hurdana dessa är. Vidare har jag för avsikt att redogöra för vilka slags evaluerande medel berättarna använder. Dessa avser för det mesta de språkliga strategier med vilka berättaren exempelvis kan avslöja sin inställning till händelserna han eller hon berättar om och vägleda läsarna i tolkningen av varför berättelsen är värd att berätta (se t.ex. Labov 1972: 366). Mina forskningsfrågor lyder:

- Hur konstruerar de finska och svenska gymnasisterna samt de finska universitetsstudenterna sina narrativer på svenska?
- Vilka typer av evaluering använder dessa berättare i sina narrativer?
- Hur skiljer strukturen samt de evaluerande medlen sig i narrativen mellan de tre skribentgrupperna, i synnerhet mellan L1- och L2-inlärare?

Forskningsfrågorna preciseras i avsnitt 2.6. Narrativen analyseras med hjälp av den labovska narrativa modellen (Labov & Waletzky 2006 [1967]; Labov 1972) som bygger på identifiering av sex fasta narrativa element: abstrakt, orientering, handling, evaluering, resultat och koda som i stort sett borde uppträda kronologiskt i narrativer. Denna analysmodell har tillämpats i stor utsträckning inom flera forskningsfält. Det som skiljer min undersökning från majoriteten av de svenska studierna (se t.ex. Eriksson 1997; Norrby 1998; Viberg 2001) är att jag studerar skriftliga narrativer i stället för muntliga på vilka modellen ursprungligen baserade sig. Dessutom har ingen mig veterligen tidigare analyserat berättelsestrukturen hos såväl L1- som L2-inlärare av svenska på detta sätt, eller åtminstone inte så djupt och mångsidigt som i föreliggande avhandling.

Jag anser att berättelser är ett givande forskningsobjekt för de har en central roll i att förmedla kunskaper och erfarenheter från och med barndomen och de förekommer på många områden, i både muntliga och skriftliga kulturer samt i såväl informella som formella kontexter. Elevuppsatser undersöks oftast utifrån ordnivån, men i denna studie ligger intresset på textnivån, vilket är en fördel. Meningen är inte att granska t.ex. den språkliga felfriheten, utan de formella och semantiska aspekterna av berättelsernas utformning, dvs. den narrativa strukturen. Undersökningen är såväl kvalitativt som kvantitativt orienterad tvärsnittsstudie som bygger på narrativ textanalys.

Avhandlingen består, inklusive detta inledningskapitel, av totalt sex kapitel. Härnäst, i kapitel 2, presenteras de teoretiska utgångspunkterna. Eftersom olika slags utgångspunkter kan förknippas med min studie, t.ex. textlingvistik, skrivande, första- och andraspråksinlärning samt narrativ forskning, handlar kapitel 2 om ett urval av teorier och begrepp som utgör en naturlig bakgrund för den empiriska delen av avhandlingen. Målet med den teoretiska diskussionen är att beskriva min egen synvinkel och motivera de val som jag har gjort.

Efter det inledande och bakgrundsbeskrivande kapitlet redogörs i kapitel 3 för materialet och metoderna som har använts i denna studie. Därefter, i kapitel 4, presenterar och analyserar jag undersökningsresultaten. Kapitel 5 fokuserar på att lyfta fram och diskutera de viktigaste resultaten samt att utvärdera hur de använda metoderna fungerade. Det sista kapitlet, kapitel 6, innehåller avslutning där jag sammanfattar de viktigaste fynden, drar slutsatser och ger förslag till vidare forskning.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel redogörs för den teoretiska referensram som ligger till grund för avhandlingen. Jag inleder med att presentera textlingvistik i avsnitt 2.1. Begrepp som text, kohesion, koherens, texttyp, textgenre och diskurs definieras. Anledningen till att dessa tas upp är att jag kommer att utföra en textanalys av korpusen. Därför är det viktigt att klargöra vad det är fråga om när man undersöker texter. Därefter ägnas uppmärksamhet åt språkinlärning i avsnitt 2.2. Litteraturen inom området är överväldigande rik, men eftersom språkinlärning inte är det mest centrala forskningsområdet bakom denna studie diskuteras L1- och L2-inlärning endast kortfattat. L1- och L2-inlärare uppmärksammas även i avsnitt 2.3 som ägnas åt skrivande. Där redogörs för vad skrivandet betyder, hur skrivprocessen går till och hurdana L1- och L2-inlärare är som skribenter, med huvudvikt på de sistnämnda. I avsnitt 2.4 definierar jag den föreliggande studiens mest centrala term, narrativ. Avsnitt 2.5 handlar om narrativ forskning. Tyngdpunkten ligger på språkvetenskaplig forskning och särskilt riktar jag fokus på Labovs narrativa modell och dess tillämpningar, för denna studie baserar sig på den. Slutligen ges de specificerade forskningsfrågorna och hypoteserna i avsnitt 2.6.

2.1 Textlingvistik

Forskningsgrenen textlingvistik som denna studie är förknippad med uppstod enligt Larsson (1978: 12) när allt fler lingvister på 1970-talet började se texten som grundenhet, uppbyggd av en rad av satser eller meningar som uppfyller vissa villkor. Textlingvistiken har sitt ursprung i lingvistik, retorik och (språk)filosofi (Kauppinen & Laurinen 1984: 19). Enkvist (1975: 119) framhåller att textlingvistikens syfte är att minska klyftan mellan grammatik och retorik för att få en heltäckande bild av kommunikationen. I början baserade textlingvistiken särskilt på satsgrammatiken varför den också kallades t.ex. textsyntax och funktionellt satsperspektiv (Larsson 1978: 14).

Kauppinen och Laurinen (1984: 19) påpekar att textlingvistiken är en sammansmältning av syntaktisk, semantisk och pragmatisk analys: undersökning av form, betydelse och användning av språkliga enheter. De nämner också att textlingvistiken lägger vikt vid att få

en fullständig bild av satserna genom att betrakta dem som en del av texten snarare än som fristående enheter. Såväl Enkvist (1975: 9) som Hiidenmaa (2000: 165), Pääkkönen och Varis (2000: 27) anser att texter kan produceras genom att skriva och tala. Textlingvisten studerar således både muntliga och skriftliga texter. Enligt Larsson (1978: 12) försöker man inom textlingvistiken upptäcka, beskriva och klargöra de regler och principer som berör texter. Kauppinen och Laurinen (1984: 19) anser att textlingvistiken inte ska sträva efter att skapa normer utan den borde bidra till att redogöra för den information språkanvändaren redan intuitivt har om språket och som han/hon omedvetet använder.

Hiidenmaa (2000: 172–173) anmärker att man kan ha olika synvinklar när man granskar texter: interaktionen, den språkliga formen eller innehållet. Inom textlingvistiken kan man undersöka t.ex. hurdana betydelser texterna har inom sig och hur de produceras med språkets resurser samt hurdant förhållande det finns mellan skribenten och läsaren (Hiidenmaa 2000: 169, 173, 184). Larsson (1978: 19) konstaterar att man inom textlingvistiken kan granska bl.a. hur meningarna hänger ihop, vilka texttyper som förekommer och vilka funktioner de olika elementen har i texten. Just denna sistnämnda fråga anknyter speciellt till vad min undersökning handlar om.

2.1.1 Begreppet text och textens drag

Vad gör en text till en text? är en fråga som man oftast söker svar på inom textlingvisten (jfr Larsson 1978: 19; Hiidenmaa 2000: 161–162). Eftersom det finns olika definitioner ger jag först några exempel på dem och koncentrerar mig sedan på att diskutera drag som beskriver texten. Enkvist (1975: 8–9) anser att termen *text* i en vid bemärkelse avser en skriven eller talad teckensträng som är skapad enligt en specifik kod eller en helhet bildad av en eller flera meningar. I en snävare bemärkelse syftar begreppet text enligt Enkvist (ibid.) på en sammanhängande helhet som utgörs av en eller flera satsers och som hänger ihop tack vare bindningar inom texten (se även Nyström 2001: 9). Enkvist (1975: 9) betonar att mening och sats är syntaxens enheter, medan text är kommunikationens enhet. Även Pääkkönen och Varis (2000: 19) definierar texten som språkets semantiska grundenhet men de menar att redan ett ord som utropet *Stop* kan bilda en text.

Som framgår av definitionerna ovan har texten form, innehåll och struktur (för vidare diskussion se t.ex. Hiidenmaa 2000; Pääkkönen & Varis 2000). Hiidenmaa (2000: 165–

166) påpekar att man p.g.a. att texten har en form som konkretiseras som tal eller skrift kan säga att texter är manifestationer av det bakomliggande språksystemet. När man granskar textens innehåll är man enligt Hiidenmaa (2000: 164, 174) intresserad av texter som medel vilka har funktioner och vilka förmedlar bl.a. tänkesätt och uppskattningar. Textens innehåll och särskilt dess struktur påverkas av bindningar, som redan nämndes ovan i Enkvists (1975) definition. Nyström (2001) framhäver att texten görs välformad och sammanhängande med textinterna mekanismer: strukturella, grammatiska och lexikala bindningar (jfr Hellspong & Ledin 1997: 65–101). Josephson m.fl. (1990: 14) anser att textbindning ”skapar sammanhang, 'röd tråd' och 'flyt' i texter”.

Termerna kohesion och koherens ansluter sig till textbindning, till det kravet att texten ska ha en logisk struktur och att det ska finnas klara förbindelser mellan saker, åsikter och betydelser. Enligt Pääkkönen och Varis (2000: 21) innebär termen *koherens* textens innehållsliga enhetlighet vilket realiserar bl.a. som ett sammanhängande diskussionsämne och ord som hör till det ämnesområde som texten behandlar. Hellspong och Ledin (1997: 35) framhäver att koherensen inte enbart gäller tematisk bindning utan också tids- och orsakssammanhang. Koherensen tycks för det mesta vara något semantiskt, dvs. den grundar sig på innehåll och ordval men i koherens är det också fråga om ordning. Den förutsätter att textens olika delar ska höra ihop (Hellspong & Ledin 1997: 35, 80).

Termen *kohesion* å sin sida betyder textens strukturella enhetlighet (Pääkkönen & Varis 2000: 21). Det finns flera sätt att skapa kohesion, m.a.o. sätt att sammanfoga delar av text till en helhet. Ett kohesionsskapande medel som används mycket och som lätt kan identifieras i texter är enligt Pääkkönen och Varis (2000: 19) användning av bindeord, dvs. konjunktioner såsom *eftersom*, *och*, *när* och konnektiver såsom *dessutom*, *alltså*, *också*. Andra exempel på medel att skapa kohesion är upprepning av ord, bindning genom jämförelse och syftning till en och samma sak med ett pronomen, en synonym eller ett under- eller överbegrepp (Strömquist 2005: 94). Detta sistnämnda sätt att skapa kohesion med hjälp av ordens syftning kallar Hellspong och Ledin (1997: 81) samt Nyström (2001: 35, 39) *referensbindning*. Bindeord kan förekomma mellan satser, mellan meningar och mellan stycken (Strömquist 2005: 93).

När man bearbetar texten med de kohesionsskapande medlen, bidrar kohesionen inte bara till textens välformade struktur utan också till den semantiska helheten, dvs. koherensen.

Hellspång och Ledin (1997: 35–36, 228) nämner dock att kohesionens språkliga signaler inte är nödvändiga för att texten ska vara sammanhängande, koherent. De framhåller nämligen att koherensen i sista hand baserar sig på den gemensamma kunskapen om världen och publikens slutledningsförmåga: textens koherens övervägs när läsaren tolkar texten med hjälp av sina erfarenheter och kunskaper (jfr Pääkkönen & Varis 2000: 21; Nyström 2001: 154–157). Sammanfattningsvis kan man konstatera att enskilda ord och meningar kan utgöra en sammanhängande texthelhet som är lättläst och lättförstådd tack vare koherens och kohesion (jfr Pääkkönen & Varis 2000: 19; Nyström 2001: 155–157).

Textens struktur kan också beskrivas utifrån *textstrategier* som Enkvist (1975: 23) definierar som olika sätt att organisera sina tankar till en text. Den retoriska termen *disposition* betecknar den ordning enligt vilken skribenten tar upp information i sin text (Kauppinen & Laurinen 1987: 37). Hellspång och Ledin (1997: 248) anser att den betydligt påverkar textens sammanhang, flyt och tillgänglighet. Det finns bl.a. följande dispositionstyper: 1) kronologisk disposition, m.a.o. tidsordning, 2) temadisposition där olika aspekter av samma ämne behandlas en i taget, 3) kontrastiv disposition som framstår som för och emot-debatt, 4) emfatisk disposition där det viktigaste tas upp först och 5) orsaksdposition med vilken man t.ex. går från en orsak till följder (Hellspång & Ledin 1997: 98–100; Strömquist 2005: 62–65).

Dessutom har varje text en *kontext*: bakgrund, förekomstområde, publik osv. (se t.ex. Hiidenmaa 2000: 164, 179; Nyström 2001: 9–10). Den är bunden till tid, plats, situation och personer. Denna typ av kontext benämner Enkvist (1975: 15–16) *situationskontext*, medan *textkontext* som även Hiidenmaa (2000: 179) tar upp kan vara antingen själva texten som kan fungera som kontext t.ex. till en sats eller den konkreta platsen där texten förekommer, t.ex. en sida i en tidning. Strömquist (2005: 19) antyder att kontexten inverkar på skribentens val av en lämplig kod eller stilnivå.

Texten har även en funktion vilket innebär att talaren eller skribenten vill uppnå vissa mål med sin text (Pääkkönen & Varis 2000: 22). Exempelvis kan målet vara att underhålla, att övertyga läsarna om något, att berätta eller kritisera något. Hiidenmaa (2000: 173–174) framhåller att texten ändå inte är ett färdigt paket som förmedlar kunskaper från avsändaren till mottagaren därför att både skribenten och läsaren samverkar i skapandet av textens betydelse. Läsaren ses sålunda som en aktiv deltagare som genom sitt läsande

inverkar på hur texten blir förstådd. Av en text kan det finnas många olika tolkningar, för varje individ tolkar texten på sitt sätt. Pääkkönen och Varis (2000: 23) ser skapandet av textens mening som en process där flera faktorer samverkar: avsändarens intentioner och mål, mottagarens kunskaper och bakgrund samt kommunikationssituationen.

2.1.2 Texttyper

Texterna är skrivna enligt ett givet mönster vilket står som grund för att kategorisera texter. Man talar om *texttypologi*, eller som Nyström (2001: 140) påpekar borde man egentligen tala om texttypologier eftersom det inte finns ett enda klassificeringssätt. En texttypologi är en modell över texter som tar hänsyn till kontextuella, strukturella och strategiska faktorer i textproduktionen (Larsson 1978: 104).

Det är vanligt att indela texter i *texttyper*. Werlich (1983: 39) definierar termen texttyp som en idealisk norm som styr struktureringen av texter. Texter som är av samma texttyp har enligt Nyström (2001: 140) liknande språkliga drag, och därför utgår klassificeringen i texttyper sålunda ifrån inomtextuella drag (jfr Ledin 2001: 9). Flera texttypologier har sin utgångspunkt i dispositionstyper, satskonnektion och verbformer (Nyström 2001: 143–144). Shore och Mäntynen (2006: 36) konstaterar att när man indelar texter i texttyper är det inte fråga om en bestämd uppsättning texter utan om språkliga och retoriska strategier och om ett visst framställningssätt. En av de mest använda texttypologierna presenterades av Werlich (se t.ex. 1983) som urskiljer fem texttyper: beskrivande, berättande, utredande, argumenterande och instruerande (svenska termer efter Johansson 2010: 59). Trots att materialet i min studie består av endast berättande texter presenterar jag härnäst kort alla de fem texttyperna eftersom det är viktigt att kunna identifiera om texterna som jag undersöker faktiskt är berättande.

Werlich (1983: 39) framhäver att *den beskrivande texten* rör sig i rummet och inte t.ex. i tiden. Enligt Nyström (2001: 101, 145) är additiv disposition eller satskonnektion vanlig i den, dvs. man tillägger information undan för undan, och konnektiver som *och*, *samt*, *också* är vanliga (se även Hellspong & Ledin 1997: 21–23). Nyström (2001: 145) menar att statiska verb som *finns*, *är* och *har* används i den beskrivande texten. Enligt Shore och Mäntynen (2006: 36) är även adjektiv vanliga och enligt Kauppinen och Laurinen (1984: 25) förekommer satser med predikativ och platsadverbial. T.ex. personskildringar och

facklitterära texter är beskrivande texter (Kauppinen & Laurinen 1987: 60).

Till skillnad från den beskrivande texten görs observationerna i *den berättande texten* inte i rummet utan i tiden enligt Werlich (1983: 39). Handlingarna och händelserna är följaktligen tidsrelaterade och satskonnektionen är temporal, m.a.o. satserna ordnas i tidsföljd (Nyström 2001: 101, 143). Därför är tidsadverbial viktiga (Kauppinen & Laurinen 1984: 25). Enligt Nyström (2001: 144–145) kännetecknas den berättande texten också av handlingsverb, dvs. verb som indikerar att något görs, t.ex. *bygga*. Shore och Mäntynen (2006: 36) menar vidare att verb ofta står i imperfekt. T.ex. berättelser, rapporter och nyheter definieras som berättande texter (Werlich 1983: 55, 59–60, 64).

Den utredande textens syfte är enligt Werlich (1983: 39–40) att göra en analys eller syntes av ett fenomen, och därmed handlar denna texttyp varken om tid eller om plats utan om förståelse. Shore och Mäntynen (2006: 37) påpekar att uttryck som belyser förhållanden mellan saker och begrepp är typiska i den utredande texten, bl.a. bindeord som *dessutom* och *därför* (jfr Kauppinen & Laurinen 1984: 26). Satskonnektionen baserar sig på orsaksförhållanden, m.a.o. på kausala förbindelser (Nyström 2001: 102, 145). Enligt Shore och Mäntynen (2006: 36) är presens och perfekt vanliga tempus i den utredande texten. Bl.a. vetenskapliga texter är utredande till texttypen (Shore & Mäntynen 2006: 37).

I *den argumenterande texten* presenterar skribenten sina värderingar (Kauppinen & Laurinen 1984: 27). Werlich (1983: 40) nämner att det är fråga om att bedöma, om att behandla ett problem. Johansson (2010: 59) konstaterar att förbindelserna mellan satserna brukar vara adversativa, vilket enligt Hellspong och Ledin (1997: 22) betyder att man tar upp motsatser vilket kan exemplifieras med sambandsmarkören *å ena sidan – å andra sidan*. Därför är uttryck som innebär attityd, motsättning eller kontrast vanliga i den argumenterande texten, t.ex. *men, utan* (se Shore & Mäntynen 2006: 37). Således är det också tydligt att den argumenterande texten ofta har åsiktsverb (Nyström 2001: 145). T.ex. ledarartiklar, kolumner och recensioner är argumenterande.

Den sista texttypen i denna kategorisering är *den instruerande texten* vars huvudfunktion enligt Werlich (1983: 40) är att styra verksamheten genom att ge instruktioner till en själv eller till andra. Werlich (1983: 40–41) anser att det kognitivt sett handlar om att planera, för det syftar på den kommande aktionen. Shore och Mäntynen (2006: 36) klargör att den

instruerande texten är språkligt rådgivande, förpliktande och befallande. Detta syns bl.a. i användning av imperativ och modalverb som t.ex. *ska* (Kauppinen & Laurinen 1984: 24).

Vilken texttyp det handlar om beror sålunda på hur meningarna i en text associeras, m.a.o. vilka slags betydelserelationer som är förhärskande i texten. Det bör dock påpekas att det kan förekomma många olika texttyper i en text, men när man kategoriserar texter i texttyper kan man enligt Nyström (2001: 142–144) säga att en text representerar en viss texttyp p.g.a. den texttyp som dominerar framställningen (jfr Shore & Mäntynen 2006: 37). T.ex. i materialet för denna undersökning förekommer bl.a. beskrivande och argumenterande passager i narrativer men man kan anta att den berättande texttypen i alla fall är den dominerande i texterna eftersom narrativen eller berättelsen är en typisk representant för den berättande texttypen.

2.1.3 Textgenrer

Att indela texter i *genrer* är ett annat sätt att kategorisera texter. De ovan diskuterade texttyperna är kategorier som enligt Nyström (2001: 142) används företrädesvis av lingvister, men genrer används även av vanliga språkbrukare (se även Ledin 2001: 9). Allmänspråket vimlar av begrepp som nyhetsartikel, väderleksrapport, inköpslista, berättelse och vetenskaplig artikel som är exempel på olika genrer, men man brukar däremot inte prata t.ex. om beskrivande eller utredande texttyper. Termerna genre och texttyp har således olika användargrupper, men enligt Ledin (2001: 9) skiljer de sig åt också såtillvida att texttyp är en språklig-universell och genre å sin sida en sociokulturell kategori. Texttypen avgörs följaktligen av enbart språket, medan genren bestäms av utomspråkliga faktorer. Johansson (2010: 61) konstaterar att ”(t)extgenrer kan ses som abstrakta, sociokulturellt bestämda sätt att använda språket på” (jfr Todorov 1990: 17–19). Johansson (2010: 65) tillägger att texter som tillhör samma genre har likheter vad beträffar textens ämne, omfattning, funktion, författare och publik samt delvis även av form och språk (se även Ledin 2001: 26–28).

Dessutom karakteriseras en genre av sitt samband med *diskurser* (se t.ex. Todorov 1990; Hiidenmaa 2000: 166; Johansson 2010: 65). Här är det essentiellt att förtydliga den mångbottnade termen diskurs som enligt Ledin (2001: 23) kan användas t.ex. i den kritiska textanalysen när man har som fokus att granska texters innehåll. Ledin (2001: 25)

konstaterar kort och gott att termen diskurs i lingvistik kan innebära 'text', 'språkanvändning' eller 'kommunikation'. Shore och Mäntynen (2006: 39) preciserar att den oftast betyder ett betecknande tale- eller språkanvändningssätt inom ett visst livsområde. Vad gäller texter framför Pääkkönen och Varis (2000: 19) att diskurs kan referera till 1) en muntlig text, 2) en skriftlig text, 3) en grupp texter som behandlar ett visst tema eller 4) en grupp av texter inom en hel disciplin. Ledin (2001: 24) beskriver begreppet vidare på följande sätt: diskurs berör ett specifikt intresse- och erfarenhetsområde, har ett visst perspektiv och är beroende av en social institution. Som exempel ger han akademisk diskurs, vilken i vetenskapssamhället används av genrer som avhandlingar och tidskriftsartiklar. En text av en viss genre kan ses representera en eller flera olika diskurser, men Hiidenmaa (2000: 166-7, 182) tillägger att den också kan referera till enskilda diskurser som då kan vara en del av textens kontext.

För att behärska en genre ska man enligt Johansson (2010: 62) behärska diskursens normer som bestämmer hur man ska skriva en text av en bestämd genre. Han anser att vi lär oss eller rättare sagt tillägnar oss diskurser från och med barndomen, vilket enligt Johansson (2010: 63) sker genom att läsa och imitera "språkliga och semiotiska koder som förbinder verken inom en genre". Därmed kan man konstatera att förekomsten av textgenrer baserar sig på diskurser som kan uppfattas som sociala praktiker att använda sig av språket. Pääkkönen och Varis (2000: 37) formulerar detta på ett annat men liknande sätt: att det finns genrer beror på att vi är benägna att agera schematiskt i situationer som liknar varandra. De flesta lär sig genrer i skolan, men Johansson (2010: 63) samt Hellspong och Ledin (1997: 28–29) ifrågasätter hur mycket det gäller riktiga genrer, för det verkar vara så att skoluppsatsen eller -diskursen är den som man fördjupar sig i och utvecklar mest.

Textgenren inverkar enligt Strömquist (2005: 137) på t.ex. hur formellt språk man använder och hur man uppbygger strukturen i texten. Man bör komma ihåg att textgenrer är förankrade i kulturen, medan texttyper är universella (t.ex. Pääkkönen & Varis 2008: 37). Detta innebär att genrer har varierande standarder i olika kulturer och språk, t.ex. hur en normal skoluppsats i Finland är kan vara helt annorlunda i ett annat land. I denna studie vill jag bl.a. utreda huruvida skribenter från olika kulturer, från Sverige och Finland och med olika språkliga resurser i svenska, uppfattar normer som berör narrativen, särskilt de som berör strukturen, på ett likadant eller avvikande sätt.

Vid sidan av kulturspecifika drag hos genrer ska man minnas att det kan ingå en eller flera texttyper i en genre (se Ledin 2001: 9) liksom också i en text (se avsnitt 2.1.2). I alla fall fungerar genrer som hjälpmedel. Strömquist (2005: 137) lyfter fram att det inte är enbart vid skrivande utan också vid läsning som textgenrerna spelar en stor roll eftersom igenkännandet av genren underlättar läsförståelsen. Pääkkönen och Varis (2000: 40) specificerar att när man börjar läsa en text vars genre man känner igen kan man förutsäga hurdan texten kommer att vara till mönstret och man vet bättre hur man ska behandla texten (se även Nyström 2001: 9–10). Textgenrer kan således ses som modeller för skrivande (jfr Todorov 1990: 18) eller normer (jfr Josephson m.fl. 1990: 9) som inte bara skribenten drar nytta av i sin skrivprocess utan också läsaren när han eller hon läser och tolkar en text. Berättelsen vars struktur studeras i denna undersökning anses vara en av de mest framträdande genrerna (se t.ex. Johansson 2010: 60).

2.2 Första- och andraspråksinlärning

Syftet med denna studie är att jämföra berättelsestrukturen i svenska narrativer skrivna av såväl L1- som L2-inlärare. Därför är det viktigt att klargöra vad som menas med olika typer av språkinlärare. I detta avsnitt sätter jag bara de allmänna referensramarna för att i analysdelen kunna jämföra berättelsestrukturen i narrativen i mitt material.

Indelning i första- och andraspråksinlärning grundar sig på ordningsföljd i vilken man tillägnar sig språk (Abrahamsson 2009: 14). *Förstaspråk* eller som också kallas *modersmål* eller *L1* är enligt Abrahamsson (2009: 13) det språk som man tillägnar sig allra först. Detta sker enligt honom genom att komma i kontakt med detta språk som barn via föräldrar och andra försörjare. Det betyder dock inte att L1 är det starkaste språket individen behärskar eftersom, såsom Abrahamsson (2009: 13) påpekar, t.ex. invandrabarn kan behärska ett annat språk bättre än sitt L1. Abrahamsson (2009: 197) betonar att alla normalt utvecklade barn lär sig sitt förstaspråk ungefär lika snabbt och uppnår samma nivå oberoende av social bakgrund och personliga egenskaper. Enligt Sajavaara (1999: 73) anser många forskare att de flesta barn har tillägnat sig största delen av sitt förstaspråks morfologiska och syntaktiska regler senast vid fyra års ålder, men somliga menar att L1-inlärning pågår hela livet. Under vissa omständigheter, när föräldrarna t.ex. kontinuerligt talar skilda språk med barnet, kan barnet lära sig mer än ett förstaspråk, vilket kallas *simultan två- eller*

flerspråkighet (Abrahamsson 2009: 14).

Andraspråk eller L2 å sin sida är vilket språk som helst som man lär sig efter L1 har blivit etablerat eller börjar bli etablerat (Abrahamsson 2009: 13). L2 tillägnas enligt Abrahamsson (ibid.) i en miljö där språket är det främsta kommunikationsspråket, dvs. i målspråksmiljö. Lär man sig däremot ett nytt språk i en miljö där målspråket inte används i naturlig kommunikation, t.ex. i skolan, kallas detta språk *främmandespråk* (Abrahamsson 2009: 14–15).

Sedan skiftet av 1960- och 1970-talet har man enligt Hammarberg (2004: 27) sett andraspråket som ett eget utvecklande system som kallas inlärspråk. Hammarberg (2004: 27) poängterar att det som var det avgörande var att man började hålla termerna *målspråk* och *inlärspråk* isär, varav den förra innebär det språk som är föremålet för språkinläringen. Den senare å sin sida är den version av målspråket som inlären själv gradvis bygger upp, ett språksystem i ett givet läge med egna särdrag (ibid.). Enligt Saville-Troike (2006: 42) utvecklas inlärspråket successivt och dessa inlärningsstadier bildar ett kontinuum. Detta specificerar hon med följande schematisering: L1_|.....|_L2, där inlärspråket befinner sig någonstans mellan L1 och L2. Inlärspråket kan således ses som ett slags mellanstadium. Abrahamsson (2009: 14) konstaterar att inlärspråket är ”enklare, mindre stabilt och mer föränderligt än själva målspråket”.

Inläringen av andra- och främmandespråk kan ske på olika sätt beroende av inlärningskontexten. Abrahamsson (2009: 16) konstaterar att *informell språkinläring* innebär att man lär sig språket på egen hand utan undervisning, m.a.o. utanför skolan, medan *formell språkinläring* betyder att man lär sig just med hjälp av undervisning, m.a.o. i klassrummet. I *semiformell språkinläring* kombineras dessa två typer av språkinläring: inlären deltar i undervisning samt lär sig språket i målspråksmiljön (Viberg 1987: 11). Viberg (1987: 9, 11) anser att distinktionen mellan formell och informell språkinläring sammanfaller med distinktionen mellan andra- och främmandespråk på så sätt att andraspråket kan inläras både informellt och formellt, men främmandespråket inlärs enbart formellt. Abrahamsson (2009: 16) uttrycker en annan uppfattning: fast främmandespråket oftast lärs in formellt i skolan kan det enligt honom också läras in informellt t.ex. via populärkulturen som via TV, musik och litteratur. Andra- och

främmandespråkets utveckling liknar varandra i huvuddrag enligt Abrahamsson (2009: 15) som dock uppger att L2 tycks avvika från främmandespråket på så sätt att t.ex. motivation och den slutliga språkbehärkningsnivån är bättre när man tillägnar sig språket mest genom att kommunicera i en naturlig språkmiljö i stället för att lära sig språket i skolan.

Svenskan kan betraktas som andraspråk i Finland för svenska språket är Finlands andra officiella språk och här kan man lära sig svenska genom att kommunicera med andra som har svenska som L1. Bl.a. Sajavaara (1999: 75) gör dock gällande att svenska egentligen snarare är främmandespråk i Finland eftersom de flesta lär sig svenska i skolan på samma sätt som t.ex. engelska eller tyska utan att kunna använda språket i äkta kommunikationssituationer. Enligt Abrahamsson (2009: 14) kan man emellertid använda termen andraspråk/L2 som en paraplyterm för varje språk som en inlärare lär sig efter sitt L1. Jag gör så eftersom det inte är avgörande att göra en distinktion mellan L2 och främmandespråk i denna studie för meningen är inte att t.ex. jämföra andra- och främmandespråksinläring. Dessutom är det inte möjligt att avgöra vilka av de undersökta finska studenterna har haft tillgång till naturliga kommunikationssituationer på svenska i Finland.

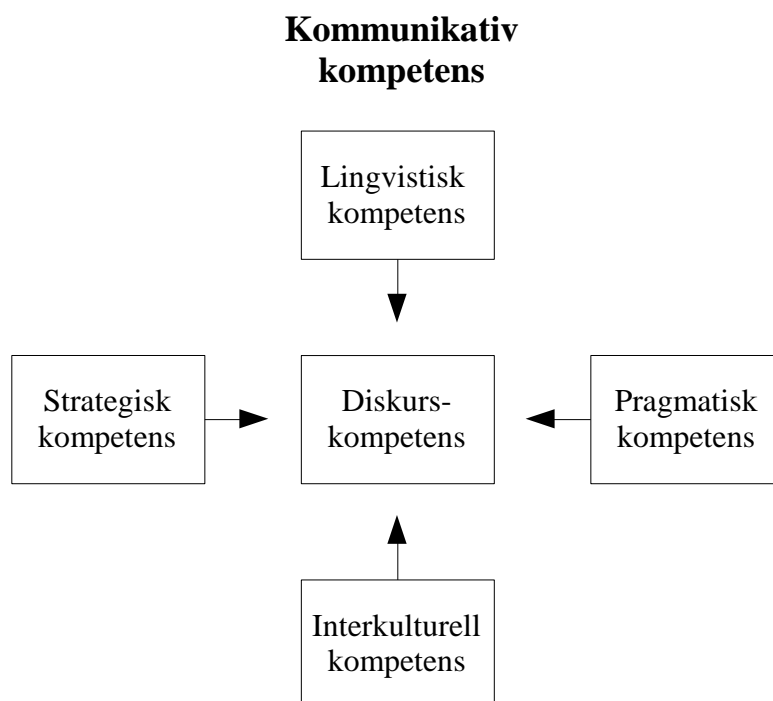
Slutligen påpekar jag att eftersom huvudvikten i denna studie inte ligger på språkliga detaljer eller inlärningsprocessen ska inlärarspråkets karakteristiska drag eller skillnader mellan utvecklingen av L1 och L2 inte diskuteras närmare. Däremot är det väsentligt att behandla hurdana L1- och L2-inlärare är som skribenter för studieobjektet för denna avhandling utgörs av texter skrivna av både L1- och L2-inlärare av svenska. P.g.a. att L2-inlärare i många avseenden är speciella koncentrerar jag mig på att beskriva dem som skribenter (se avsnitt 2.3.2).

2.3 Skrivande

I detta avsnitt behandlas vad det innebär att skriva och om det har någon relevans att skribenten skriver på sitt första- eller andraspråk. Skrivande är en språklig aktivitet vid sidan av talande, lyssnande och läsning. Av språkets fyra dimensioner är skrivandet mest beroende av ens språkförmåga (se t.ex. Saville-Troike 2006: 164). Enligt Strömquist (2005: 12, 25–28) innebär skrivandet en omfattande, kreativ och tidskrävande arbets- och

problemlösningsprocess där man skapar text. Skrivandet kan ses som samarbete mellan tänkande och språkbruk (Kauppinen & Laurinen 1987: 7).

Eftersom skrivandet är ett verktyg för kommunikation är det motiverat att ta upp termen *kommunikativ kompetens* som kan definieras som språkbrukarens förmåga att använda språket på ett språkligt, socialt och kulturellt accepterat sätt i den förevarande kontexten (se t.ex. Canale 1983: 5–14; Saville-Troike 2006: 134). L2-inlärares kommunikativa kompetens är annorlunda än L1-inlärares eftersom dessa inlärargruppers språkutveckling samt sociala och kulturella förhållanden skiljer sig från varandra (Saville-Troike (2006: 100). Usó-Juan m.fl. (2006; se även Usó-Juan & Martinez-Flor 2006) granskar den kommunikativa kompetensen ur skrivandets synvinkel med huvudvikten lagd på L2-inlärares kommunikativa kompetens. Enligt Usó-Juan m.fl (2006: 390) innefattar den kommunikativa kompetensen fem kompetenser (jfr Canale 1983: 6). Jag anser att L1-inlärare behöver likadana kompetenser, men bara i mindre omfattning eftersom de har bättre språkkunskaper. Såväl L1- som L2-skribenter behöver kommunikativ kompetens för att kunna vara bra skribenter. De fem kompetenserna illustreras i figur 1.



Figur 1 Olika komponenter av den kommunikativa kompetensen som påverkar även skrivkompetensen (modifierad efter Usó-Juan & Martinez-Flor 2006: 16; Usó-Juan m.fl. 2006: 390).

Som figur 1 visar utgör *diskurskompetens* kärnan i den kommunikativa kompetensen. Vad gäller producerande av skriftlig diskurs manifesteras denna kompetens som skrivande (Usó-Juan m.fl. 2006: 390–391). Med diskurskompetens avser Usó-Juan och Martinez-Flor (2006: 17) kunskap att bilda en sammanhängande text med avseende på textens syfte och kontext samt att kunna ta hänsyn till genrens normer. De fyra övriga kompetenserna som den kommunikativa kompetensen innefattar påverkar den centrala diskurskompetensen, för dessa aktiveras när man skriver (Usó-Juan m.fl. 2006: 391). Av dessa omfattar *lingvistisk kompetens* kunskap om grammatik och ordförråd (Usó-Juan m.fl. 2006: 391). *Pragmatisk kompetens* innebär att kunna uttrycka det som man vill uppnå med sin text och anpassa språket efter situation, mottagare och formalitet (ibid.: 392). Med *interkulturell kompetens* avses förmågan att kunna skriva så att man tar hänsyn till den sociokulturella kontexten, dvs. normer och regler som råder i språkgemenskapen (ibid.: 393). Den femte kompetensen inom den kommunikativa kompetensen är *strategisk kompetens* vars viktighet för L2-inlärare betonas av t.ex. Canale (1983: 11). Enligt Usó-Juan m.fl. (2006: 393) täcker den strategiska kompetensen skribentens inlärningsstrategier som är avsedda för att utveckla skrivförmåga, t.ex. textens bearbetning, och kommunikationsstrategier som upprätthåller kommunikationen, t.ex. parafrasering och direkt översättning från L1 till målspråket.

Man måste således först och främst behärska diskursen för att kunna skriva, men man måste också ha kunskap om flera andra aspekter. Ytterst viktigt för skrivandet är den lingvistiska kompetensen för det är med språket man producerar text. Med bristfälliga språkliga resurser är det svårt att skriva en välformad text (Usó-Juan m.fl. 2006: 392). I denna undersökning står det klart att de finska skribenterna har sämre kunskaper i svenska än de som har svenska som förstaspråk. Huvudintresset ligger dock inte på den lingvistiska kompetensen, utan på diskurskompetensen. Strukturen av texter, närmare sagt berättelsestrukturen, är nämligen förknippad med de normer som den narrativa genren eller diskursen karaktäriseras av (jfr avsnitt 2.1.3). Framför allt är det diskurskompetensen som bestämmer om skrivandets resultat, den färdiga texten, är meningsfull.

2.3.1 Skrivprocess

Eftersom perspektivet i min studie är produktinriktat, dvs. de färdiga texterna granskas, behövs skrivprocessen inte diskuteras mer djupgående, men det är ändå på sin plats att ge

en kort översikt över hur det går till att skriva en text. Vare sig det handlar om L1- eller L2-skrivent kan skrivandet betraktas som en process där skribenten bygger upp sin text i olika faser. *Förstadiet* är enligt Strömqvist (2005: 29–31) ett slags planeringsstadium då skribenten analyserar skrivuppgiften, m.a.o. lägger märke till bl.a. ämne, syfte, mottagare och stil samt samlar in material, sorterar det och planerar textstrukturen. *Skrivstadiet* som utgör den minsta delen i skrivprocessen avser själva skrivandet, formuleringen av tankarna till en text (ibid.). Därefter bearbetas textutkastet enligt Strömqvist (2005: 29–33) i *efterstadiet* då skribenten t.ex. korrekturläser och reviderar sin text innan den är färdig. Strömqvist (2005: 32, 34) påpekar att skrivandet är en kognitiv och dynamisk process där dessa faser kan pågå parallellt (jfr Flower & Hayes 1980: 366–370).

2.3.2 Att skriva på L2

Som framgick ovan är skrivandet ett slitsamt arbete som kräver flera kognitiva och språkliga färdigheter. Raimes (1983: 259) betonar att skrivandet är mödosamt för L1-skriventer, men även ännu mer mödosamt för L2-skriventer, för de ska skaffa bl.a. grammatisk, syntaktisk och retorisk kunskap samt lära sig en stor mängd ord och idiom i det nya språket. Silva (1993: 657) som utförde en metaanalys av 72 undersökningar menar att L1- och L2-skrivande liknar varandra men att de även i viss mån avviker från varandra. L2-skrivandet är uppenbarligen annorlunda vad gäller skrivprocesser, strategier samt retoriska och språkliga drag (Silva 1993: 657, 669). Det har visat sig att L2-skriventer bl.a. använder mindre tid på att planera och revidera texten eftersom de fokuserar mer på språket, t.ex. grammatik och ordval (se t.ex. Silva 1993: 661–662; Woodall 2002). Hyland (2003: 34, 50) karakteriserar L2-skriventer med tre särdrag som står i bakgrunden, varför L2-skriventer är speciella jämfört med L1-skriventer: L2-skriventer har 1) kunskap om flera språk, 2) en mångkulturell bakgrund och 3) tidigare erfarenheter som skriventer och inlärare.

En av de mest signifikanta faktorerna som påverkar L2-skrivandet är läs- och skrivkunnighet på L1 (se t.ex. Wolff 2000; Hyland 2003: 34–35; Agustín Llach 2011: 68). Detta kan betraktas som transfer (Grabe 2003: 247; Agustín Llach 2011: 44–45). Zimmermann (2000: 77, 86–88) fann i sin studie, där han undersökte skriventer med L1-tyska och L2-engelska, att det är typiskt för L2-skriventer att använda L1 för att reflektera över vad man kan skriva om och hur man ska göra det på andraspråk. Även Woodall

(2002: 20–22), som undersökte inlärare av L2-engelska, -japanska och -spanska som skribenter, noterade att man t.ex. utnyttjar L1 när man planerar och bearbetar texten samt när man försöker hitta på ord som man inte kommer ihåg på L2. Wolff (2000: 110) specificerar att det kan handla om översättning av ord direkt från L1 till L2 eller de komplexa sätt på vilka skribenter hämtar andraspråksord ur det mentala lexikonet med hjälp av L1 och minnesspår. Enligt Woodall (2002: 19–20) och Hyland (2003: 35) varierar det i hur hög grad man överför sina färdigheter från L1 till L2-skrivandet och om det är negativt eller positivt, m.a.o. interferens eller facilitering.

Enligt Wolff (2000: 108) insåg man inom den tidiga forskningen kring L2-skrivandet att ifall man är bra på att skriva på sitt L1 är man också bra på att skriva på L2. Senare har man dock kommit underfund med att L2-inlärare som generellt har bra kunskaper i L1, men som ändå inte är duktiga på att skriva på L1, trots allt kan bli duktiga skribenter på L2 om de betraktar det som viktigt (ibid.). Detta tyder på att motivation och även andra personliga förutsättningar kan påverka L2-skrivförmågan. Dessa har ändå en begränsad inverkan eftersom t.ex. Wolff (2000: 108) konstaterar att om man varken har bra språk- eller skrivförmåga i sitt L1 kan man inte utvecklas till en bra L2-skribent.

Vid sidan av L1-kunnandet spelar språkfärdigheterna i L2 en stor roll i L2-skrivandet på så sätt att bra behärskning av L2 bidrar till att man blir en duktig skribent på detta språk (se t.ex. Wolff 2000: 108–109; Woodall 2002: 23; Agustín Llach 2011: 68). Agustín Llach (2011), som studerade hur spanska barn vid ca 9 års ålder utvecklade sitt L2-skrivande på två år, hävdar att speciellt ordförrådets omfång samt lexikalisk korrekthet är centrala för skrivförmågan. Det som t.ex. kännetecknar lexikaliskt kunnande hos L2-skribenter är stavfel, lånord från L1 och användning av *chunks*, dvs. helfraser som är oanalyserade enheter alltid förekommande i fast form (Agustín Llach 2011: 17, 159–162). Zimmermann (2000: 86–88) anser att L2-skribenter tenderar att använda sig av problemlösningstrategier, såsom förenkling av formuleringar, vilket inte är så typiskt för en L1-skribent. Silva (1993: 662–663, 668) betonar att språkförmågan i L2 inte bara påverkar flyt, korrekthet och komplexitet utan också längd. Han fann 16 studier där man fick som resultat att L2-skribenter producerar kortare texter än L1-skribenter (ibid.). L2-skribenters texter blir emellertid längre när deras språkförmåga utvecklas (se t.ex. Agustín Llach 2011: 140–141, 175).

Enligt Saville-Troike (2006: 164) kan man kompensera sin dåliga skrivförmåga på L2 genom att utnyttja kunskap om kontext, kultur och innehåll; språkkunskaper står dock i fokus när man skriver. Detta diskuterades redan i samband med den kommunikativa kompetensen i avsnitt 2.3 där det konstaterades att den lingvistiska kompetensen som är en del av den kommunikativa kompetensen anses vara viktig för lyckad kommunikation. Vid sidan av språkinläring befrämjar läsande L2-skribentens skrivförmåga (se t.ex. Raimes 1983: 268–269; Grabe 2003). Skälet till detta är att läsandet förbättrar språkkunskaper, t.ex. verbalt flyt, lexikalisk och syntaktisk kunskap och strukturering av texter (Grabe 2003: 242; Hyland 2003: 17) och det erbjuder även idéer och innehåll till skrivande (Grabe 2003: 243–244; Hyland 2003: 17).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att grunden för skrivförmågan på L2 utvecklas redan i barndomen när man tillägnar sig sitt förstaspråk och skrivmönster. De centrala faktorer som samverkar i L2-skrivandet är såväl L1- som L2-kunskaperna, andra personliga egenskaper samt den kommunikativa kompetensen (se avsnitt 2.3 och figur 1). Till slut bör det påpekas att skrivandet inte är bara för att kommunicera eller för att visa sin språk- eller skrivkunskap utan det är också ett bra sätt att lära sig andraspråk (Woolf 2000: 108, 111; Manchón 2011).

2.4 Termen narrativ

I detta avsnitt redogör jag för den grundläggande terminologin kring den narrativa diskursen. I vardagligt språk använder vi termen *berättelse* för en skildring av både verkliga och fiktiva händelser eller handlingar som på något sätt hänger logiskt ihop, m.a.o. används termen för ett händelse- eller handlingsförlopp som berättas av någon och som har en röd tråd. I forskningen är termen berättelse ett mer komplicerat begrepp med många betydelser och betydelsenyanser som gör hela det narrativa fältet mångformigt och något svårtolkat. Utöver varierande definitioner finns det variation vad gäller valet av termen som jag först diskuterar.

Vid sidan av termen berättelse används nuförtiden termen *narrativ*. Ordböckerna (se t.ex. SAOL 2006; SAOB 2010; NE 2012) definierar ordet narrativ dock bara som adjektiv. Enligt SAOB (2010) används narrativ om ett språkligt uttryck, t.ex. sats, mening och

berättelse, med betydelsen 'berättande' eller 'given i berättande form'. Nationalencyklopedins definition är "berättande, framför allt om texter som framställer händelserna i ett verkligt eller påhittat förlopp i tidsordning" (NE 2012). Enligt Männikkö (2005: 73) används ordet ändå även som substantiv som motsvarighet till berättelse. Att man har börjat använda det adjektiviska ordet narrativ också som substantiv särskilt inom forskning kan bero på att ordet narrativ låter mer vetenskapligt än den svenska och vardagliga varianten berättelse, som antagligen ofta associeras med texter som liknar sagor, fast berättelser eller narrativer tillhör en mångfasetterad genre. Dessutom används termen narrativ (på eng. *narrative*) i stor utsträckning i den engelskspråkiga världen där forskningen kring berättelser är rik. Ursprungligen härstammar ordet narrativ från latinets *narrativus* med samma adjektiviska betydelse och som å sin sida har bildats från det latinska verbet *narrare* med betydelsen 'berätta' (Ernby 2008: 439).

Jag har valt att för det mesta använda termen narrativ. Detta motiverar jag med att Labov, (1972; Labov & Waletzky 2006 [1967]) vars narrativa teori jag har som referensram för min studie, använder det engelskspråkiga begreppet *narrative*. Den svenskspråkiga varianten passar bra för undersökning av detta slag (jfr Männikkö 2005: 80; se dock Eriksson 1997; Norrby 1998). Dessutom har svenska forskare (t.ex. Männikkö 2005; Schönström 2010) använt termen som substantiv trots att det, som jag påpekade ovan, fortfarande klassificeras som adjektiv. Den engelska termen *narrative* översätts enligt Ekonen (2007: 31) ofta som narrativ, berättelse eller historia även på finska (på fi. *narratiivi*, *kertomus* eller *tarina*), och på engelska kan termerna *story* och *narrative* användas synonymt med varandra (se t.ex. Polkinghorne 1988: 13; Riessman 2008: 3). Det kan emellertid finnas betydelseskilnader mellan de skilda termerna eftersom det finns olika definitioner och olika narrativa nivåer, men i föreliggande studie används begreppet berättelse som synonym till narrativ i likhet med Schönström (2010).

2.4.1 Tidigare definitioner av termen narrativ

Man kan inte ge en heltäckande definition av narrativ för forskarna är oeniga om vad en narrativ egentligen är. Det finns flera försök att definiera termen och många forskare har valt att lista drag som vanligen förekommer i berättelsedefinitioner av olika forskare (t.ex. Carlshamre u.å.; Norrby 1998: 54–55). Norrby (1998: 55) poängterar att det inte finns någon unik lista över drag som definierar termen. Det är således en tolkningsfråga. I det

följande ger jag en översikt över några definitioner av begreppet narrativ och sedan presenterar jag definitionen som jag använder i denna undersökning.

Inom berättelseforskningen är det för det första typiskt att skilja mellan berättelsens innehåll och dess uttrycksmedel (se t.ex. Barthes 1977: 117; Chatman 1978: 19). Några har infört också en tredje nivå, berättarprocessen, dvs. skrivandet eller talandet (t.ex. Genette 1980: 26–27; Rimmon-Kenan 1999: 9–10; Toolan 1988: 10–12). I Genettes (1980: 25–27) välkända tredelade modell (svenska termer efter Carlshamre u.å.) syftar termen *historia* (på eng. *story*) på det berättade innehållet, en kedja av händelser ordnade i kronologisk ordning fast de kan ha presenterats i en annan ordning i själva narrativen med hjälp av t.ex. tempus, tillbakablickar och förutsägelser. Termen berättelse (på eng. *narrative*) hänvisar till den egentliga narrativa texten, till den muntliga eller skriftliga diskursen som används för att berätta händelserna, dvs. historien (ibid.). Det är alltså fråga om intrigen eller handlingen, den språkliga framställningen av historien. Genettes term berättelse kallas även narrativ (t.ex. Johansson 2005: 131) och diskurs (t.ex. Toolan 1988: 11). Indelningen i en händelseföljd (*historia*) och en konkret språklig form (berättelse/narrativ) har sina rötter i de ryska formalisternas, t.ex. Propps (1968 [1928]), klassiska begreppspaar *fabula/sjuzet* (Eriksson 1997: 13; Männikkö 2005: 75). Termen *berättande* (på eng. *narrating*) syftar å sin sida på berättelsens tillkomstprocess, själva handlingen att berätta en historia som rekonstrueras utifrån diskursen (Genette 1980: 26–27).

Man kan sammanfatta Genettes (1980) modell genom att konstatera att 1) historien betecknar vad som behöver vara med i texten för att den ska kallas berättelse, 2) diskursen, narrativen eller berättelsen refererar till hur man berättar historien och 3) berättandet å sin sida hänvisar till vem som är med i berättarsituationen (jfr Johansson 2005: 131). I föreliggande studie koncentrerar jag mig på hur historien är berättad, hurdan struktur och ordning som återfinns mellan de berättade händelserna och de andra narrativa elementen. På detta sätt är det främst fråga om diskurs, sättet att använda språk och disponera ett händelseförlopp i en narrativ text.

Kanske den mest kända definitionen av termen narrativ och även utgångspunkten för flera senare definitioner är Waletzky's och Labov's (2006 [1967]) definition. De förutsätter att narrativen berättar om faktiska händelser i korrekt tidsföljd: narrativen är ett sätt att återge verkliga, självupplevda händelser genom att skildra dem i den ordning de inträffade i det

förflutna (Labov & Waletzky 2006: 11–12; se även Labov 1972: 359–360). Vidare definierar Labov och Waletzky (2006: 21) narrativen som en rad satser där det finns minst en temporal junktur som med Schönströms (2010: 71) ord är ”en sorts gräns mellan två olika temporala förhållanden”. Detta betyder att en narrativ består minst av två satser som inte kan byta plats utan att den semantiska tolkningen av händelserna förändras (Labov & Waletzky 2006: 14, 19–20). Som exempel ger Labov och Waletzky (2006: 21) meningen ”Jag sköt och dödade honom” vilken är en narrativ eftersom det finns en temporal junktur i meningen, dvs. om satsernas inbördes ordning ändras, förändras därmed också betydelsen (jfr ”Jag dödade honom och sköt”). Däremot är meningen ”Jag skrattade och skrattade” inte en narrativ för händelserna följer inte varandra (ibid.). Labov (1972: 360–361) använder begreppet *minimal narrativ* om berättelser som utgörs av endast två händelser (se även Männikkö 2005: 80). Narrativer är dock ofta mycket längre än så, men även många andra (t.ex. Norrby 1998: 59; Toolan 1988: 7) inkluderar i sina berättelsedefinitioner kravet att det ska finnas minst två händelser med inbördes samband i narrativen. Ofta gäller det undersökningar där narrativer isoleras från ett större material, t.ex. intervjuer eller samtal.

En fullständig narrativ fyller de ovannämnda kriterierna och ska därtill enligt Labov (1972; Labov & Waletzky 2006 [1967]) bestå av sex strukturelement (se vidare avsnitt 2.5.1). De narrativa elementen och hela narrativen har två centrala funktioner, en refererande och en evaluerande. Den förstnämnda funktionen innebär att berättaren refererar till inträffade händelser i tidsordning. (Labov & Waletzky 2006: 2.) Den evaluerande funktionen präglas av att berättaren evaluerar det som har hänt och på så sätt också motiverar varför narrativen är värd att berätta (Labov 1972: 366; Labov & Waletzky 2006: 2, 29). En narrativ som enbart har den refererande funktionen beskrivs av Labov och Waletzky (2006: 2) som ”onormal: den kan anses vara en tom eller meningslös narrativ” (min översättning). Även många andra kräver att narrativen ska ha en poäng, m.a.o. den ska skildra något berättarvärt (se t.ex. Polanyi 1985: 12, 33; Bruner 1991: 11–12; Eriksson 1997: 45) Detta syns bl.a. i användning av evaluerande språk som också kallas evaluering (se vidare avsnitt 2.5.1).

Flera forskare har använt Labovs och Waletzky definition som sådan eller som anpassad (se t.ex. Peterson & McCabe 1983: 3, 29; Norrby 1998: 57–58; Männikkö 2005: 80), men deras definition har även fått kritik. Toolan (1988: 181) anser att det är för strikt att utgå från antagandet att satserna följer i kronologisk ordning i narrativen eftersom detta

utesluter bl.a. tillbakablickar, inbäddningar samt subordination som är vanliga i skönlitterära narrativer (jfr Bruner 1991: 6). Även Patterson (2008) kritiserar den labovska definitionen. Att utgångspunkten för definitionen av narrativ har varit den grammatiska formen hos narrativa satser, rättare sagt huvudverbets tempus (se Labov & Waletzky 2006: 11–26), betraktar Patterson (2008: 33) som problematiskt. Enligt Labov och Waletzky (2006: 22) som studerade engelskspråkiga narrativer står verben i narrativen för det mesta i preteritum eller i presens. Patterson (2008: 33) har noterat att det finns många engelskspråkiga satser som står t.ex. i perfekt eller i progressivt imperfekt, och ändå fungerar samtalet eller texten som narrativ, fast satserna inte är i imperfekt eller i presens, såsom Labov och Waletzky förutsätter. Labov (2006 [1997]) har senare kommit fram till att verben i narrativer kan stå i preteritum, progressivt imperfekt eller i presens med preteritum betydelse, d.v.s. i historiskt presens. Dessutom hävdar Patterson (2008: 32–37) att tyngdpunkten i den labovska synen på narrativen ligger på händelser, text och tempus, medan hon anser att man ska ta hänsyn till kontexten och berättarens erfarenheter som uttrycks även i andra tempus.

Innan jag går över till min egen definition av begreppet narrativ tar jag upp några kriterier som mest förekommer i de tidigare definitionerna av termen. T.ex. Rimmon-Kenan (1999: 9) samt Toolan (1988:7) betonar att narrativer skildrar en serie av händelser, m.a.o. inte en enstaka händelse. Utöver Labov (1972; Labov & Waletzky 2006) kräver många andra forskare att det för att definieras som en narrativ ska finnas ett temporalt förhållande mellan händelserna, rättare sagt ska händelserna ha inträffat i det förflutna i förhållande till berättartillfället (se t.ex. Polanyi 1985: 33; Eriksson 1997: 45; Norrby 1998: 59). Chatman (1978: 45–46) påpekar att det inte räcker med att händelserna presenteras i en kronologisk tidsföljd, utan det ska även finnas orsakssammanhang mellan dem (se även Barthes 1977: 98; Todorov 1990: 28). Likaså anser Johansson (2008: 126) kausalitet och kontinuitet vara de grundläggande principerna för att skapa en meningsfull berättelse. Dessa principer kallas även *och sedan* -princip samt *och därför* -princip (Rimmon-Kenan 1999: 26). De kausala och tidsmässiga förhållandena binder ihop händelserna till en sammanhängande enhet (jfr Polkinghorne 1988: 18).

Det finns forskare vars definitioner bygger på formulering av diverse villkor som narrativen ska uppfylla för att vara en ”riktig” narrativ (t.ex. Eriksson 1997: 45; Norrby 1997: 57). Dessa villkor eller drag handlar om bl.a. berättelsens innehåll, struktur och

funktioner och liknar eller är precis likadana som de kriterier som jag ovan tog upp. Villkoren kan vara antingen obligatoriska eller fakultativa. På detta sätt bildar man en definition som bygger på hurdan en prototypisk narrativ/berättelse är. Ju fler villkor en narrativ uppfyller, desto mer prototypisk är den, medan en text som saknar eller innehåller bara en eller några av de uppräknade egenskaperna anses presentera en någorlunda atypisk berättelse (se Eriksson 1997: 46).

2.4.2 Definition av termen narrativ i föreliggande studie

Min utgångspunkt för definitionen av termen narrativ har inte varit att dra upp några snäva gränser och sätta upp specifika villkor. När man inte räknar upp flera obligatoriska kriterier till narrativen så förekommer ”hela skalan från de tydligaste och bästa till de allra otydligaste berättelseexemplen” (Norrbby 1998: 57) i studien. Jag anser att det inte ens är nödvändigt att sätta upp hårda kriterier i mitt fall, för materialet i denna undersökning består av narrativer som jag inte har behövt identifiera från ett större material. Antagligen kan definitionen inte vara så vid om man måste plocka narrativer t.ex. ur samtalsmaterial (se t.ex. Eriksson 1997; Labov & Waletzky 2006). Narrativerna i denna studie är producerade inom projektet Toppling där elevernas uppgift var att skriva en berättelse enligt instruktionerna (se närmare kapitel 3). Jag hade således färdiga texter som material. Det gällde bara att i avgränsningen av materialet se till att de texter som jag inkluderade i undersökningen överensstämde med min förståelse av vad som är en narrativ.

Även om jag tillämpar den labovska narrativa modellen (Labov 1972; Labov & Waletzky 2006) använder jag inte den definition av narrativ som presenteras i den. Det är därför att jag anser att definitionen är för teknisk och begränsad för min studie. Dessutom koncentrerar den och många andra definitioner sig på att beskriva och undersöka narrativer producerade på förstaspråk, men i denna undersökning handlar det även om narrativer producerade på andraspråk. De är troligen inte så djuplodande eftersom L2-inlärarens begränsade språkkunskaper inskränker uttrycksförmågan (se avsnitt 2.2). Det är således en ytterligare orsak till att jag definierar begreppet narrativ rätt grovt.

Jag ansluter mig till den prototypiska uppfattningen av termen. Narrativen ska uppfylla följande villkor för att den ska betraktas som en narrativ i föreliggande undersökning, dvs. för att den ska ingå i mitt analysmaterial:

- En narrativ representerar en berättande texttyp (se avsnitt 2.1.2) och är berättelse till sin genre (se avsnitt 2.1.3).
- Narrativen består av en serie händelser som tillsammans bildar en sammanhängande, koherent enhet (se avsnitt 2.1.1).
- Narrativen skildrar händelser som ska ha ägt rum eller åtminstone ska kunna tänkas ha ägt rum i det förflutna (jfr Eriksson 1997: 47; Bamberg 2012: 77). På så sätt kan t.ex. berättande texter som utgörs av planer exkluderas.
- Tempuset i narrativen är för det mesta preteritum, men även andra tempus kan förekomma. Anledningen till detta är att texter skrivna av andraspråksinlärare ingår i mitt material och L2-skribenter kan ha svårigheter att använda den rätta tidsformen. Jag tillåter alla tidsformer även därför att vissa delar av narrativen antagligen kan skrivas i ett annat tempus.

2.5 Narrativ forskning

Man har berättat och analyserat berättelser i millennier (Kreiswirth 2005: 377). Fast narrativer ses som en ursprunglig form av kommunikation och de alltid fascinerat människor (se t.ex. Barthes 1977: 79; Johansson 2005: 16), uppstod den systematiska undersökningen av dem enligt Kreiswirth (2005: 377–378) först vid 1960-talet. Ryan (2005: 344) framhäver att man i synnerhet kan tacka den franska strukturalismen och Barthes (1977) för att man började intressera sig för narrativen också utanför litteraturvetenskap där man sedan Aristoteles tid hade studerat narrativa genrer. Då övergick forskarna från att granska drag hos t.ex. vissa filmer samt historiska och bibliska berättelser till att se berättelsen som diskurs, som ett särskilt sätt att använda språket. I början var berättelseforskningen de traditionella humanistiska vetenskapernas, t.ex. lingvistikens, litteraturens och antropologins mark. (Kreiswirth 2005: 378.)

Enligt Johansson (2005: 17–19) växte intresset för narrativer och berättande intensivt vid mitten av 1980-talet och samtidigt började man se berättelsen, inte bara som språklig eller diskursiv form, utan också som kunskapsform, som medel med vilket vi kan konstruera t.ex. vår identitet (jfr Bruner 1991: 5; Ryan 2005: 344–345). Detta kallas *den narrativa vändningen*, på eng. *The Narrative Turn* (Kreiswirth 2005: 378; Riessman 2008: 14). Herman (2005: 575) anser att dessa senare approacher syftar till att finna och tolka

betydelser som finns inom berättelser. Sedan den narrativa vändningen har allt fler forskare från många discipliner studerat narrativer och använt narrativ teori (Johansson 2005: 17). Riessman (2008: 17) poängterar att berättelseforskningen numera är ett internationellt och tvärvetenskapligt forskningsfält som intresserar forskare från discipliner som lingvistik, sociologi, psykologi, antropologi samt historia (se även Johnstone 2001: 644; Johansson 2005: 17). Härav följer att metoderna och materialen är många. Enligt Riessman (2008: 11) undersöks både muntliga, skriftliga och visuella narrativer (jfr Barthes 1977: 79). De kan vara antingen på något vis naturligt producerade, t.ex. dagböcker och vardagliga samtal, eller producerade under sådana omständigheter där forskaren aktivt deltar i producerandet av berättelser t.ex. genom att intervjua personer, vilket leder till att berättelserna efteråt bildas ur bitar av intervjudata (Kreiwirth 2005: 379; Riessman 2008: 4–6).

Föreliggande studie är baserad på den klassiska berättelseforskningen som är inspirerad av strukturalismen. Enligt Johansson (2005: 147) härskade den strukturaliska berättelseforskningen, som benämns narratologi, särskilt på 1960- och 1970-talen. Prince (1987: 65), som tillhörde narratologerna vid sidan av bl.a. Genette (se t.ex. 1980) och Barthes (1977), konstaterar att narratologin framför allt studerar egenskaper, form och funktioner hos berättelser. Även Johansson (2005: 148–149) betonar att narratologerna undersöker narrativer med texten och den språkliga formen som fokus, och hon tillägger att det har varit viktigt för dem att finna universella djupstrukturer i berättande texter. Herman (2005: 575) understryker att den strukturalistiska narratologin inte är ute efter att utreda vad berättelserna betyder, utan hur de skapar betydelse med språket, vilket leder till att syftet är att beskriva, inte att tolka eller att bedöma berättelser.

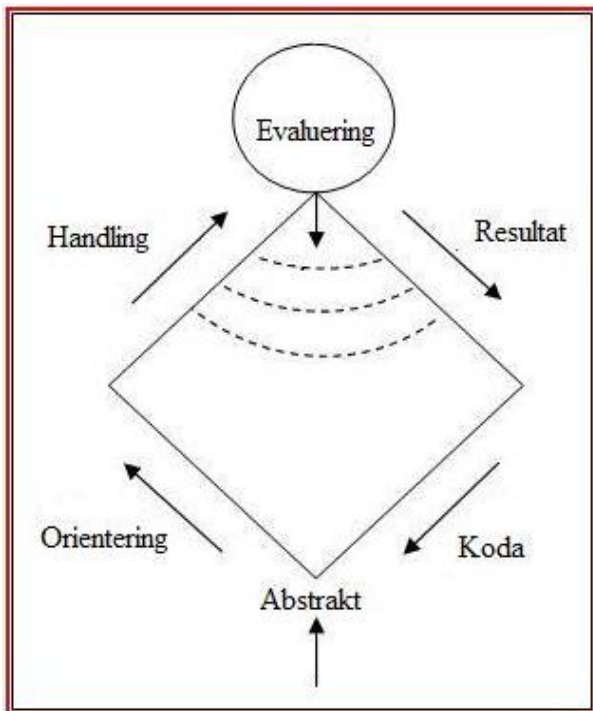
2.5.1 Labovs narrativa modell

Eftersom berättelseforskningen är ett så brett område och min studie är lingvistik koncentrerar jag mig på språkvetenskapligt orienterad berättelseforskning. Först presenteras den viktigaste utgångspunkten för min avhandling, dvs. Labovs inflytelserika forskning kring narrativer. 1967 utgav Labov tillsammans med Waletzky den banbrytande artikeln ”*Narrative analysis: oral versions of personal experience*” som senare har nytryckts och citerats flera gånger. I denna artikel presenterar Labov och Waletzky sin prominenta narrativa modell som Labov (t.ex. 1972, 2006 [1997]) även senare har kompletterat.

Modellen konstruerades som biprodukt i sociolingvistisk forskning genom att analysera narrativer som var producerade i intervjuer. Materialet för både Labov och Waletzky (2006) och Labov (1972) baserar sig först och främst på s.k. nära-att-dö-berättelser som kom till så att intervjuaren gav stimulans till informanterna genom att fråga om de hade varit med om en händelse där de upplevde en allvarlig risk för att dö (se t.ex. Labov 1972: 354–355). På detta sätt skapades förutsättningarna för samtal eller monologer om livshotande händelser som utgjorde narrativer. Båda undersökningarna ingick i ett projekt där man hade samlat sammanlagt 600 intervjuer av engelskspråkiga amerikaner mellan 10 och 72 år. En del av denna korpus utgjorde materialet i såväl Labov och Waletzky (2006 [1967]) som i Labov (1972). Det primära syftet med den förstnämnda studien var att isolera fasta narrativa element, m.a.o. strukturella enheter som de flesta berättelser hade och som verkade förekomma i en bestämd ordning. Labov (1972) i sin tur intresserade sig för de svarta amerikanernas dialekt men på samma gång bearbetade han den narrativa modellen när han studerade deras särskilda berättarstil.

Den narrativa modellen utgår ifrån distinktionen mellan refererande och evaluerande satser. Enligt Labov och Waletzky (2006: 2) skildrar berättaren med de refererande satserna händelser. De evaluerande satserna präglas av att berättaren med dem värderar betydelsen av det berättade och på så sätt motiverar varför narrativen är värd att berätta (Labov & Waletzky 2006: 2, 29; Labov 1972: 366). Just denna evaluerande funktion gör enligt Hyvärinen (2006: 6) den labovska modellen så anmärkningsvärd: att narrativen inte består av bara berättande satser utan också av de evaluerande, vilket enligt honom skiljer narrativen från rapporten. Enligt Hyvärinen (ibid.) skildrar de båda genrerna händelser, men skillnaden är att man vill berätta något intressant med narrativen, medan man när man avger en rapport varken bedömer något eller betonar poängen.

Till följd av en syntaktisk och funktionell analys av satserna identifierade Labov och Waletzky (2006: 37) fem narrativa kategorier eller element som berättaren använde för att konstruera sin narrativ. Senare tillade Labov (1972: 363) ett element. Det ledde till en sexdelad modell som ger en övergripande struktur för sådana narrativer som handlar om en självupplevd händelse, m.a.o. personlig erfarenhet. Den narrativa modellen åskådliggörs i figur 2.



Figur 2 Den övergripande strukturen av narrativer enligt den labovska modellen (modifierad efter Labov 1972: 369; svenska termer efter Eriksson 1997: 100).

Som figur 2 visar består en fullständig narrativ enligt Labov (1972) av följande sex element: 1) abstrakt, 2) orientering, 3) handling, 4) evaluering, 5) resultat och 6) koda. Elementen bör i stora drag komma i den ordning som figuren visar med början på abstraktet under fyrkanten. Ett viktigt undantag förekommer emellertid: alla element utom evalueringen är platsbundna eftersom de är bundna till en viss plats i berättelsen medan evalueringens plats enligt Labov (1972: 369) kan variera (se dock Labov & Waletzky 2006: 29–30, 37). Eftersom evalueringen kan utbreda sig överallt i narrativen har den illustrerats i form av vågor i figuren. Härnäst klargör jag vad de labovska berättelseelementen betyder. I stället för Labovs exempel på de skilda elementen tar jag exempel ur mitt eget material, men den mer specifika beskrivningen av de berättelseelement som förekommer i min korpus lämnas i analysdelen. Syftet med det följande är att ge en så pass klar redogörelse för berättelseelementen att man får en tillräckligt bra uppfattning om de sex element vars förekomst och karaktär står i fokus i analysdelen av denna avhandling.

Först i en narrativ, såsom framgår av figur 2, återfinns ett *abstrakt* som fungerar som en introduktion till narrativen. Labov (1972: 363) anser att det sammanfattar vad narrativen handlar om och att man ser bättre vid narrativens slut hur abstraktet faktiskt summerar

narrativens poäng, t.ex. ”Jag vill berätta om min sommar i Helsinki”. I abstraktet berättar man enligt Labov (2006) ofta om den händelse som är mest rapporterbärbar (på eng. *reportable*). Den händelse som är mest rapporterbärbar är en sådan som är något mer speciell än de övriga händelserna i narrativen och som väcker mest intresse (ibid.).

Det andra elementet är *orientering* där tid, plats, inblandade personer och deras verksamhet eller situationens typ anges (Labov 1972: 364). Således blir frågorna *när?*, *var?*, *vem?* och *vad?* besvarade. Det är möjligt att orienteringen innehåller svar endast på en del av dessa fyra frågor (Labov & Waletzky 2006: 26). Berättaren ger således en bakgrund till de berättade händelserna i orienteringen för att läsaren eller lyssnaren ska kunna följa med i berättelsen. Det handlar om att ge en relevant kontext som underlättar förståelsen, vilket t.ex. kan ske på följande sätt: ”I somras gick jag till mitt sommarstuga”.

Orienteringen följs av *handlingen* som innehåller själva händelserna i narrativen framställda i temporal ordning. Handlingen är narrativens kärna: händelserna i den bygger upp narrativen. (Labov 1972: 359–363.) Cortazzi (1993: 46) anser att handlingen tenderar att innehålla en vändpunkt, en kris eller ett problem eller en serie av dessa. Flera forskare har varit intresserade av höjdpunkten som ofta ingår i handlingen (se t.ex. Peterson & McCabe 1983: 31–32; Eriksson 1997: 107). Följande textexempel utgör exempelvis en del av handlingen: ”Jag och min bror sprang lite i förväg och lekte säkert någon Indiana Jones liknande lek. När det plötsligt flyger någonting väsende mot mig från marken. Det var en av Australiens giftigaste ormar [...]”.

Evalueringen å sin sida är den del av narrativen där berättaren visar sin egen inställning till det han eller hon berättar om och där poängen med narrativen eller anledningen till att den blir berättad blir tydlig (Labov 1972: 370). Peterson och McCabe (1983: 60) beskriver evalueringens funktion på följande sätt: ”Berättare informerar inte enbart; de förmedlar vikten av de berättade händelserna och berättar hur dessa händelser ska tolkas och vägas av lyssnaren” (min översättning). Enligt Labov (2006) poängterar berättaren narrativens berättarvärde med evalueringen. Detta görs genom att t.ex. berätta att någon händelse i narrativen kändes spännande, intressant eller konstig (Labov 1972: 371). T.ex. följande satser ur mitt material representerar evaluering: ”Jag kommer inte ihåg om jag sjöng eller bara öppnade munnen då och då. Det gick ändå utmärkt. Och det var en fantastisk upplevelse, sådant kan jag inte uppleva igen.”

Labov (1972: 366) anser att evalueringen möjligen är narrativens viktigaste del vid sidan av handlingen. Om en narrativ är poänglös kan lyssnarens eller läsarens reaktion enligt honom vara en fråga som ”Och?” eller ”Och sedan då?” (på eng. *So what?*). Det blir då inte klart varför narrativen överhuvudtaget blev berättad. Dessutom konstaterar Labov och Waletzky (2006: 29–30) att det är svårt att skilja mellan handlingen och den femte delen i narrativen, resultatet, om evalueringen inte finns däremellan. De anser att evalueringen oftast står efter handlingen eftersom det är logiskt för berättaren att betona den del av narrativen där handlingen når sin höjdpunkt eller klimax (jfr Peterson & McCabe 1983: 60). Senare modifierade Labov (1972: 369) denna syn, vilket även framkommer i figur 2 där evaluering visserligen finns mellan handling och resultat, men som konstaterats tyder vågorna i figuren på att evalueringen kan spridas.

Resultatet har däremot en bestämd plats i narrativen. Det återfinns enligt Labov (1972: 363) näst sist i narrativen. I resultatet berättas vad som hände till slut och samtidigt försvinner det uppbyggda spänningsmomentet (Eriksson 1997: 100). Det handlar således om den sista händelsen i händelseförloppet såsom i följande exempel: ”Tillslut kom hans pappa och hämtade oss och körde oss hem. Det gjorde att jag tänkte till och fick lite bättre syn på fåraherden och vargen berättelsen.”

Sist i narrativer förekommer enligt den labovska modellen en *koda* som signalerar att narrativen har kommit till sitt slut (Labov 1972: 365). Detta avslutande element förbinder narrativens dåtid med berättarsituationens nutid (ibid.). Det finns många sätt att få berättaren och lyssnaren eller skribenten och läsaren tillbaka till nuvarande tid varav ett exempel är: ”Jag hatar den där kvinnan fortfarande [...]. Varje gång när jag hör att talas om henne tänker jag bara om de där små döda kattungar.”

2.5.2 Tillämpningar av Labovs narrativa modell

Labovs ovan presenterade narrativa modell är banbrytande och den har tillämpats i ett stort antal studier varav jag tar upp några i detta avsnitt. Det bör påpekas att det för det mesta gäller långt ifrån likartade undersökningar, utan en rad olika studier med varierande utgångspunkter. De utmärks dock av det gemensamma intresset för den narrativa formen och strukturen och de är mer eller mindre språkvetenskapligt orienterade och baserade på den narrativa modellen av Labov (1972) som också denna studie ansluter sig till.

2.5.2.1 Forskning om den narrativa utvecklingen

Peterson och McCabe (1983) har fått stor uppmärksamhet med sin studie kring den narrativa kompetensen som baserar sig på över 1000 muntliga narrativer av 96 engelskspråkiga barn mellan 3,5 och 9,5 år. Det visade sig att barn vid 4 års ålder hoppade osystematiskt från en händelse till en annan och lät bli att berätta viktiga händelser (Peterson & McCabe 1983: 48). 5-åringar verkade däremot strukturera narrativen så att händelserna var organiserade runt en höjdpunkt, men inget resultat fanns (ibid.: 50). Från och med 6 års ålder tenderade narrativen enligt Peterson och McCabe (1988: 50, 61–62) att vara strukturerad i enlighet med Labovs (1972) modell.

Även andra forskare har fått liknande resultat fast de inte har använt Labovs modell, utan bildberättelsen ”Frog, where are you?” av Mayer (1969) vars användning som forskningsmetod baserar sig på tanken att informanterna ska återberätta den med egna ord. På detta sätt undersökte Berman och Slobin (1994) muntliga berättelser av L1-inlärare av engelska, tyska, spanska, hebreiska och turkiska och Nordqvist (2001) å sin sida svenskspråkiga berättelser. Såväl Berman och Slobin (1994: 48, 64–66) som Nordqvist (2001: 205) fick fram att 5 års ålder är betydande för den narrativa förmågan.

Barnen fortsätter dock att vidareutveckla sin kunskap att skapa en välformad narrativ vilket, som tidigare nämnts, kräver språklig kohesion och tematisk koherens (se avsnitt 2.1.1). Enligt Peterson och McCabe (1983: 101, 192) utvecklas förmågan att binda händelserna i en narrativ med temporala sambandsmarkörer redan i tidig ålder, medan användningen av kausala bindeord tilltar avsevärt först i 7–9 årsåldern (jfr Berman & Slobin 1994: 71–72, 84). Med tiden utvecklas den narrativa strukturen även så att äldre barn placerar de bakgrundsbeskrivande orienteringarna i början av narrativen i stället för på olämpliga platser (Peterson & McCabe 1983: 56). Dessutom visade det sig att ju äldre barnet var, desto mer sannolikt var det att resultat samt olika typer av evaluering återfanns i narrativen (ibid.: 52, 62; jfr Nordqvist 2001: 201–202, 293). En möjlig förklaring till varför barn tidigt, och särskilt vid början av skolåldern, lär sig behärska berättande är enligt Peterson och McCabe (1983: 194) att barn kommer i kontakt med berättelser i skolan. Det bör noteras att utvecklingen av den narrativa kompetensen inte slutar vid en viss punkt t.ex. i skolan, utan den fortsätter att utvecklas även i vuxen ålder såsom språkutvecklingen överhuvudtaget gör (t.ex. Berman & Slobin 1994: 75–82; Nordqvist 2001: 293).

I Sverige har Viberg (t.ex. 2001) undersökt den narrativa utvecklingen av L1- och L2-inlärare av svenska. Materialet för hans undersökning utgjordes av flera korpusar som bestod av orala svenskspråkiga narrativer av totalt 145 personer, finska och svenska barn och ungdomar mellan 5 och 16 år. Det framkom att de undersökta L2-inlärarna måste uppnå en viss språklig nivå för att kunna skapa en narrativ som innehöll de labovska narrativa elementen (Viberg 2001: 97, 124). Ett annat centralt resultat handlade om åldersfaktorn i motsats till språkfaktorn: evalueringen i narrativerna ökades i takt med växande ålder (Viberg 2001: 124–125).

2.5.2.2 Forskning om den narrativa formen och strukturen

I lingvistiska studier har man mest tillämpat Labovs modell för att ta reda på hur narrativerna är strukturerade. González (2009) tillämpade modellen på sin undersökning där hon studerade muntliga narrativer av 20 engelsk- och 20 katalanskspråkiga kvinnor och män mellan 25 och 35 år. Enligt González (2009: 561) förekom alla de sex narrativa elementen för det mesta i hennes korpus. Hon fann en skillnad mellan berättare med skilda språk: de katalanska berättarna brukade kombinera berättelseelement mer än de engelska berättarna, dvs. de olika elementen överlappade varandra oftare i de katalanska narrativerna. Oftast kombinerade de handlingen med ett annat element, medan de engelskspråkiga berättarna oftast inbäddade evalueringen. (ibid.: 561–562)

Özyildirim (2009) å sin sida undersökte strukturen av universitetsstudenters muntliga (n=30) och skriftliga (n=30) narrativer. Eftersom Labovs narrativa element förekom i så pass stort omfång i denna korpus bestående av turkiska, icke-västerländska narrativer betonade Özyildirim (2009: 1220) att resultaten talar för Labovs (1972) uppfattning om den semantiska djupstrukturen av narrativer. Hon förespråkar Labovs modell även om förekomsten av de inledande och avslutande elementen, abstrakt och koda, varierade (ibid.: 1217–1218). Dessutom visade det sig att det förekom mer evaluering i de skriftliga narrativerna jämfört med de muntliga. Enligt Özyildirim (2009: 1220) kan detta bero på att det är lättare att använda evaluerande medel i texter än i samtal, eftersom man inte behöver visa sina känslor ansikte mot ansikte när man berättar och evaluerar det berättade genom att skriva, vilket däremot är fallet i muntligt berättande.

Även Schönström (2010) undersökte i sin doktorsavhandling om tvåspråkighet två olika

slags texter: skriftliga texter och teckenspråkstexter av döva svenska barn i årskurs 5 och 9. Schönström (2010: 176) fick liknande resultat som Özyildirim (2010) rörande abstrakt och koda: av berättelseelementen var de ovanligast i hans korpus bestående av totalt 72 texter. Ett ytterligare intressant resultat var att narrativer på teckenspråk innehöll evaluerande medel av flera olika typer (Schönström 2010: 180).

Eriksson (1997) och Norrby (1998) har närmat sig berättande på svenska ur en sociolingvistisk synvinkel. Eriksson (1997) undersökte 258 orala, bandinspelade narrativer producerade i samtal av svenska ungdomar mellan 10 och 15 år. Han fann två väsentliga berättelsemönster: i det ena fanns en höjdpunkt och i det andra förekom många separata höjdpunkter, men i bägge typer av narrativer var de olika narrativa elementen ordnade efter Labovs (1972) modell (Eriksson 1997: 113). Vid granskning av evaluering noterade Eriksson (1997: 132–151) att bl.a. historiskt presens, lexikaliska markörer som uttrycket *ba* samt ordföljd och skratt var vanliga evaluerande verktyg. Vidare upptäckte Eriksson (1997: 281–282) skillnader mellan flickors och pojkars berättande: flickorna berättade och använde evaluerande medel i större utsträckning. En möjlig orsak till detta är enligt honom att flickor intresserar sig mer för att berätta och att de även är bättre på det än pojkar.

Norrby (1998) studerade också orala narrativer, men till skillnad från Eriksson (1997) studerade hon vuxna berättare från olika åldersgrupper. Hennes material bestod av sammanlagt 179 narrativer skapade i vardagliga gruppsamtal av 65 svenskar. En viktig upptäckt som Norrby (1998: 309) gjorde berör verbala handlingar. Labov och Waletzky (2006: 33–35) anser nämligen att direkta samt indirekta anföringar enbart har en värderande funktion, dvs. att de enligt dem utgör evaluering (se också Labov 1972: 372–373). Norrby (1997: 197–217) kom underfund med att hennes informanter ofta refererade saker som var verbalt förmedlade, men hon ansåg att om man berättade t.ex. om något som man hört i form av återgivet tal framskred narrativen ändå. Enligt Labov och Waletzky (2006: 29–31, 37) har evaluerande satser dock inte denna funktion, utan de stoppar hellre berättandet och dramatiserar. På basis av sina iakttagelser uttryckte Norrby (1997: 259–260) en avvikande åsikt och tillät indirekta och direkta anföringar ingå i handlingen i stället för evalueringen (se även Toolan 1988: 158–159).

2.6 Forskningsfrågor och hypoteser i föreliggande studie

Som redovisningen av den tidigare forskningen i avsnitt 2.5.2 visar finns det mycket forskning som baserar sig på den narrativa modellen av Labov (1972, Labov & Waletzky 2006 [1967]). Hittills har det dock gjorts förhållandevis få studier om strukturen av svenska narrativer. Viktiga bidrag till den svenska berättelseforskningen är doktorsavhandlingar av Eriksson (1997) och Norrby (1998) som presenterades ovan. De anpassade emellertid modellen mer eller mindre med egna modifikationer och tillägg samt undersökte muntliga narrativer som kan skilja sig från skriftliga narrativer, vilka utgör forskningsobjektet i denna studie. Det som för sin del skiljer Vibergs (2001) undersökning från min studie är att han, i likhet med de två sistnämnda, studerade muntliga narrativer och att han inte gjorde någon omfattande analys av de narrativa elementen, utan redogjorde bara kort för disponeringen av berättelseelementen, innan han övergick till att diskutera t.ex. syntaktiska och lexikaliska drag som ingick i utveckling av den narrativa kompetensen eller hellre i utveckling av språkförmågan överhuvudtaget.

Däremot ligger huvudvikten i denna studie på den narrativa strukturen. Även språkliga kommentarer förekommer men bara för att de stödjer den strukturella analysen. Syftet är att finna svar på följande specificerade forskningsfrågor (jfr kapitel 1):

- Följer de 60 undersökta svenskspråkiga narrativen Labovs (1972: 369) narrativa modell? På vilket sätt?
- Vilka funktioner har de olika berättelseelementen?
- Hur gestaltar evalueringen sig?
- Hur inleder och avslutar skribenterna samt hur konstruerar de den mellersta delen av sin narrativ?
- Finns det skillnader mellan L1- och L2-skribenter vad gäller de ovanställda frågorna?

Målet med denna avhandling är sammanfattningsvis att beskriva hur L1- och L2-skribenterna (n=60) konstruerar sina svenskspråkiga narrativer av de sex bestämda berättelseelementen: abstrakt, orientering, handling, evaluering, resultat och koda.

Utgående från mina egna förväntningar och den tidigare forskningen har jag vissa hypoteser. För det första antar jag att evalueringen kan förekomma vid flera ställen i stället

för bara ett. Skälet är att det enligt min uppfattning inte finns några begränsningar för varför berättaren inte skulle kunna betona vilka delar som helst i narrativen med de evaluerande medlen. Dessutom baserar sig min hypotes på att majoriteten, om än inte alla forskare, numera har stött Labovs (1972: 369) modifierade åsikt om evalueringens fria plats (se t.ex. Eriksson 1997; Männikkö 2005; Özyildirim 2009; Schönström 2010).

För det andra antar jag att alla narrativen inte har alla de sex narrativa elementen. Särskilt det inledande abstraktet och den avslutande koda förekommer troligen i minoritet i de analyserade narrativen. Denna hypotes grundar sig på att t.ex. Norrby (1998: 169, 261–267), Özyildirim (2009: 1217–1218) och Schönström (2010: 176) har fått fram att abstrakt och koda inte är så vanliga element i narrativer.

Vidare anser jag att språkkunskaper har en viss roll i strukturerandet av en narrativ. Framför allt har L2-inlärarna i gymnasieåldern bristfälliga språkkunskaper och detta begränsar deras uttrycksförmåga. Jag har dock inga förväntningar om hur detta syns i berättelsestrukturen.

3 MATERIAL OCH METOD

3.1 Insamling och urval av material

Undersökningsmaterialet i denna avhandling består av 60 svenskspråkiga narrativer skrivna av såväl första- som andraspråksinlärare av svenska: gymnasister med svenska som L1, gymnasister med svenska som L2 samt universitetsstudenter med svenska som L2. L1-narrativerna skrevs av 20 studenter på ett svenskt gymnasium varav en del var i årskurs 1 och en del i årskurs 2. L2-narrativerna skrevs å sin sida av 20 studenter på två finska gymnasier i första eller andra kurs (RUB1 och RUB2) samt av 20 förstaårsstudenter vid ett universitet i Finland. Om man ser till åldersfördelningen kan det konstateras att gymnasisterna med svenska som L1 eller L2 kan antas vara ungefär lika gamla, för det mesta 16–17 år gamla. Universitetsstudenterna kan antas vara vuxna personer som hör till diffusa åldersgrupper, men mestadels är de förmodligen mellan 19 och 30 år.

Materialet har insamlats inom projektet *Topling – Inlärningsgångar i andraspråket* som bedrivs vid Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap vid Jyväskylä universitet 2010–2013. Projektet bygger vidare på ett tidigare projekt, *Cefling*. Topling syftar till att redogöra för hur skrivfärdigheter i finska, engelska och svenska som andraspråk utvecklas från en färdighetsnivå till en annan inom den europeiska referensramen för språk (CEFR) i det finska utbildningssystemet. (Topling 2010–2013.)

Korpusar för Cefling och Topling består av texter som representerar olika texttyper: 1) mejl till en vän, 2) mejl till en lärare, 3) mejl till en nätbutik, 4) insändare och 5) berättelse. Alanen m.fl. (2010: 31) betonar att fördelen med dessa textuppgifter är att de är kommunikativa och autentiska samt att dessa uppgifter har planerats så att instruktionerna får informanterna att koncentrera sig på vissa språkliga aktiviteter eller strukturer i sina texter. Sålunda kan forskaren förvänta sig att kunna undersöka specifika drag. Enligt Alanen m.fl. (2010: 32) kännetecknas narrativer av t.ex. berättande, beskrivande, argumentering och användning av tidsformer. Av de ovannämnda fem texttyperna valde jag berättelser eftersom jag ville undersöka den narrativa strukturen. Mig veterligen har man inte tidigare analyserat berättelsestrukturen av skriftliga narrativer på detta sätt, åtminstone inte så djupt och mångsidigt som i föreliggande avhandling.

Texterna som ingår i min studie insamlades under höstterminen 2010 av lärare som deltog i projektet Topling. De fick instruktioner från forskningsgruppen och lät sina studenter skriva texterna som en del av svensklektioner. Informanterna skrev sammanlagt de fem texter som jag listade ovan. Gymnasisterna hade 20 minuter på sig att skriva en text utan hjälpmedel. Universitetsstuderandena skrev sina texter med hjälp av dataprogrammet ScriptLog, och de hade inga tidsbegränsningar. I den narrativa uppgiften skulle studenterna berätta om en speciell, gripande händelse eller upplevelse de har varit med om och motivera varför den var oförglömlig (se bilagorna 1–3).

De 60 narrativer som jag granskar har valts ut ur Topling-korpusen bestående av totalt 132 korta narrativer. I korpusen fanns det 20 narrativer skrivna av de äldre L2-skribenterna så därför valdes även 20 narrativer från L1-skribenterna och de yngre L2-skribenterna. Jag tog med lika många narrativer från varje inlärarygrupp för att underlätta jämförelserna av resultaten mellan de olika skribentgrupperna. Urvalet gjordes slumpmässigt genom att lotta ut 20 narrativer av texterna i de ovannämnda delkorpusarna.

Materialet avgränsades även på så sätt att de narrativer som inte enligt min åsikt uppfyllde de krav som definitionen av termen narrativ förutsätter (se avsnitt 2.4.2) uteslöts ur forskningsmaterialet. Följande exempel illustrerar hurdana de exkluderade texterna kunde vara.

Jag älskar sport. Icehockey, tennis, fotboll, innebandy, baseboll och friidrott. Jag gillar simma och kör moppe. Sport är kul och glada. Jag är bra till sport.

Skribenten i denna text beskriver snarare än berättar. Narrativen borde bygga på berättande, skildring av händelser, men denna skribent berättar inte om någon händelse, utan han eller hon berättar om sig själv och för det mesta beskriver hans/hennes förhållande till sport. Detta syns i användning av beskrivande verb i stället för handlingsverb som är typiska för berättelser. Dessutom är hela texten skriven i presens i stället för preteritum som mest används i berättelser (se 2.1.2–2.1.3). Denna text karakteriseras således inte av berättande och därför är den inte någon tydlig eller typisk berättelse. Texter av denna typ och liknande tveksamma fall har jag inte tagit med i undersökningen eftersom metoden som jag använder baserar sig på narrativ forskning och därför måste texterna vara berättelser.

Efter att ha valt ut narrativerna (n=60) som redan hade renskrivits inom projektet Toppling försåg jag narrativerna med en identifieringskod. Av koden, t.ex. *L2-gym-3*, framgår det om skribenten har svenska som första- eller andraspråk (L1/L2), om skribenten går i gymnasium eller universitet (gym/uni) och det sista numret syftar på skribentens personliga ID-kod (1–20). I analysdelen anges identifieringskoden för varje exempel inom hakparentes. I tabellerna osv. använder jag förkortningar som härleds från identifieringskoderna: *L1-gym* avser de berättare som har svenska som förstaspråk och som går i ett svenskt gymnasium, *L2-gym* de berättare som å sin sida har svenska som andraspråk och som går i ett finskt gymnasium och *L2-uni* de berättare som också har svenska som andraspråk men som studerar svenska som huvudämne vid ett finskt universitet.

För att ge en bättre bild av materialet redogör jag kort för hur långa texterna i min korpus är. I tabell 1 redovisas det genomsnittliga antalet ord per narrativ för varje skribentgrupp.

Tabell 1 Narrativernas genomsnittliga längd i ord

Delkorpus	L1-gym	L2-gym	L2-uni
Ord/narrativ	129	55	159

Som det framgår av tabell 1 är de narrativer som är skrivna av de 20 finska gymnasielevorna allra kortast och omfattar i genomsnitt bara 55 ord. Narrativerna av de svenska gymnasielevorna innehåller däremot ca 129 ord i snitt, vilket innebär att de är över två gånger så långa som narrativerna skrivna av den förstnämnda gruppen. Narrativerna av de finska universitetsstudenterna är allra längst bestående av ungefär 159 ord i medeltal och är därmed nästan tre gånger så långa som de som skrivits av de finska gymnasisterna. Skillnaderna beror sannolikt på att de finska gymnasisterna har svagare språkkunskaper i svenska jämfört med de övriga skribenterna och därför är det svårare för dem att skriva längre texter. Även andra forskare har visat att L2-skribenter skriver kortare texter än L1-skribenter gör (se t.ex. Silva 1993: 662–663). Trots allt har de äldre L2-skribenterna längre texter än L1-skribenterna. En möjlig förklaring till detta är att universitetsstudenterna är äldre och mer mogna än gymnasielevorna och har således mer erfarenheter att inhämta i temat för narrativen som just berörde egna erfarenheter (se bilagorna 1–3). Dessutom har de som äldre mer erfarenhet av att skriva, och som nämnts i avsnitt 2.3.2 har även skrivfärdighet på L1 en inverkan vid skrivandet på L2 (se t.ex. Woolf

2000). Därtill kan textlängden av universitetsstudenterna förklaras med att de har svenska som huvudämne vid universitet. Därför kan man anta att de behärskar och intresserar sig för svenska och gärna skriver svenskspråkiga texter.

Det är självklart att språkkunskaper har en inverkan på skrivandet av en narrativ. Det blev tydligt redan i urvalet där jag var tvungen att exkludera mest texter av de yngre L2-skribenterna för en stor del av dem inte var berättelser. Däremot verkar längden av narrativen emellertid inte ha någon särskild stor betydelse för vilka element som förekommer i narrativen, vilket står i fokus i denna studie. Med en viss säkerhet kan man dock konstatera att om narrativen är mycket kort, är det osannolikt att den skulle innefatta alla de sex labovska elementen. Dessutom är det uppenbart att ju längre narrativen är, desto längre är berättelseelementen, m.a.o. desto mer information innehåller de.

3.2 Analyismetoder

Perspektiv och metoder inom den narrativa forskningen är mångfaldiga. Det finns olika synsätt på narrativer, vilket beror på fältets tvärvetenskaplighet och den variation kring definitioner av de centrala begreppen vilket togs upp i avsnitt 2.4 (jfr Johansson 2005: 20). För det första ska det påpekas att narrativer kan användas både som forskningsmetod och som forskningsobjekt. Om narrativer fungerar som metod undersöks enligt Bamberg (2012: 77–78) något med hjälp av dem, t.ex. människornas erfarenheter eller minne, medan om de är undersökningens objekt, som i denna studie, granskas narrativa medel, dvs. hur man berättar. Den narrativa genren skapar ramar för skrivandet av berättelser, för såväl form som för innehåll (se för vidare diskussion avsnitt 2.1.3). Därför är studiet av narrativer inte bara narrativ analys utan ofta även diskursanalys eftersom man intresserar sig för språkanvändning i berättelser (se t.ex. Genette 1980; Todorov 1990; Johnstone 2001; Johansson 2010).

Föreliggande avhandling är en tvärsnittsstudie som i huvudsak är kvalitativ till sin natur. Även enkla kvantitativa metoder används för att belysa eventuella skillnader och likheter mellan de olika skribentgrupperna. I analysen av narrativen anknyter jag till den narrativa modellen skapad av Labov och Waletzky (2006 [1967]) och Labov (1972) som presenterades i avsnitt 2.5.1. Jag inledde analysen med att segmentera narrativen i

mindre delar som jag numrerade och som jag kallar sekvenser. Principen var att numrera varje sats som består av en huvudsats eller både huvudsats och en eller flera bisatser. Skälet till att endast självständiga sekvenser numreras och tilldelas en funktion är att bisatserna inte anses ha relevans för narrativens struktur därför att de är underordnade till huvudsatser och inte för handlingen framåt i den narrativa texten (Labov & Waletzky 2006; Labov 1972: 362; Toolan 1988: 148–151). Varje sekvens har en funktion i narrativen som kan beskrivas med hjälp av de sex narrativa elementen. För att få fram berättelsestrukturen identifierade jag de olika narrativa elementen i korpusen. Följande förkortningar används i analysen: A=abstrakt, O=orientering, H=handling, E=evaluering, R=resultat, K=koda. Nedan följer en narrativ som klargör kodningen och analysen av materialet.

- | | |
|---|-----|
| 1. När jag var sex år
var vi i Thailand för första gången. | O |
| 2. jag minns inte mycket från den resan | E |
| 3. men en sak som jag kommer ihåg väldigt väl är
när vi var på en apshow. | E/O |
| 4. Vi såg apor som dansade, cyklade och spela basket, | H |
| 5. men i slutet av showen tog killen
som hade hand om det upp mig ur publiken, | H |
| 6. han bad mig sätta mig på en plaststol | H |
| 7. och sedan knöt han ihop mina händer med ett rep. | H |
| 8. Efter det så fick han apan att knyta upp knuten | R |
| 9. och sedan fick jag en puss av honom! | R |
| 10. Anledningen till att jag kommer ihåg den händelsen
så väl är väl för att det var så otroligt roligt,
jag hade aldrig varit med om något liknande tidigare
och jag var väldigt stolt över det efteråt! [L1-gym-3] | E |

Som framgår av exemplet har narrativen indelats i 10 sekvenser som alla består av en huvudsats och eventuella bisatser. I likhet med Patterson (2008: 24) anges sekvensernas funktioner, dvs. vilket narrativt element de representerar, med bokstäver. Sekvens 1 utgör orientering, sekvens 2 evaluering osv. Varken Labov och Waletzky (2006) eller Labov (1972) tillämpade modellen så att en och samma sekvens kunde ha flera funktioner. Däremot anser jag att somliga sekvenser kan ses som flerfunktionella eftersom de tycks fungera som mer än ett berättelseelement (jfr Norrby 1998: 254; González 2009: 550–551). Så är fallet i sekvens 3 som har som funktion att både evaluera och orientera (E/O). Kombinerade element av detta slag tycks vara vanliga i mitt material. Dessutom hjälper detta förfaringssätt vid sådana fall då det är oklart om en sekvens tillhör det ena eller det andra berättelseelementet.

Jag valde den labovska modellen eftersom den bjuder på ett intressant sätt att närma sig berättelser. Genom att tillämpa denna modell kan man göra en djupgående analys för den lämpar sig till att studera texter både i mindre bitar och som helheter samt att undersöka såväl form, betydelse som språkanvändning vilket är centralt inom textlingvistik (jfr avsnitt 2.1). Det är just textlingvistik och textanalys som denna undersökning grundar sig på. Däremot anknyter de flesta forskare den labovska modellen till samtalsanalys (*conversational analysis, CA*) därför att undersökningsobjektet ofta är muntliga narrativer m.a.o. berättelser som finns inom samtal (se t.ex. Labov 1972; Eriksson 1997; Norrby 1998). I grund och botten baserar modellen ändå på textlingvistik. Shore och Mäntynen (2006: 31) understryker att den labovska modellen är intresserad av den narrativa genrens schematiska struktur, och genrer är, som konstaterats i avsnitt 2.1.3, en viktig del av textlingvistik.

Textanalysen i denna studie är först och främst strukturell, vilket innebär att texternas struktur undersöks: jag intresserar mig för av vilka element narrativen består och hur de skilda elementen ser ut. Analysen har också ett funktionellt syfte, vilket enligt Josephson m.fl. (1990: 8) innebär att man granskar vad skribenten vill säga med texten. Skribenten har nämligen intentioner (Pääkkönen & Varis 2000: 22), och dessa intentioner kommer fram när man analyser narrativer och överväger vilka funktioner sekvenserna i narrativen har. Om en sekvens t.ex. utgör evalueringen är det ett tecken på att skribenten har velat motivera händelsens betydelse eller på ett annat sätt betona något. Med den strukturella och funktionella analysen strävar jag efter att fördjupa förståelsen av berättelsestrukturen och evalueringen som berättelseelement och betrakta skilda mönster att konstruera en narrativ på svenska.

4 RESULTAT

I detta kapitel presenterar jag mina undersökningsresultat. Analysen av strukturen hos 60 svenskspråkiga narrativer baserar sig, som konstaterats, på textanalys inspirerad av den labovska narrativa modellen (Labov 1972: 369–370; Labov & Waletzky 2006: 37). Kapitlet består av tre huvudavsnitt. I avsnitt 4.1 diskuterar jag förekomsten av de sex narrativa element som återfinns i Labovs (1972) modell: abstrakt, orientering, handling, evaluering, resultat och koda som behandlas i var sitt avsnitt (4.1.1–4.1.6). Fokusen är att kartlägga i vilken utsträckning de förekommer i korpusen. Vidare har jag som syfte att belysa med ett stort antal exempel hur skribenterna strukturerar de skilda berättelseelementen och hurdana de är till sin karaktär. Därefter i det andra huvudavsnittet, 4.2, illustreras några centrala mönster hur narrativen är uppbyggda av de labovska elementen. Avsnittet är uppdelat i tre underavsnitt som behandlar narrativens början (4.2.1), narrativens mitt (4.2.2) och narrativens slut (4.2.3). I detta avsnitt redogör jag för placeringen av de narrativa elementen i förhållande till varandra. I det sista huvudavsnittet, 4.3, för jag samman resultaten från avsnitten 4.1 och 4.2 på så sätt att det avslutande avsnittet beskriver den generella berättelsestrukturen av de undersökta narrativen. Genom hela analysdelen kontrasteras de tre olika berättargrupperna, L1- och L2-skribenterna i gymnasieålder samt L2-skribenterna vid universitetsålder varav, som konstaterats i avsnitt 3.1, används följande förkortningar: L1-gym, L2-gym och L2-uni.

4.1 Förekomst och karaktär av de sex narrativa elementen

4.1.1 Abstrakt

Det förekommer två huvudtyper av abstrakt i mitt material. För det första finns det abstrakt, som är sådana som Labov (1972: 370) tycker att de ska vara: sammanfattande och i viss mån evaluerande som i följande exempel.

- (1) En speciell händelse som jag minns är när jag fick reda på att jag skulle få ett syskon. [L1-gym-2]

I exempel (1) sammanfattar skribenten vad narrativen kommer att handla om och dessutom evaluerar han eller hon händelsen: den är ”speciell”. Abstraktet kan ses som trailer till

själva historien. Med sin sammanfattande karaktär resumerar abstraktet det som berättaren kommer att berätta om och med sin evaluerande karaktär gör abstraktet på sätt och vis reklam för historien. I majoriteten av abstrakten anger berättaren en sammanfattning av berättelsens höjdpunkt, vilket illustreras med följande exempel:

(2) Jag kommer aldrig glömma när jag hoppade fallskärm. [L1-gym-5]

(3) Som barn fick jag se någonting underbart. [L2-uni-17]

I exempel (2) anger berättaren narrativens viktigaste händelse i en mening. Denna kan ses som sammanfattning av narrativens specifika innehåll eftersom skribenten efter detta abstrakt mer detaljerat berättar hur det gick till från början att han eller hon hoppade fallskärm. Berättaren i exempel (3) avslöjar däremot inte den konkreta händelsen som kommer att berättas. Däremot skildrar berättaren att narrativen handlar om ”någonting underbart” han eller hon fick se som barn. Skribenten värderar innehållet, vilket är ett relativt vanligt sätt att inleda en berättelse (jfr Eriksson 1997: 74; Norrby 1998: 155–156). Även exempel (2) innehåller evaluering för berättaren betonar att han eller hon aldrig kommer glömma händelsen. Genom att annonsera att något t.ex. var härligt som i exempel (3) eller oförglömligt som i exempel (2) ökar man narrativens berättarvärde, dvs. man fattar bättre varför berättelsen är värd för berättaren att berätta och värd för läsaren att läsa. När skribenten värderar den upplevda händelsen, får läsaren veta hur man ska tolka innehållet.

Det finns alltså abstrakt som är sammanfattande och ibland evaluerande. För det andra finns det abstrakt där berättaren inleder sin narrativ genom att explicit konstatera att det är en berättelse han eller hon har för avsikt att framföra, vilket exemplifieras med följande exempel:

(4) Jag berättar om min första hund. [L2-gym-6]

Det ovanstående abstraktet kan kallas *berättelseannonsering* (se Norrby 1998: 135–137). Skribenten inleder sin narrativ med en mening där verbet är *berätta*. Med denna berättelsemarkör annonserar man att aktiviteten eller talakten handlar om berättande och det är en berättelse som följer (se Norrby 1998: 152). I exempel (4) ger berättelseannonseringen inte närmare belysning om den kommande berättelsen, men förutom att den bereder plats för en narrativ upplyser den om berättelsens tema. Denna narrativ berättar om skribentens hund.

I tabell 2 visas antal abstrakt och andelar av dem i de enskilda grupperna och hela korpusen. Tabellen anger även hur abstrakten fördelar sig mellan de två abstrakttyperna, berättelseannonsering och sammanfattande abstrakt som ofta också är evaluerande.

Tabell 2 Förekomsten av berättelseelementet abstrakt i narrativerna

Abstrakttyp	L1-gym		L2-gym		L2-uni		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sammanfattande (+ evaluerande)	2	10	1	5	1	5	4	7
Berättelseannonsering	0	0	2	10	0	0	2	3
Inget	18	90	17	85	19	95	54	90
Totalt	20	100	20	100	20	100	60	100

Som framgår av tabell 2 inkluderar bara var tionde av alla de 60 skribenterna ett abstrakt i sin narrativ: 7 % har ett sammanfattande abstrakt och 3 % har en berättelseannonsering. Den högsta andelen uppvisar de finska gymnasieeleverna varav 15 % har ett abstrakt, medan den lägsta andelen har de svenska gymnasieeleverna varav 5 % har ett abstrakt. I synnerhet är den andra typen av abstraktet, nämligen berättelseannonseringen, sällsynt för den används enbart av två yngre L2-skribenter. I varje fall är alla andelarna för förekomsten av abstraktet mycket låga. Det kan således konstateras att abstrakt är ett ovanligt inledande element i de undersökta narrativerna.

4.1.2 Orientering

Alla de 60 narrativerna innehåller någon sorts orientering. Det varierar mycket hur långt detta bakgrundsbeskrivande element är. Nedan ges ett exempel på en orientering som är tämligen lång jämfört med de andra.

- (5) Jag besökte en rock festival Ruisrock i Åbo med min kompis förra sommaren i juli. Festivalområdet ligger varje år nära havet i Ruissalo och man kan sitta på stranden eller simma mellan konserterna. Vädret var vackert och det var ganska varmt, eftersom solen sken hela tiden. [L2-uni-10]

I exempel (5) beskriver berättaren bakgrunden ingående innan han eller hon övergår till att berätta om en speciell händelse och om hela festivalen. Denna orientering kännetecknas inte bara av att där ges information både om tid, plats, personer och verksamheten, utan den karaktäriseras också av beskrivande satser som ”Vädret var vackert” som är typiska för orienteringarna i hela korpusen. För det mesta är orienteringarna i mitt material emellertid

relativt korta, som i följande exempel:

(6) Efter vår höstlov, kommer sex mina kompisar från andra stad till oss. Vi bor i min fasters gamla hus hela veckoslut. [L2-gym-13]

(7) I sommaren reste jag och min familj till Åbo. [L2-gym-20]

Även om dessa orienteringar är korta innehåller de svar på alla de fyra frågorna som orienteringen borde svara på: *när?*, *vad?*, *vem?* och *vad?* All relevant information har angetts i början för att kunna förstå vad skribenten berättar om. Exempelen visar att orienteringen inte behöver vara lång för att tillräckligt beskriva bakgrunden.

Eftersom man anser att narrativens händelser placerar sig i det förflutna (se t.ex. avsnitt 2.4.2) är tidsangivelsen en viktig del av orienteringen och också viktig för hela berättelsen. Med hjälp av den kan handlingarna tolkas i förhållande till nutiden. I det följande presenterar jag de väsentligaste typerna av tidsuttryck som förekommer i orienteringarna i mitt material. Exempel (8) och (9) illustrerar det vanligaste sättet att ange tiden för det berättade skeendet i orienteringen.

(8) I somras var jag och min kompis Kaisa i språkkurs i Oxford i Stor-Britannien. [L2-gym-16]

(9) Den tionde December år 2009 satt jag och min nuvarande pojkvän i mitt rum på min sängkant. [L1-gym-11]

I exemplen ovan placerar berättaren sin berättelse i en tid genom att ange en specifik tidpunkt i det förflutna: i (8) ”I somras” och i (9) ”Den tionde December år 2009”. Andra exempel på liknande tidsuttryck som förekommer i narrativen är ”i fjol” och ”för X år sedan”.

I motsats till (8) och (9) används i orienteringarna i följande exempel tidsuttryck som är icke-specificerade.

(10) En gång seglade jag med mina kompisar på Pyhäjärvi sjö. [L2-uni-15]

(11) Jag sover över hos min kompis Kaisa en dag, [...] [L1-gym-14]

Dessa berättare specificerar inte närmare i vilken tidpunkt i det förflutna narrativen placerar sig, utan de konstaterar endast att detta hände ”En gång” eller ”en dag”. Ett icke-

specificerat tidsuttryck är det andra sättet att ange tidsangivelse i orienteringen. Dessa slags orienteringar liknar på något vis den traditionella inledning som sagan har: *Det var en gång*.

Det tredje sättet är att ange tidpunkten för den berättande händelsen sker med hjälp av bisatser, vilket demonstreras med följande exempel.

- (12) Ett oförglömligt minne av mig är dagen då jag började göra lumpen för ett år sedan. [L2-uni-14]
- (13) Jag kommer tydligt ihåg när jag åkte till spanien med mitt fotbollslag. [L1-gym-13]
- (14) Jag kommer aldrig glömma dagen jag kom hem till mormor och morfar.... [L1-gym-4]

Exemplen (12) och (13) visar hur berättaren kan ange tidpunkten och verksamhetens karaktär genom en bisats inledd med *när*. I (14) har relativpronomenet *som* fallit bort före ordet *dagen* så ser det ut som om man också kan placera händelsen i en tid med hjälp av en relativsats. En annan iakttagelse som man kan göra är att berättarna i alla dessa exempel (12)–(14) hänvisar med bisatsen inte bara till tiden utan också till den rumsliga belägenheten, platser (”lumpen”, ”spanien”, ”hem till mormor och morfar”).

Även Eriksson (1997: 83) har observerat att just dessa ovannämnda tre typer av tidsangivelse är vanliga i berättelser: 1) specifik tidpunkt, 2) icke-specifik tidpunkt och 3) bisats inledd med *när*. Jag tillägger att tidsangivelse i orienteringen också kan formuleras med hjälp av en bisats inledd inte bara med tidskonjunktionen *när* utan också med *då* som i (12) eller med *som* eller ett annat relativt pronomen som kan vara underförstått i (13). Vidare fanns det sådana narrativer där skribenten inte alls anger tidpunkten för den berättade händelsen, vilket exemplen (15)–(17) illustrerar.

- (15) Jag har köpt ny mössa. Jag har varit på stan och jag gor till Halpa-Halli. [L2-gym-7]
- (16) Jag var i Tyskland på en ungevecka. Det fanns grupper från Tyskland, Spanien, Finland och Polen. [L2-uni-12]
- (17) Jag satt på skolan med en klasskompis som jag aldrig pratat med och väntade på skolbussen hem. Vi satt mest och tittade på varandra utan att säga så mycket. Då kom en liten pojke som gick på fritids fram till oss och började bråka och vara jobbig. [L1-gym-7]

Skribenterna i dessa berättelseinledningar presenterar platsen för händelsen, aktörerna samt situationen, men den tidsmässiga referensramen förblir oklar. Tempuset visar dock att händelserna placerar sig i det förflutna, men tidpunkten anges inte, vilket man oftast brukar göra i narrativen i denna korpus.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det förekommer fyra olika mönster bland de 60 narrativen vad gäller tidsangivelse i orienteringen:

- 1) Det finns ingen tidsangivelse.
- 2) Berättaren anger bara en icke-specificerad tidpunkt i det förflutna då den berättade händelsen ägde rum, t.ex. ”en gång”, ”en dag”.
- 3) Berättaren placerar sin berättelse i tid med hjälp av att hänvisa till en specifik tidpunkt, t.ex. ”i somras”, ”i fjol”.
- 4) Berättaren formulerar tidpunkten för skeendet med hjälp av en temporal bisats som inleds med tidskonjunktionen *när* eller *då* eller med hjälp av en relativ bisats där relativpronomenet t.ex. *som* kan vara med eller utelämnat.

Det föreligger variation mellan de tre undersökta berättargrupperna i hur vanliga de fyra ovannämnda mönstren är. Av tabell 3 framgår hur många skribenter i varje grupp som placerar sin narrativ i tid, och om de gör det vilken tidsangivelse av de tre möjliga de använder. De två första raderna i tabellen visar hur stor del av narrativen innehåller en tidsangivelse och hur stor del inte gör det. På de tre följande raderna ser man vilken typ av tidsangivelse berättarna använder om de har en tidsangivelse i sin narrativ.

Tabell 3 Antalet och andelen av olika typer av tidsangivelse i orienteringen i narrativen hos de tre berättargrupperna

Typer av tidsangivelse	L1-gym		L2-gym		L2-uni		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ingen tidsangivelse	2	10	7	35	1	5	10	16,7
Tidsangivelse	18	90	13	65	19	95	50	83,3
Icke specificerad tidpunkt	1	5	0	0	4	20	5	8,3
Specifik tidpunkt	8	40	13	65	11	55	32	53,3
Temporal l. relativ bisats	9	45	0	0	4	20	13	21,7

Tidsinformationen saknas i 35 % av narrativen skrivna av L2-skribenter på gymnasiet. Motsvarande andel för de två andra grupperna är betydligt lägre: för L2-skribenterna vid universitetet 5 % och för L1-skribenterna 10 %. Att så många som nästan en tredjedel av

de yngre L2-skribenterna inte ser det viktigt att placera berättelsen i en tid kan bero på att deras texter, som konstaterats, är kortare och därmed är orienteringarna också kortare. Då kan det vara så att de glömmet att nämna alla komponenterna i kontexten och går rakt in på sak. Eftersom så pass många som 50 av alla de 60 skribenterna, dvs. ungefär 83 %, har ändå inkluderat tiden i bakgrundsinformationen kan man konstatera att tidsangivelsen är viktig i narrativerna för mina informanter.

Vad gäller de olika sätten att ange tiden i orienteringen finns det skillnader mellan L1-skribenter och L2-skribenter. Som tabell 3 visar anger L1-skribenterna tidpunkten helst med hjälp av temporala och relativa bisatser, medan både L2-skribenter i gymnasiet och vid universitetet använder helst tidsuttryck som anger en specifik tidpunkt. *Sommaren* i olika böjningsformer är den allra mest använd av de specifika tidpunkterna. En tredjedel av alla de 60 berättarna hänvisar på något sätt till sommaren, t.ex. ”förra sommaren”, ”sommaren 2010”, ”på sommarlovet”. Det är påfallande att hälften av L2-skribenterna på gymnasiet placerar sin narrativ i en sommar, medan bara 15 % av L1-skribenterna och 25 % av L2-skribenterna vid universitetet gör så. Detta kan bero på att L2-skribenterna på gymnasiet har sämre språkkunskaper och använder ord som är välbekanta. Detta kan också vara orsaken till att ingen av dem använder bisatser för att placera sin narrativ i tid i orienteringen. Bisatser är ju mer komplexa och används antagligen just därför mer av de infödda språkinlärarna med bättre språkfärdighet. Vad som i alla fall är gemensamt för de tre olika berättargrupperna är att det inte är vanligt att använda de icke-specifierade tidpunkterna. Berättarna vill hellre sålunda berätta exakt när händelsen som narrativen berättar om ägde rum.

Vidare handlar användningen av olika tempus i orienteringen om tidsförhållanden, men på ett annat sätt. Som redan påpekats i definitionen av termen narrativ (se avsnitt 2.4.2) är preteritum den rådande tidsformen i narrativen, men även presens och pluskvamperfekt förekommer i orienteringar, vilket inte är så vanligt vad gäller de övriga narrativa elementen. Med följande exempel illustrerar jag användningen av olika tempus i orienteringar.

- (18) 1. En händelse som är oförglömlig för mig är den dagen jag
 fyllde 15 år och fick min hund Musti.
 2. Jag hade under en längre tid önskat mig en hund
 3. och jobbat för att bevisa för mina föräldrar
 att jag klarade av det.

4. Men dom hade inte visat några som helst tecken på att dom skulle gå med på det.
5. Så därför kom det som en chock för mig när dom kom på min födelsedag den där morgonen och hade Musti med sig. [L1-gym-1]

I exempel (18) utgör sekvenserna 1–4 orienteringen för skribenten avslöjar där tiden för skeendet och berättar om bakgrunden till den berättade händelsen. Dessa orienteringssekvenser är skrivna i pluskvamperfekt. När narrativens viktigaste punkt, själva handlingen, börjar i sekvens 5 övergår skribenten till preteritum. Som det framgår finns det såväl preteritum som pluskvamperfekt i denna orientering. Användningen av pluskvamperfekt känns naturligt eftersom det uttrycker något som hade hänt innan något annat hände. Skribenterna brukar använda pluskvamperfekt i orienteringen om de vill ta upp något som är relevant för narrativens bakgrund. Att man använder presens kan bero på att när man ger bakgrundsinformation kan det vara så att det berättade har någon relation till berättartillfället. Så är fallet när skribenten i (18) konstaterar: ”En händelse som är oförglömlig för mig är den dagen jag fyllde 15 år och fick min hund Musti”. I berättartillfället är händelsen fortfarande oförglömlig. Detsamma gäller följande exempel:

- (19) 1. Jag berättar om min första hund.
 2. Det är svart och jättebra jakthund.
 3. Det kallas Musti.
 4. Jag köpte det från Iisalmi från gammal människa kallas Kalle.
 [L2-gym-6]

Narrativen kan börja i presens såsom i exempel (19) om den handlar om något som fortfarande har relevans. Sedan övergår berättaren i sekvens 4 där handlingen börjar till narrativens typiska tempus, preteritum. Allt som allt tycks valet av tempus vara fritt vad gäller orienteringar i mitt material. Liknande resultat har Viberg (2001: 108, 111) fått för han konstaterar att vad gäller användning av tempus i narrativer förekom det mest variation just i narrativens början.

4.1.3 Handling

Alla de 60 narrativen innehåller handlingssekvenser. Det är egentligen inte förvånande eftersom narrativen som genre är avsedd för att återge vad som hände och det är handlingen som just innehåller berättande av händelser och handlingar. Även definitionen av termen narrativ i avsnitt 2.4.2 utgår ifrån antagandet att en narrativ består av ett

händelseförlopp, m.a.o. är handlingen ett obligatoriskt narrativt element.

Det föreligger stora skillnader på hur långa handlingssekvenser är. En av de kortaste handlingarna finns i följande narrativ.

- (20) 1. Jag var till filmbutik på lördag.
 2. Det var många CD tär.
 3. Jag ser Jasper Pääkkönen.
 4. Jasper är jätte finn pojkarna.
 5. Jag har ser Jasper på finnish programmen Salatut Elämät.
 6. Jasper seg till jag ”Hej!”
 7. Det var finest dag i värld! [L2-gym-11]

Narrativen börjar med en orientering i sekvenserna 1–2 där deltagarna, tidpunkten, platsen och verksamheten introduceras. Själva handlingen består av bara två satser. Den första i sekvens 3 skildrar hur berättaren såg Jasper Pääkkönen i filmbutiken. Därefter kommer två evaluerande satser som även är något orienterande. De anger tolkningsramen för händelsen: Jasper som berättaren råkade stöta på är en fin kille och skådespelare. Den andra satsen som tillhör handlingen påträffas i sekvens 6 där det skildras hur denna skådespelare hälsade på berättaren. Som vi ser i exempel (20) kommer narrativens tema först och främst fram i handlingen eftersom det där berättas om den inträffade händelsen. Därtill innehåller handlingen ofta narrativens höjdpunkt. Med följande exempel illustrerar jag en längre handlingssekvens där höjdpunkten lätt kan identifieras.

- (21) 3. När vi vakna
 så fick han ett samtal
 att vi skulle åka till mormor – morfars lägenhet genast!
 4. Han körde dit oss,
 5. vi gick försiktigt upp för trappan
 6. och öppnade dörren.
 7. När vi kom in
 så var nästan hela släkten där,
 alla såg ledsna ut
 och vi visste inte varför.
 8. Jag började leta efter morfar
 9. för jag såg inte honom.
 10. Men sen så förstod jag.
 11. Jag gick till mamma
 12. och satte mig i hennes knä
 13. och frågade
 ”är morfar död”?
 14. Mamma nickade ja,
 15. och tårarna började rinna. [L1-gym-4]

I exempel (21) hör alla sekvenserna 3–15 till handlingen där skribenten berättar om dagen då han eller hon fick veta att hans/hennes morfar hade dött. Handlingen börjar med att skribenten berättar hur hon/han ombads att komma till mormor och morfars lägenhet och fortskrider sedan med att skildra hur skribenten där började leta efter sin morfar på grund av att de andra såg ledsna ut och att morfar inte syntes där. Så småningom ökar spänningen och höjdpunkten lokaliseras i sekvenserna 11–15. Den händelse som där skildras, dvs. att berättaren fick veta att morfar var död, är narrativens klimax och den mest rapporterbara händelsen.

En observation som vidare kan göras i exemplen (20) och (21) beträffar de verbala handlingarnas funktion i narrativerna. Det finns direkt anföring i (20) i sekvens 6: ”Jasper seg till jag 'Hej!’” och i (21) i sekvens 13: ”[jag] frågade: 'är morfar död?’”. Sekvens 3 i (21) å sin sida innehåller en indirekt anföring: ”När vi vakna så fick han ett samtal att vi skulle åka till mormor – morfars lägenhet genast!”. Denna är ommarkerad på så sätt att anföringsmarkören, såsom verbet *berätta*, *säga*, *tänka*, samt subjektet som anger talaren saknas. Ett annat exempel på en indirekt anföring finns i följande sats: ”En läkare [...] sade att jag skulle åka till sjukhus” [L2-uni-20]. Som konstaterats i avsnitt 2.5.2.2 anser Labov och Waletzky (2006: 33–35) att direkta samt indirekta anföringar enbart är evaluerande (se också Labov 1972: 372–373). Jag har däremot inte tolkat dessa ovannämnda eller andra anföringar alltid som evalueringar, för jag anser i likhet med Norrby (1997: 197–217, 259–260) att de kan ha en annan funktion: de kan vara refererande och delar av en händelsekedja. Alla exemplen ovan för i själva verket händelseförloppet framåt. Jag utesluter dock inte den evaluerande funktionen av direkta och indirekta anföringar, ibland är den med vilket diskuteras närmare i avsnitt 4.1.4.2.

4.1.4 Evaluering

Vid sidan av orientering och handling är evaluering ett element som förekommer i var och en av de 60 undersökta narrativerna. I det följande beskrivs hur skribenterna evaluerar det som de berättar om. Avsnittet är indelat i två underavsnitt som behandlar olika evalueringstyper. Jag utgår ifrån Labovs definition av evaluering (se avsnitt 2.5.1), men i stället för tre olika evalueringstyper som han indelar evalueringen i använde jag en egen kategorisering. Orsaken är att jag anser att de evalueringstyper som jag tar upp belyser bättre vilka funktioner evaluering i mitt material har.

4.1.4.1 Ren och inbäddad evaluering

För det första kan det urskiljas två olika typer av evaluering i materialet beroende på evalueringens självständighet och placering. Sekvenser som representerar *ren evaluering* har som funktion att evaluera det som hände eller motivera narrativens berättarvärde. Dessa sekvenser är helt självständiga på så sätt att de inte kan anses ha någon annan funktion och de mer är som kommentarer än delar av narrativens händelseförlopp. I evaluering av denna typ ställer berättaren sig på sätt och viss utanför berättelsevärlden, vilket illustreras med följande exempel.

- (22) Allt detta är så oförglömligt för han var inte bara en morfar utan också min bästa vän, och han var min livskamrat. [L1-gym-4]
- (23) Det var den första gången när jag var utomlands. Jag fick vara med min familj och det var den bästa saken. [L2-gym-19]
- (24) Jag minns allt det här eftersom det var så otroligt att någon kunde göra något så stort för mig. Det var toppen att alla mina bästa vänner kunde ta del och fira med mig. [L2-uni-3]

I alla dessa evalueringar i (22)–(24) anger berättaren orsaken till varför historien är värd att berätta. I (22) konstaterar berättaren att dagen hans eller hennes morfar dog var oförglömlig eftersom han var mycket viktig för berättaren. I evalueringen i (23) skriver berättaren varför resan som han eller hon berättar om var så speciell: att den var berättarens första utlandsresa och den kunde han eller hon göra med sin familj, vilket var det bästa med den. Berättaren i (24) å sin sida motiverar varför han eller hon ville berätta om sin trevliga födelsedagsfest. Dessa slags evalueringar är ofta sådana som Labov (1972: 371–372) kallar *extern evaluering* som sker utanför berättelsen så att berättaren slutar att föra narrativen framåt och riktar kommentarer till mottagaren, dvs. till läsaren eller åhöraren. Det som är typiskt för de rena evalueringar är kausala satser (jfr Labov 1972: 390–392; Peterson & McCabe 1983: 224). T.ex. i (22) finns en sats inledd med *för* och i (24) en sats inledd med *eftersom*. Dessa satser brukar ha en evaluerande funktion eftersom berättaren genom dem kan förklara förhållanden och betona relevansen av händelserna. På så sätt ökar berättarvärdet, vilket ju är evalueringens mest signifikanta drag.

Hänvisning till känslor kännetecknar också den rena evalueringen, vilket kan ses i exempel (22)–(24) och vilket ytterligare illustreras med följande exempel.

- (25) Det var spännande, fast jag hade mycket verk och visste inte vad som skulle hända till mig. [L2-uni-20]

(26) [...] det var som om proppen flög ur. [L1-gym-8]

(27) tidigare i mitt liv har jag gjort mycket, [...] men har aldrig fått en sån kick i kroppen [...] [L1-gym-10]

Som exemplen (25)–(27) tydligt visar kan berättaren evaluera narrativens höjdpunkt genom att skildra vilka slags känslor denna händelse väckte. Att ange hurdant något kändes i evalueringen kan ses som naturligt eftersom evalueringen är emotionell till sin karaktär: att motivera händelsernas berättarvärde kan delvis anses vara förknippat med känslor för evalueringen betonar att händelsen var t.ex. spännande eller trevlig. Dessutom, som tidigare påpekats, hade skribenterna i denna undersökning som uppgift att skriva om en speciell händelse de hade varit med om så det inte är konstigt att berättarvärdet motiveras med en evaluering som är baserad på känslor.

Vidare kan interjektioner ha en evaluerande funktion, vilket illustreras med följande narrativ.

(28) 1. Jag spelat fotboll i laget.
 2. Det var kul
 3. och jag hade nya kompisar.
 4. Vi åkte till Karleby
 5. och jag gjorde två mål.
 6. Jipii! [L2-gym-9]

De sex sekvenserna som finns i exemplet ovan bildar en hel narrativ som i själva verket är kortast av de alla 60 narrativen. Den sista sekvensen, interjektionen ”Jipii!”, kan tolkas som evaluering eftersom den uttrycker berättarens känslor och värderar händelsen. Av detta korta yttrande framgår att berättaren antagligen blev glad och stolt över att han eller hon gjorde två mål, vilket är den centrala händelsen i narrativen. Interjektioner verkar vara ett ytterst ovanligt evalueringssätt bland de undersökta narrativen för exemplet ovan är det enda som förekommer i korpusen. Detta kan bero på att interjektioner är mer typiska för talspråket och här var det skriftliga narrativer som undersöktes.

Vid sidan av ren evaluering som jag behandlade ovan kan det finnas evaluering som inte är självständig på så sätt att den enbart skulle ha en evaluerande funktion, utan den kan förekomma i sekvenser som utgör såväl evaluering som t.ex. handling. Således kan en och samma sekvens ha två olika funktioner samtidigt. Dess funktion kan följaktligen vara t.ex. att både evaluera händelserna och föra narrativen framåt eller att orientera. Denna slags

evaluering kallar jag *inbäddad evaluering*. Evalueringen kan vara inbäddad i alla de övriga narrativa elementen: abstrakt, orientering, handling, resultat och koda. Det som särskilt karaktäriserar den inbäddade evalueringen är att den implicit förekommer inne i berättelsen och är en fast del av den narrativa världen. Följande exempel åskådliggör denna evalueringstyp:

- (29) Så därför kom det som en chock för mig när dom kom på min födelsedag den där morgonen och hade Musti med sig. [L1-gym-1]
- (30) 1. [...] så var det så att vi alla gick runt där inne och alla hade jätte kul.
 2. Vi kommer fram till en väg
 3. och så ser vi värsta folksamlingen,
 4. sen ser vi bara hur något jätte stort och fläckigt springer och några människor försöker fånga djuret.
 5. Det var alltså en giraff som hade rymt
 6. och alla sprang
 7. och var jätte rädda. [L1-gym-15]

I båda av dessa exempel är evalueringen inbäddad i handlingen. Exemplet (29) kan betraktas som handling eftersom narrativens mest betydande händelse finns i den: att berättarens föräldrar gav en hund till berättaren på hans/hennes födelsedag. Denna sekvens är inte bara refererande utan också evaluerande för berättaren värderar händelsen genom att konstatera: ”därför kom det som en chock för mig” där den förklarande *därför* och ordet *chock* kan anses vara evaluerande. Den inbäddade evalueringen som finns i sekvenserna 2–4 i exempel (30) är något annorlunda, hellre grammatisk än semantisk till karaktären. I den använder berättaren nämligen historiskt presens för att understryka handlingens höjdpunkt. Exemplet demonstrerar hur berättaren kan byta från det på andra ställen använda preteritum till presens för att skildra berättelsens viktigaste händelse. Historiskt presens har således en evaluerande funktion. Tempuset förekommer endast i handlingen och används bara av tre L1-skribenter och är sålunda ett sällsynt evaluerande medel.

Evalueringen kan också vara inbäddad i handlingen i form av indirekta och direkta anföringar, vilket påpekades redan ovan i avsnitt 4.1.3. Detta belyser jag i det följande:

- (31) 11. och små regndroppar föll från himlen
 då vi stog i kön, på väg upp till Balder.
 12. Hela jag skakade,
 13. - Jag spyr tänkte jag. [L1-gym-9]

I (31) skildrar skribenten sina känslor när han eller hon var på väg till en berg-och-dalbana på Liseberg. I sekvens 13 finns det direkt anföring som är en del av händelseförloppet men som också är evaluerande. Detta är exempel på ett fall där skribenten skildrar händelser men samtidigt t.ex. reaktioner, åsikter eller känslor av en viss person i en situation. Även Eriksson (1997: 191–192) har noterat att berättaren ofta dramatiserar, kommenterar eller uttrycker känslor genom repliker, varför särskilt direkta anföringar kan ha en evaluerande funktion. Eriksson (1997: 137) kallar denna typ av evaluering just inbäddad. I motsats till honom och Labov anser jag emellertid att den inbäddade evalueringen inte bara inbäddas i handlingen utan också i de andra berättelseelementen vilket jag diskuterar härnäst.

I (32) är evalueringen inbäddad i ett abstrakt och i (33) för sin del i en orientering.

(32) Jag kommer aldrig glömma när jag hoppade fallskärm.
[L1-gym-5]

(33) Jag visste att jag kommer att befinna mig i Sverige när jag fyller tjugo, så jag vara lite ledsen att jag inte skulle kunna fira det med mina finska kompisar. [L2-uni-3]

Som jag påpekade i avsnitt 4.1.1 är det inte sällsynt att abstraktet är evaluerande (jfr Labov 1972: 370; Norrby 1997: 155–156). I orienteringen förekommer det dock inte så ofta evaluering. Här finns det emellertid inbäddad evaluering eftersom denna orienterande mening, som innehåller information om tid, tema, plats och något om deltagare också, kan anses betona narrativens viktigaste händelse. Narrativen handlar om en födelsedagsfest som en bra vän till berättaren ordnade för honom eller henne. I handlingen skildrar berättaren vad de gjorde och hur trevligt de hade. Det kommer fram att berättaren i början var lite ledsen att inte kunna fira födelsedagen med sina finska kompisar, men slutligen hade berättaren kul ändå. Den inledande sekvensen i (33) kan betraktas som evaluerande för hela narrativen får en större betydelse när berättaren skildrar bakgrunden och de känslor han eller hon hade i början. Narrativens lyckliga slut står i kontrast med den vemodiga början och det är som helhet innehållsligt evaluerande.

Dessutom kan evalueringen vara inbäddad i resultat, vilket är fallet i nästa exempel.

(34) 5. Sedan sa han det mitt hjärta hade drömt om i flera månader:
– Maija, jag älskar dig.
6. Tiden stannade,
7. jag blev så chockad men samtidigt så överlycklig
att jag bara satt stil.

8. Efter en stunds tystnad på någon minut
(fast den kändes snarare som flera timmar)
fick jag ur mig orden ”Jag älskar dig också”. [L1-gym-11]

I exempel (34) innefattar narrativens sekvens 5 handlingen och den mest rapporterbara händelsen. Vad detta ledde till, att berättarens pojkvän sade de magiska orden ”jag älskar dig”, följer i sekvenserna 6–8 som kan betraktas som resultat. Eftersom berättaren skildrar sina känslor i dessa resultatsekvenser och känslor ofta skildras just i evalueringen, kan det tolkas så att det finns inbäddad evaluering i detta resultat. Dessutom betonar uttalanden som ”Tiden stannade” samt ”Efter en stunds tystnad [...] fick jag ur mig orden” händelsens viktighet.

Den inbäddade evalueringen kan också förekomma i elementet, som kommer sist i narrativerna, i kodan, vilket exemplifieras i det följande:

- (35) 23. Jag minns den här resan
eftersåm den var så unik och trevligt.
24. Jag tycker om att resa
25. och efter den här resan ville jag åka utomlands ännu mera.
[L2-uni-2]

I exempel (35) är sekvens 23 en ren evaluering. Däremot anser jag att sekvenserna 24 och 25 utgör en koda eftersom berättaren kommer ut ur berättarvärlden och börjar prata om att resa i allmänhet och hur denna resa som berättaren skildrade påverkade på att ”efter den här resan ville [han eller hon] åka utomlands ännu mera”. I denna koda finns inbäddad evaluering för berättaren värderar resandet i den och med den sista satsen understryker berättaren hela narrativens betydelse.

Efter att ha redogjort för och exemplifierat ren och inbäddad evaluering kartlägger jag hurdana evaluerande medel skribenterna med svenska som förstaspråk och som andraspråk använder i sina narrativer. I tabell 4 presenteras antalet och andelen av ren och inbäddad evaluering.

Tabell 4 Fördelningen av evalueringen i två evalueringstyper: ren och inbäddad evaluering

Evalueringstyp	L1-gym		L2-gym		L2-uni		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ren evaluering	56	42,4	42	60,9	88	57,9	186	52,7
Inbäddad evaluering	76	57,6	27	39,1	64	42,1	167	47,3
Totalt	132	100	69	100	152	100	353	100

En tydlig skillnad i användningen av de två olika evalueringstyperna framkommer mellan L1- och L2-skribenterna: L1-skribenterna använder mer inbäddad evaluering, i 57,6 % av alla de evaluerande sekvenserna, medan L2-skribenterna använder mer den andra evalueringstypen, ren evaluering som förekommer i 60,9 % av all evaluering av gymnasiestudenterna och 52,7 % av universitetsstudenterna. Det ser alltså som om L1-skribenter hellre inbäddar evalueringen i de andra narrativa elementen, i synnerhet i handlingen. De för gärna händelseförloppen framåt samtidigt som de dramatiserar berättelsen och motiverar varför den är speciell. När L2-skribenter vill evaluera t.ex. något som hände, slutar de hellre att föra handlingen framåt och evaluerar händelserna hellre utanför narrativen. Möjliga orsaker till detta diskuteras i avsnitt 5.1.

4.1.4.2 Evaluering av händelser, personer och platser

I föregående avsnitt visade jag hur evalueringen kan förekomma som ett självständigt element, dvs. som ren evaluering, eller kombinerad med de övriga berättelseelementen, dvs. som inbäddad evaluering. I det följande tar jag upp vilka komponenter berättarna evaluerar i sina narrativer. Oftast riktas evalueringen mot händelser, vilket redan kan noteras i flera av de exempel som behandlats ovan, men jag illustrerar detta med ett par ytterligare exempel.

(36) Jag var några millimetrar från en ganska säker död.
Och det är väl därför som jag aldrig kommer glömma
den händelsen. [L1-gym-6]

(37) Det som hände här ska jag alltid minnas eftersom det var det
Mest skrämmande sak jag någonsin gjort! [L2-uni-11]

Båda dessa evalueringar förklarar varför narrativen är värd att berätta. Det är knappast märkvärdigt att berättarna använder evaluerande medlen just när de skildrar händelser eftersom handlingen som bygger kring händelser anses vara berättelsens kärna. Därför är det viktigt att evaluera just vad som hände och på så sätt öka berättarvärdet.

Evalueringen kan också vara avsedd för att evaluera t.ex. de inblandade personerna:

(38) Ett plus var att proffes var snygg. [L1-gym-5]

(39) Vi [...] tyckte busschauffören var den största idioten
med två ben som någonsin funnits. [L1-gym-7]

(40) Jag glömmer inte henne. [L2-gym-3]

När berättaren på något sätt evaluerar deltagarna i narrativen kan berättaren hjälpa läsaren att tolka narrativen ännu bättre. Det är just en central funktion hos evalueringen: förutom att den betonar narrativens berättarvärde ger den en ram för tolkningen. Dessutom är personerna i vissa berättelser viktigare än själva händelserna.

Berättaren kan också evaluera platsen för händelsen:

(41) Gammalstaden är jättekul och vackert platsen. Jag tycker att Stockholm är vackert stad. [L2-gym-12]

(42) Vi [...] stannade till i ett naturreservat där det fanns som en gång man kunde följa i en jättefin skog. [L1-gym-6]

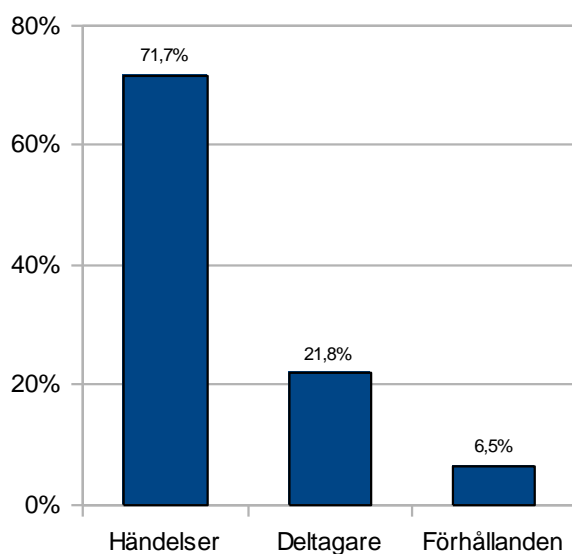
(43) Vi visste att vi borde sjunga i slutkonsert i Strasbourgs katedral. Jag hade ingen aning om att katedralen var så stor. Vi stod framför dörren och alla bara glodde byggnaden med stora ögon. Kyrkan var full av människor. [L2-uni-19]

Värderingen som finns i exempel (41) ingår i en narrativ som handlar om en resa till Stockholm och därför kan berättaren genom en positiv evaluering av platsen tydligt uppge varför han eller hon ville berätta just denna historia. Exempelen (41)–(43) illustrerar sådana fall där berättaren beskriver platsen för händelsen så att narrativens berättarvärde ökar på något vis: händelsen som narrativen berättar om kan kännas t.ex. mer speciell på basis av värderingen av platsen. Detta syns tydligt i den narrativ som exempel (43) är en del av. När berättaren skildrar att kyrkan var ”så stor” och ”full av människor” känns den centrala händelsen, att ge en konsert där i Strasbourgs katedral, mer spännande. Vidare tenderar berättarna att evaluera andra förhållanden, såsom i exempel (44):

(44) Det var en vacker dag när jag köpte min hunden.
Solen sken och ja var jätteglad. [L2-gym-6]

Med exempel (44) vill jag förtydliga hur berättarna skildrar förhållandena för att betona händelsen och få sina känslor bättre fram. Förhållandena påverkar på tolkningen av händelsen och på så sätt kan beskrivning av förhållandena vara evaluerande. Berättarna brukar evaluera förhållandena särskilt när de antingen är riktigt dåliga eller riktigt bra.

Evalueringen av händelser, personer och förhållanden förekommer både i form av ren evaluering och i form av inbäddad evaluering. Fördelningen i ren och inbäddad evaluering baserar sig, som nämnts, på placering och självständighet hos evalueringen, medan fördelningen i evaluering av händelser, personer och förhållanden grundar sig på vad man evaluerar, vilka komponenter i narrativen det är fråga om. Följande figur visar hur stor del av evalueringar riktar sig mot händelser, deltagare eller förhållanden. Eftersom det inte förekommer stora skillnader i evalueringstyper mellan berättargrupperna, presenterar figur 3 andelarna för de tre olika evalueringstyperna i hela materialet.



Figur 3 Fördelningen av evalueringstyper enligt berättelsekomponenter som evalueringen riktar sig mot i hela korpusen.

Av figuren framgår att det är händelser som står i centrum för evalueringen i narrativen. Andelen av evalueringar av händelser uppgår till 71,7 %. Detta talar för antagandet att handlingen är berättelsens kärna: den innehåller händelser och även mest evaluering. Näst mest evaluerar berättarna personer som deltar i narrativen: av all evalueringar är 21,8 % riktad mot deltagare. I narrativen evalueras förhållanden inte så mycket för endast 6,5 % handlar om plats, väder och andra förhållanden.

Vad gäller förekomsten av evaluering i narrativen ska man ändå komma ihåg att när materialet insamlades ombads skribenterna att motivera i sin narrativ varför händelsen skribenten berättar om är oförglömlig (se bilagorna 1–3). Antagligen har detta en inverkan på att det förekommer mer evaluering i narrativen än vad som skulle ha funnits om man inte hade ombett motivering. Det finns dock många slags evalueringar. Att motivera är bara ett av de många sätten att använda de evaluerande medlen. Dessutom är tyngdpunkten i

denna studie på den kvalitativa analysen och skrivinstruktionerna påverkar troligen mest på den kvantitativa aspekten av evalueringen.

4.1.5 Resultat

Berättelseelementet resultat förekommer ofta i sista delen av händelseförloppet. Därför är det svårt att avgöra var gränsen mellan handlingen och resultatet går och om det överhuvudtaget finns ett resultat i narrativen. Det är lätt att identifiera sådana resultatsekvenser som inleds med t.ex. ”Till slut” eller ”Det slutade med” som i exempel (45) nedan:

- (45) 2. Vi sprang runt huset
 3. och lekte,
 då vi sprang rakt in i varandra i ett hörn.
 4. Kaisas tänder träffade min panna.
 5. Det slutade med
 att jag sydde fem stygn i pannan
 och Kaisas tänder blev lösa. [L1-gym-17]

I exemplet (45) skildrar skribenten i klimaxen hur han eller hon krockade med sin kompis Kaisa. Vad detta ledde till beskrivs i sekvens 5 som utgör resultatet. Exemplet visar att resultatets primära funktion är att ange konsekvenserna av den mest centrala händelsen i narrativen. Därför följer resultatet ofta handlingens höjdpunkt.

Vad gäller förekomsten av resultat i narrativen skiljer de tre berättargrupperna sig mest från varandra. Detta illustreras i tabell 5.

Tabell 5 Förekomsten av berättelseelementet resultat i narrativen

Grupp	f	%
L1-gym	15	75
L2-gym	5	25
L2-uni	8	40
Totalt	28	47

Som tabell 5 visar har nästan hälften av de undersökta 60 narrativen resultatsekvenser. I 75 % av L1-skribenternas narrativer kan det urskiljas ett resultat, medan motsvarande andelar är avsevärt lägre för L2-narrativen: 25 % hos gymnasisterna och 40 % hos universitetsstudenterna. Att L2-narrativen skrivna av gymnasister inte innehåller många

resultatsekvenser kan bero på att få av deras narrativer handlar om spännande händelser som enligt min åsikt oftast resulterar i att spänningen upplöses eller följderna av den mest centrala händelsen skildras. Hälften av dessa yngre L2-skribenter (n=10) berättar nämligen generellt om t.ex. sina resor utomlands och i hemlandet. I många av de sistnämnda reseberättelserna kan man inte finna någon höjdpunkt, utan skribenten berättar vad han eller hon gjorde på resan som t.ex. i följande exempel:

(46) Jag simmade i havet, tittade på pojkarna, åt god mat, använde mina skunskap i engelska och bara koppla av där. [L2-gym-19]

Endast två av de 20 som har svenska som förstaspråk har skrivit en berättelse av detta slag som koncentrerar sig på att beskriva en resa som helhet. Det finns dock fler L1-berättelser där händelserna äger rum utomlands eller i en speciell plats men skribenterna brukar ändå berätta om någon särskild händelse som ägde rum där i stället för att berätta vad för slags olika möjliga saker han eller hon hade upplevt där. Därför finns höjdpunkt samt resultat med större sannolikhet i L1-skribenters narrativer. Narrativer skrivna av de yngre L2-skribenterna innehåller mer listor av händelser, och därför saknas kanske resultatet ofta i dem.

4.1.6 Koda

Med kodan signalerar skribenterna att narrativen är över som i följande exempel:

(47) 23. Jag var i sjukhuset får några dagar
24. och många saker hände..
25. men det där är en historia för en annan dag. [L2-uni-20]

Sekvenserna 23 och 24 berättar vad som hände till slut, dvs. de utgör resultatet. Den sista satsen är en koda som klart visar att denna berättelse har kommit till sitt slut. Kodor är inte alltid så här tydliga. Det som är typiskt för kodorna är att de markerar övergången från berättelsevärldens dåtid till berättarsituationens nutid genom att byta tempus. Detta kan förtydligas med exempel (47) där tempuset i satserna 23 och 24 är preteritum ("var" och "hände"), men tempuset i kodan däremot presens ("är"). Samma tendens syns också i kodor som finns i följande exempel.

(48) 20. Senare på kvällen fick vi veta
hur detta hände,

- 21. det visade sig att han hade tagit sitt liv,
 - 22. vi fick så klart veta varför,
 - 23. och jag förstår honom idag. [L1-gym-4]
- (49) 7. Vi spelade fotboll och
- 8. vi hade jättekul sommar.
 - 9. Nästa sommar går jag igen mitt sommarstuga. [L2-gym-2]
- (50) 11. På morgonen måste mina trevliga kompisar resa sina hem.
- 12. Nu längtar jag dom och deras roliga saker!
 - 13. Jag måste säga stor tack! [L2-gym-13]

I (48) och i (49) finns kodan i den sista satsen och i (50) i de två sista satserna eftersom tempuset byts till presens från preteritum som annars brukar användas i narrativena. Ett annat gemensamt drag för kodorna i mitt material är att det finns ett tidsuttryck som hänvisar till nutiden eller till framtiden i dem. I exemplen ovan kommer berättarna ur ut berättarvärlden till nuet genom att fundera på vad han eller hon tänker om den berättade händelsen eller hur den påverkar skribenten idag eller nu eller nästa sommar. Att kodan har ett annat tempus än de flesta andra berättelseelementen och att den kopplar hela narrativen till nu- eller framtiden talar för att kodan har en annorlunda, självständig position i narrativen jämfört med de andra narrativa elementen.

I kodan brukar berättaren återge bl.a. vilka känslor och åsikter de berättade händelserna har väckt hos honom eller henne, t.ex. förståelse i (48) och tacksamhet samt längtan i (50). Dessutom kännetecknar kodan att berättaren där tenderar att konstatera t.ex. vad händelserna får eller har fått berättaren att göra eller vad de har lett till som i exempel (49) eller i exempel (51):

- (51) 10. Den sommar gav mig mycket.
- 11. Nu kan jag åka bus eller metro
 - 12. och hitta job.
 - 13. Jag tycker att det är fint
om kan du resa och jobba redan nu.
 - 14. Och det är också kul att nu har jag pengarna
och min mamma eller pappa måste inte ge den mig.
- [L2-gym-15]

I kodan som finns i satserna 11–14 i (51) berättar skribenten om vilka fördelar det hade att han eller hon jobbade i Helsingfors en sommar. Att ta upp följderna av de berättade händelserna i kodan kan man även öka narrativens berättarvärde. Som konstaterats hör berättarvärdet ihop med berättelseelementet evaluering med vilken man motiverar att

narrativen är t.ex. viktig, spännande eller rolig. Att skribenten i (51) nämner att den sommaren lärde honom eller henne mycket och att skribenten då kunde tjäna egna pengar kan ses som betoning att händelserna och hela narrativen är viktig för honom eller henne. I denna koda för skribenten sin narrativ inte bara till slut utan han eller hon evaluerar också händelserna. Därför kan några satser samtidigt anses vara både kodor och evalueringar, som sekvenserna 11–14 i exemplet ovan. Sats 10 tolkar jag dock bara som evaluering eftersom tempuset i den är preteritum, den är klart evaluerande och skribenten organiserar sina tankar ur nuets synvinkel från och med sats 11. Nutiden är just det som kännetecknar kodan såväl språkligt som innehållsligt.

Av de sex narrativa elementen är avslutningselementet koda ovanligast i narrativen. Av tabell 6 framgår hur många av de 60 narrativen innehåller en koda.

Tabell 6 Förekomsten av berättelseelementet koda i narrativen

Grupp	f	%
L1-gym	3	15
L2-gym	5	25
L2-uni	8	40
Totalt	16	27

Det finns en koda i 15 % av L1-narrativen. Däremot förekommer den oftare i L2-narrativer, nämligen i 25 % av L2-narrativen skrivna av gymnasisterna och i 40 % av L2-narrativen skrivna av universitetsstudenter. Detta diskuteras vidare i avsnitt 5.1. Kodan tycks vara bara ett av de möjliga sätten att avsluta en berättelse (se avsnitt 4.2.3 för de andra avslutningssätten).

4.2 Berättelsemönster

I föregående avsnitt beskrev jag hur pass vanliga de olika narrativa elementen i de undersökta narrativen (n=60) är och vidare redovisade jag typiska drag för berättelseelement. I detta avsnitt redogör jag för ordningen av dem. Enligt Labov (1972) borde de i stort sett komma i följande ordning: 1) abstrakt, 2) orientering, 3) handling, 4) evaluering, 5) resultat och 6) koda. Evalueringens plats kan dock variera. I det följande diskuterar jag hur de narrativa elementen är placerade i de 60 narrativen som jag undersökt.

4.2.1 Narrativens början

Största delen av de 60 narrativen inleds såsom Labovs (1972) schema antyder. Som jag tidigare konstaterade har långt ifrån majoriteten ett sammanfattande abstrakt i sin narrativ, men alla har en orientering. Om abstraktet finns i narrativen, förekommer det alltid genast i början. Det är den första sekvensen i narrativen och det följs av orienteringen såsom i följande exempel:

- (52) 1. Jag vill berätta om min sommar i Helsinki.
2. Sommaren 2010 bodde jag i Helsinki med min kompis.
3. Vi bodde i höghus i Drumsö.
4. Vi jobbade i samma firma. [L2-gym-15]

Skribenten i (52) inleder sin narrativ med ett abstrakt som ger temat till narrativen: den handlar om en sommar i Helsingfors. Därefter ger skribenten information om tid, plats och deltagare i orienteringen i sekvenserna 2–4.

Det finns emellertid en vanligare tendens att inleda en narrativ genom att kombinera abstrakt med orientering. Ett kombinerat element av typen abstrakt + orientering innehåller väsentlig information om t.ex. narrativens tid och/eller plats som tillhör just orienteringssekvensernas karaktär samt det avslöjar narrativens tema och höjdpunkt redan i början såsom abstraktet oftast gör. Detta slags inledningselement har således såväl abstraktets som orienteringens funktion. Detta belyser jag med hjälp av följande exempel.

- (53) När jag var 7år, så krockade jag och min bästa vän Kaisa.
[L1-gym-17]
- (54) I somras 2009 såg jag för första gången mitt favoritband Metallica
som jag älskar. [L2-uni-16]
- (55) En händelse som är oförglömlig för mig är den dagen jag fyllde 15 år
och fick min hund Musti. [L1-gym-1]

Exempel (53) är både abstrakt och orientering eftersom det ger en sammanfattning om narrativens viktigaste händelse samt det ger information om tid, situation och deltagare som annars inte blir introducerade i narrativen. Även exemplen (54) och (55) är kombinerade abstrakt + orientering -element för de sammanfattar och evaluerar historien samt anger bakgrundsinformation: tiden för skeendet och situationen.

Den tredje inledningstypen är att börja med att presentera kontexten för händelsen eller

händelserna som narrativen berättar om, dvs. att börja med orientering. Till skillnad från de två ovan diskuterade inledningstyperna, abstrakt och abstrakt + orientering, sammanfattar orienteringen varken hela narrativens betydelse eller hänvisar till den mest centrala händelsen, utan den fungerar som en bakgrundsbeskrivande språngbreda till själva handlingen. Nästa exempel representerar denna typ av inledning:

- (56) 1. Det var under julen 2003-2004
 2. och jag och min familj åkte till Australien
 för att fira jul med min moster som bor där.
 3. Vi åkte bil längs Great Oscean Road [...] [L1-gym-6]

Skribenten till denna narrativ börjar sin narrativ genom att berätta när händelsen i fråga inträffade ("under julen 2003-2004"), var den ägde rum ("i Australien") och vilka personer som var iblandade ("jag och min familj"). Från och med sekvens 3 övergår skribenten från att beskriva bakgrunden till att berätta själva händelsen.

Vidare upptäckte jag ett fjärde sätt att inleda en narrativ i mitt material. Exempel (57) åskådliggör detta sätt.

- (57) 1. Vår bobollaget gick till bobollcamp i Oulu.
 2. Vi vann bronzmedaljoner i där. [L2-gym-8]

Skribenten inleder inte denna narrativ med en klar orientering utan han/hon börjar direkt berätta vad som hände och går således rakt in i handlingen. Jag anser nog att sekvens 1 utgör utöver handlingen även bakgrundsbeskrivning för den innehåller information om deltagare ("Vår bobollaget"), plats ("Oulu") och situation ("bobollcamp"). Därför betraktar jag sekvenser av denna typ som kombinerade orientering + handling -element. De inleder narrativen direkt med händelsen men så att det finns orienterande information inbäddad i beskrivningen av handlingen.

I narrativerna kan det sålunda urskiljas fyra olika typer av inledningar med Labovs narrativa modell som utgångspunkt. Med tabell 7 ger jag en översiktlig bild av hur vanliga de olika inledningstyperna är i hela korpusen och hos respektive grupp. Det ska påpekas att när jag här behandlar inledningarna är det fråga om narrativens allra första mening eller en del av den. Längden av narrativens början varierar och de senare meningarna kan vara av andra inledningstyp än den allra första. Därför kan det finnas olika inledningstyper i en och samma narrativ ifall orienteringen är rätt så lång.

Tabell 7 Fördelningen av de fyra olika sätten att inleda en narrativ i materialet

Inledningstyp	L1-gym		L2-gym		L2-uni		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Abstrakt	2	10	3	15	1	5	6	10
Abstrakt + orientering	6	30	11	55	10	50	27	45
Orientering	10	50	4	20	7	35	21	35
Orientering + handling	2	10	2	10	2	10	6	10
Totalt	20	100	20	100	20	100	60	100

Som tabell 7 visar är den allra vanligaste inledningstypen generellt sätt abstrakt + orientering med 45 % och den näst vanligaste typen är orientering med 35 %. Det förekommer dock variation mellan olika grupper. En så stor andel som 50 % av L1-skribenterna inleder sin narrativ med en orientering som av de fyra typerna är vanligast bland dem. Däremot är motsvarande siffror för L2-skribenterna lägre: för L2-skribenterna vid gymnasiet 20 % och för L2-skribenterna vid universitetet 35 %. L2-skribenterna inleder oftare sina narrativer med abstrakt + orientering. Alla de tre grupperna uppvisar emellertid likheter vad gäller att inleda narrativen med de övriga två typerna: bara två av varje grupp på 20 skribenter, dvs. 10 %, inleder sin narrativ med ett kombinerat orientering + handling –element, och beroende på gruppen använder endast 1–3 skribenter, ca 10 %, ett abstrakt i inledningen. Resultaten visar vidare att majoriteten av berättarna på något sätt inkluderar en bakgrundbeskrivning strax i början av sin narrativ. Räknar man ihop andelarna av alla de inledande elementen där orientering finns antingen som ett självständigt element eller ett kombinerat element med abstraktet eller handlingen blir andelen för förekomsten av orientering strax i början av narrativen så hög som 90 %. Således verkar det vara viktigt att inleda en narrativ med bakgrundsinformation.

Eftersom det i tabell 7 är fråga om narrativernas allra första sekvenser, ofta hela första meningen och dess funktion som inledning till narrativen, ska man notera att det kan förekomma även andra element i början av narrativen för narrativens början kan bestå av flera sekvenser varav bara den första har undersökts i tabell 7. Narrativens början kan t.ex. utgöras av tre sekvenser såsom 1) abstrakt + orientering, 2) orientering och 3) orientering + handling. I detta fall är det då abstrakt + orientering som inleder narrativen, men början eller första delen av narrativen består av flera olika slags sekvenser. Det är motiverat att undersöka just den allra första meningen eller sekvensen eftersom en del av orienteringarna består av endast en mening och dessutom är det allmänt känt att början av texten är viktig.

Som konstaterats kan det finnas olika slags element i början av en och samma narrativ. Av de sex labovska berättelseelementen är det i alla fall orienteringen som förekommer någonstans i början av alla de 60 narrativen (se avsnitt 4.1.2). Dessutom är det evaluering som relativt många av skribenterna inleder sin narrativ med. Av universitetsstudenterna använder 70 % evaluerande medel i början, av de finska gymnasisterna 55 % och av de svenska gymnasisterna 50 %. Med följande exempel exemplifierar jag hur det kan finnas olika inledningstyper och även evaluering i början av en och samma narrativ.

- (58) 1. För ett och halvt år sedan reste jag med min kompis
Henni till Bulgaria.
2. Jag had varit utomlands förut,
3. men det var min första resan utan föräldrar eller lärare.
4. Vi fög till Bulgaria just innan våra studentkrivningar
5. och det lönade sig.
6. Jag hade jobbat den hela sommaren
7. och det var ett bra sätt att roa sig.
8. Det är bara så roligt att resa med Henni. [L2-uni-2]

Denna narrativ inleds med ett kombinerat abstrakt + orientering -element där tid, plats, deltagare och aktivitet (resa) kommer fram och som därtill sammanfattar berättelsen. Sekvenserna 2–4 och 6 tillhör orienteringen för de beskriver bakgrunden vidare. Sekvens 5 samt sekvenserna 7–8 kan anses som evaluering eftersom de värderar upplevelsen, hur roligt det var att göra denna resa. Det är typiskt för berättaren att t.ex. betona hur spännande, speciell eller viktig händelsen enligt berättaren är innan han eller hon ens noggrant berättar vad som egentligen hände.

4.2.2 Narrativens mitt

I mitten av narrativen skildrar alla berättarna händelsen eller händelser de vill berätta om. Därför är det givetvis handlingen som dominerar mitten av narrativen. Vidare tenderar skribenterna att konstruera narrativens mittpunkt med evaluerings- och resultatsekvenser. Vanligtvis finns det en central händelse som skribenterna skildrar och evaluerar mest. I motsats till inledningen föreligger det inte så mycket variation mellan L1- och L2-inlärarna vad gäller förekomsten av de olika elementen i narrativens mitt. Den mest betydelsefulla iakttagelsen är att händelseförloppet är mycket längre i narrativer skrivna av L1-skribenterna och de äldre L2-skribenterna än av de yngre L2-skribenterna. Detta beror

troligen på att de sistnämnda har sämre språkkunskaper och kan därför inte skildra händelserna så omfattande.

Enligt Labov och Waletzky (2006 [1967]: 29–30, 37) borde skribenten evaluera händelsen först och främst efter handlingen så att ordningen mellan elementen i mitten skulle vara: handling–evaluering–resultat. Detta konkretiseras i följande narrativ:

- (59) 5. [...] och när vi kom dit sa dom att vi skulle få en stor överraskning.
 6. Dom drog med oss till ett flygplan
 7. och när vi var där sa dom att vi skulle få hoppa fallskärm.
 8. Jag blev glad
 9. för det är något som jag länge hade velat testa
 10. men blev också nervös.
 11. Vi flög långt upp i luften
 12. och sedan öppnades dörren till flyget så att vi kunde hoppa ut. [L1-gym-5]

I exempel (59) finns såväl handlings-, evaluerings- som resultatsekvenser, vilka just är typiska för narrativens mellersta del. I sekvenserna 5–7 skildrar skribenten vad som hände och presenterar narrativens centrala händelse: ”vi skulle få hoppa fallskärm”. Sekvenserna därpå, 8–10, skildrar skribentens egna känslor den stunden och samtidigt evaluerar hur spännande och roligt det var att hoppa fallskärm: ”Jag blev glad för det är något som jag länge hade velat testa men blev också nervös”. Sekvenserna 11–14 tolkar jag som resultat: de hoppade fallskärm ur ett flygplan och flög i luften med ett proffs. I detta exempel är ordningen mellan handling, evaluering och resultat precis sådan som Labov och Waletzky (ibid.) föreslår, men detta stämmer inte överens med hela mitt material. Evalueringen förekommer nämligen på varierande ställen i narrativen, vilket Labov (1972: 369) senare dock har erkänt. Narrativens mitt kan vara konstruerad på flera sätt, vilket illustreras nedan.

- (60) 3. Jag simmade i havet,
 4. tittade på pojkarna,
 5. åt god mat,
 6. använde mina skunskap i engelska
 7. och bara koppla av där.
 8. Det var den första gången
 när jag var utomlands.
 9. Jag fick vara med min familj
 10. och det var den bästa saken. [L2-gym-19]

I exempel (60) skildrar skribenten i sekvenserna 3–7 vad han eller hon gjorde på en resa i

Kypros. Efter denna handling beskriver och samtidigt värderar skribenten resan vilket leder till att sekvenserna 8–10 utgör evalueringen. Eftersom det varken finns ett resultat eller en koda i narrativen, avslutas den med evalueringen. I fall av denna typ tycks det således vara så att evalueringen ofta snarare tillhör slutet av narrativen än mitten av narrativen. Följande exempel illustrerar hur evalueringen även kan stå mitten av handlingen, mellan de olika handlingssekvenserna.

- (61) 9. Först, när vi var framme,
gick vi till Sea Life för att kolla på många olika fisk
och andra vattendjur.
10. Vi båda tyckte att det var väldigt spännande
där under jorden i "en annan värld".
11. Där fick jag också en liten jättegullig mjuk leksak
pingvin från min pojkvän.
12. Sedan hämtade vi våra gratis armband.
13. Jag fick dem
eftersom jag jobbade hela sommaren i nöjespark,
och en av de få fördelarna var just den här saken.
14. Vi tillbringade hela dagen jättetrevligt [...]. [L2-uni-4]

Skribenten i exempel (61) börjar handlingen i sekvens 9. Redan i nästa sekvens evaluerar skribenten händelsen, att besöka Sea Life: ”det var väldigt spännande”. I sekvenserna därpå fortsätter han eller hon att skildra händelserna och evaluerar händelserna igen i sekvenserna 13–14.

De tre exemplen (59)–(61) representerar de vanligaste strukturella mönstren som återfinns i narrativens mitt. Sammanfattningsvis kan det konstateras att vad gäller narrativens mellersta del i mitt material placerar evalueringen sig 1) såsom Labovs och Waletzky (2006: 29–30, 37) modell föreslår, efter handlingen som i (59), 2) splittrad mellan de olika handlingssekvenserna som i (61) eller 3) efter handlingen så att evalueringen egentligen är en slutfas som i (60). Därtill finns det mönster som är mer specifika och sällsynta. Detta förstärker hypotesen som jag ställde i avsnitt 2.6 att evalueringen inte har någon fast plats i narrativen.

Det som är typiskt för majoriteten av narrativen är att händelseförloppet återges i narrativens mitt i den ordning som det utspelas i verkligheten. Detta innebär att man berättar i tidsordning, dvs. man använder sig av kronologisk disposition (se 2.1.1). Tidsordningen syns klart i exempel (61) där skribenten använder tidsuttryck som *Först* och *sedan*. Händelserna i handlingen anges oftast i preteritum (jfr Eriksson 1997: 118) men

även andra tempus förekommer såsom jag antog i avsnitt 2.4.2 där termen narrativ definierades.

4.2.3 Narrativens slut

Alla narrativer har ett slut. Enligt Labov (1972: 365) avslutas en narrativ med en koda, m.a.o. en avslutande fras som signalerar att narrativen är slut. Därtill fann jag tre andra sätt att avsluta en narrativ. Av tabell 8 framgår de fyra olika avslutningstyperna samt antalet och andelen skribenter som använde de skilda typerna.

Tabell 8 Fördelningen av de olika sätten att avsluta en narrativ

Avslutningstyp	L1-gym		L2-gym		L2-uni		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Koda	2	10	6	30	6	30	14	23
Ren evaluering	15	75	11	55	13	65	39	65
Resultat	3	15	0	0	1	5	4	7
Orientering l. handling	0	0	3	15	0	0	3	5
Totalt	20	100	20	100	20	100	60	100

Som tabell 8 visar varierar det med vilket element i den labovska modellen berättarna avslutar sin narrativ. Det framkommer att genomsnitt 23 % av alla narrativen (n=60) avslutas med en koda. Bara var tionde av L1-skribenterna signalerar slutet med detta explicita sätt, medan nästan var tredje av L2-skribenterna gör så. Med exempel (62) åskådliggör jag kodan.

- (62) 11. Jag ska alltid minna de där två veckorna
eftersom jag bekantade mig till nya människor
och fick flera nya kompisar.
12. Några av dem är mina goda vänner idag.
13. Eftersom jag flyttade till Jvässkylä
ser jag dem oftare nu.
14. Tidigare bodde dem så fjärran från mig. [L2-uni-5]

I (62) är sekvens 11 en evaluering för den värderar händelsen och de allra sista sekvenserna 12–14 utgör en koda för berättaren övergår från berättelsens dåtid till nuet i där. Det finns också fall där narrativen slutar med ett annat sätt, dvs. med någon av de tre andra typerna som presenteras i tabell 8. Med följande exempel illustreras ett annat avslutningssätt och fall där kodan finns med, men inte i slutet där den annars brukar förekomma:

- (63) 20. Senare på kvällen fick vi veta
 hur detta hände,
 21. det visade sig att han hade tagit sitt liv,
 22. vi fick så klart veta varför,
 23. och jag förstår honom idag.
 24. Allt detta är så oförlömligt
 25. för han var inte bara en morfar utan också min bästa vän,
 26. och han var min livskamrat. [L1-gym-4]

I exempel (63) utgör sekvenserna 20–22 narrativens resultat. Skribenten berättar vad som hände till slut: han eller hon och hans/hennes släkt fick veta att deras morfar hade dött genom att begå självmord. Därefter följer kodan i sekvens 23: ”och jag förstår honom idag”. Denna sats är en koda eftersom berättaren beskriver händelsen i relation till “här och nu” i stället för “där och då” som narrativens händelser hänför sig till. Kodan följs av evalueringen som utgörs av de tre sista sekvenserna 24–26 där berättaren betonar händelsens effekt på sig själv. I (63) är ordningen mellan kodan och evalueringen omkastad jämfört med den i (62). Ordningen evaluering–koda är vanligare än koda–evaluering om en koda överhuvudtaget förekommer i narrativen.

Exempel (63) visar således att kodan också kan placeras lite före slutet i narrativen, men exemplet illustrerar härutöver den andra avslutningstypen: att sluta narrativen med hjälp av evaluering. Av de två evalueringstyperna som diskuterades i avsnitt 4.1.4.1 är det ren evalueringen som används mest i slutet. Denna avslutningstyp illustreras vidare med följande exempel som alla är de allra sista satserna eller sekvenserna i narrativen:

- (64) Denna händelse är oförlömlig eftersom jag alltid velat haft
 ett syskon. Har alltid skrivit det högst upp på mina önskelistor.
 Det var en av mina speciella händelser. [L1-gym-2]
- (65) Jag absolut älskade den resa! <3 [L2-gym-16]
- (66) Det kändes roligt att lyssna på bra musik, till exempel det
 svenska bandet Basic Element, med mina vänner och njuta av
 somerlig kväll. Midsommaren och tre dagar vid Kalajoki
 strandbankerna var en verkningsfull upplevelse! [L2-uni-9]

Vad som är gemensamt för alla dessa avslutningar i (64)–(66) är att skribenterna värderar händelsen som de har varit med om. Det gör narrativen mer speciell. Skribenten i (65) har även använt ett sällsynt evaluerande medel: han eller hon har ritat ett hjärta efter den sista meningen, i slutet av narrativen. Detta är vanligt i t.ex. social media, men troligen väldigt sällsynt i detta slags material för skoluppsatser har en egen karaktär. Vad gäller hela

korpusen är det 65 % av narrativen som avslutas med en ren evaluering av denna typ. Den största skillnaden återfinns mellan studenterna på gymnasiet: av L1-skriberna har 75 % valt att använda de evaluerande medlen i slutet, medan cirka hälften, 55 %, av L2-skriventerna på gymnasiet gör så (se tabell 8). Denna skillnad kan delvis förklaras med förekomsten av koda, som oftare förekommer i de avslutande sekvenserna av L2-skriventerna (se tabell 8).

De två ovan presenterade avslutningstyperna, koda och evaluering, är de vanligaste sätten att föra narrativen till sitt slut. De återfinns i slutet av 53 narrativer, dvs. de utgör 89 % av det totala antalet avslutningarna (n=60). Vidare förekommer två andra avslutningstyper i materialet, men i rätt få narrativer. Så få som tre L1-skribenter och endast en L2-skrivent vid universitetet avslutar sin narrativ genom att skildra resultatet, som ofta är den sista händelsen i händelseförloppet som i följande exempel:

- (67) 12. [vi] åkte till Barcelona,
 13. gick på Camp Nou
 14. och kollade när Barcelona spelade och massa roligt.
 15. Costa Brava cupen vi spelade i slutade bra.
 16. Vi kom 3.a
 17. och hade en stor bokal med oss hem! [L1-gym-13]

I (67) utgör sekvenserna 12–14 den sista delen av handlingen. De tre sista sekvenserna skildrar också som de tre tidigare vad som hände, men de avslöjar på vilket sätt resan till Barcelona slutade: resultatet var att skribenten med sitt fotbollslag kom tredje i en cup och fick komma hem med en stor pokal. Skulle skribenten ha velat betona händelsen och evaluera den kunde det ha funnits en mening som *Resan till Barcelona var oförglömlig* e.d. i slutet. Här är dock värderingen mer implicit, inbäddad i ordval som ”slutade bra”, ”en stor bokal”, och även utropstecknet i slutet kan ses som ett evaluerande medel. Trots allt finns det inte något tydligt avslutande evaluerande avsnitt i slutet av denna narrativ. Denna tendens att inte evaluera hela berättelsen efter resultatet är ovanlig. Orsaken till det kan ligga i att man gärna evaluerar händelserna mot slutet av berättelsen. Som konstaterats ovan är det vanligaste sättet att avsluta en narrativ. Man vill betona varför man berättade just narrativen ifråga, vilken betydelse den har för berättaren.

Den fjärde avslutningstypen är att avsluta en narrativ med en orienterings- eller handlingssekvens. Jag har sammanslagit dessa två under en avslutningstyp eftersom såväl orienteringen som handlingen finns för det mesta i början eller i mitten av narrativen och

det är mycket ovanligt att narrativen slutar med någotdera av dessa element. I bara tre av de totalt 60 narrativen används denna avslutningstyp. Det är iögonfallande att det är bara några av de yngre L2-skriventerna, 15 % av dem, som avslutar sin narrativ med handling eller orientering (se tabell 8). Denna avslutningstyp illustreras med följande exempel, där avslutningssekvensen i (68) är en handling och i (69) en orientering:

(68) Vi reste på båt till Stockholm och vi flytande på Finland.
Vi titta på sevärdheter också. [L2-gym-12]

(69) Solen sken och var varm. [L2-gym-4]

Båda av dessa narrativer avslutas med ett avvikande sätt. Skribenten i (68) skildrar hur de, skribenten och hans eller hennes två systrar, reste till Stockholm och hur de bl.a. ”titta på sevärdheter”. Tidigare i narrativen har skribenten redan skildrat andra saker om resan. Det känns som om narrativen skulle kunna börja med dessa meningar. Detsamma gäller exempel (69). Att beskriva vädret alldeles i slutet av narrativen i stället för början är atypiskt. Hellre skulle man börja med det och inkludera det i bakgrundsbeskrivningen. Det är avsevärt att ingen av L1-skriventerna eller de äldre L2-skriventerna slutar sin narrativ så här något ologiskt med handlingen eller orienteringen.

4.3 Den generella strukturen i narrativen

Resultaten visade att Labovs alla narrativa element med vissa begränsningar återfinns i min korpus omfattande 60 narrativer skrivna på svenska. I tabell 9 summeras och karaktäriseras ytterligare berättelseelementen i denna undersökning.

Tabell 9 Sammanfattning av de sex labovska elementens karaktär i korpusen bestående av 60 svenskspråkiga narrativer samt exemplifieringen av typiska ord i de olika elementen

Berättelseelement	Karaktär/Funktion	Typiska ord
Abstrakt	sammanfattning, tema	<i>kommer aldrig glömma</i> (+ en händelse)
Orientering	tid, plats, personer, bakgrund	<i>gång, sommar, år, dag,</i> <i>kompis(ar)</i> , statiska verb, t.ex. <i>vara</i>
Handling	händelser	<i>sedan, plötsligt</i> , handlingsverb såsom <i>resa, gå, spela</i>
Evaluering	värdering av händelser, deltagare, platser	<i>bäst, första, någonsin, dag</i> <i>oförglömlig, minnas, eftersom, för</i>
Resultat	konsekvenser av en händelse	<i>se(da)n, så</i>
Koda	övergången från berättelse- världen till berättarsituationen	<i>nu, efter</i> (+subt./pron. som hänvisar till hela berättelsen)

Abstraktet som fungerar som sammanfattning av hela historien och som brukar ange temat konkretiseras ofta genom en evaluerande sats som ”Jag kommer aldrig glömma” vilken följs av den mest centrala händelsen, narrativens tema. Orienteringen besvarar frågorna *när?, vad?, vem?* och *vad?* och fungerar som en bakgrundsbeskrivande språngbreda. I den förekommer mest ord som *gång, sommar, år, dag* som anger tid och *kompis(ar)* som majoriteten av skribenterna har som deltagare i sin narrativ. I orienteringen förekommer flera statiska verb som är typiska för den beskrivande texten, såsom konstaterats i avsnitt 2.1.2. Handlingen består av skildring av händelser och därför är det naturligt att man för det mesta använder handlingsverb i den. Det är just ett av de drag som betecknar en berättelse (se avsnitt 2.1.2). Med evalueringen värderar skribenterna deltagare, platser och framför allt händelser. Majoriteten av skribenterna värderar sina upplevelser eftersom de tycker att en viss upplevelse var t.ex. *oförglömlig* till karaktären eller *första* eller *bäst* av det slaget. Konjunktionerna *eftersom* och *för* är vanliga i evalueringen p.g.a. att man brukar förklara orsaker till varför man värderar något i narrativen. Resultat å sin sida anger följder av händelser, vilket t.ex. uttrycks med orden *sedan* eller *så*. Eftersom den avslutande kodan signalerar att narrativen är över kännetecknas den av tidsord som *nu* och *efter* följda av ett substantiv som hänvisar till narrativens viktigaste händelse eller av ett pronomen, t.ex. ”Efter det var jag mycket stolt över mig själv”.

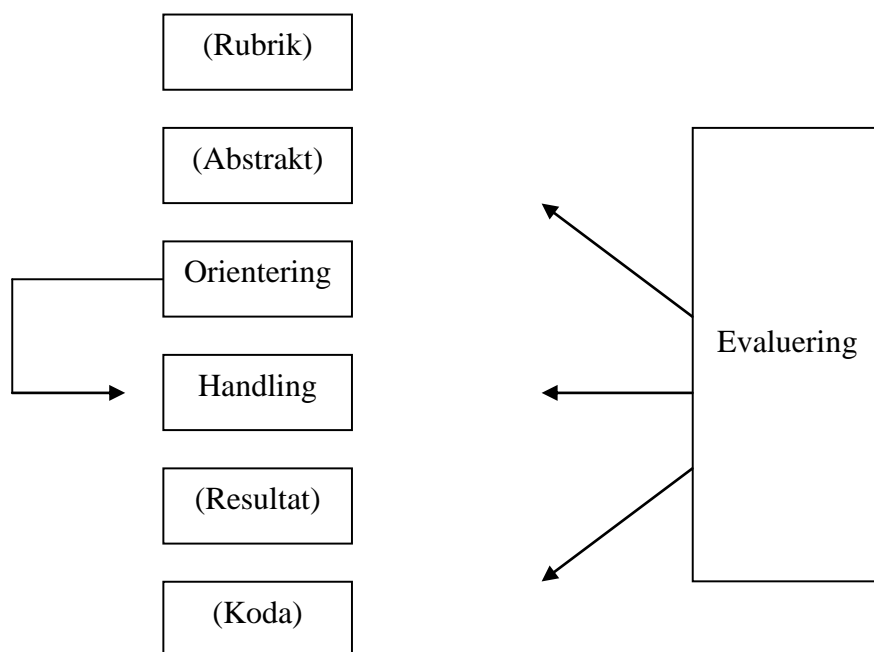
I det följande övergår jag från karaktären av de labovska elementen till förekomsten av dem i hela korpusen. Jag presenterar en modell enligt vilken berättarna i mitt material

konstruerar sin narrativ av de sex labovska elementen. Sådana element som majoriteten av narrativen uppvisar kallar jag *obligatoriska berättelseelement* och sådana som minoriteten innehåller benämner jag *valfria berättelseelement*. Som bakgrund har jag tabell 10 som sammanfattar de resultat som jag rapporterade i avsnitt 4.1 där de olika berättelseelementen beskrevs närmare och såväl förekomsten av dem som likheter och skillnader mellan de tre olika skribentgrupperna granskades. I tabell 10 anges antalet och andelen av de narrativa elementen hos de enskilda grupperna och hela korpusen.

Tabell 10 Förekomsten av de sex narrativa elementen i de tre undersökta grupperna

Berättelse- element	L1-gym		L2-gym		L2-uni		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Abstrakt	2	10	3	15	1	5	6	10
Orientering	20	100	20	100	20	100	60	100
Handling	20	100	20	100	20	100	60	100
Evaluering	20	100	20	100	20	100	60	100
Resultat	15	75	5	25	8	40	28	46,7
Koda	3	15	6	30	8	40	17	28,3

Som tabell 10 visar och som jag redan tidigare har konstaterat innehåller alla narrativen orientering, handling och evaluering. Dessa tre element är de enda som jag håller för obligatoriska berättelseelement. Vad gäller de tre övriga elementen, abstrakt, resultat och koda, föreligger det mycket variation i förekomsten av dem mellan grupperna. Granskar man siffrorna för hela korpusen framkommer att minoriteten av de 60 skribenterna använder abstrakt, resultat och koda. Beträffande abstraktet och kodan är tendensen klar: siffrorna för alla de tre grupperna är låga, från 5 % till 40 %. Däremot är situationen annorlunda vad gäller berättelseelementet resultat. I minoriteten av L2-narrativen finns resultatet, 25 % gentemot 40 %, medan så pass många som 75 % av L1-narrativen innehåller detta element. Eftersom jag här granskar den generella strukturen för narrativen är det dock siffrorna för hela korpusen som gäller. Därför betraktar jag abstrakt, resultat samt koda som valfria element. Med följande figur synliggör jag den övergripande strukturen av de 60 undersökta narrativen.



Figur 4 Narrativens övergripande struktur i mitt material bestående av 60 svenskspråkiga narrativer.

Av figur 4 framgår vilka som är obligatoriska och vilka som är valfria element i narrativen som utgör materialet för denna studie. De element som står inom parentes är valfria: en del har elementet i fråga i sin narrativ, medan andra inte har det. Detta gäller som antytts abstrakt, resultat och koda. Därtill varierar det om det finns en rubrik i narrativen eller inte: ingen av de yngre L2-skriventerna, en L1-skrivent och fyra äldre L2-skriventer hade rubricerat sin narrativ. Emellertid innehåller alla narrativen, som konstaterats, orientering, handling och evaluering, vilka därför kan ses som obligatoriska och mycket viktiga berättelseelement. Figur 4 illustrerar hur alla skriventer har dessa tre element som står utan parentes i sin narrativ men det varierar från en skrivent till en annan om det finns inga, en eller flera av de valfria berättelseelementen i en narrativ.

Figur 4 illustrerar också hur den inbördes ordningen mellan de skilda elementen tenderar att vara i narrativen. Som synes lokaliserar berättelseelementen sig i narrativen för det mesta såsom Labov (1972: 369) menar de gör (se figur 2 i avsnitt 2.5.1). Narrativen utvecklas uppifrån neråt och börjar efter rubriken med abstraktet som följs av orienteringen. När man i bakgrunden gett tillräckligt information så att det är lätt för läsaren att förstå vad det är fråga om övergår man till att skildra händelserna i handlingen som kan leda till resultatet. Narrativen slutar med koda som återflyttar perspektivet till

nuet. Detta gäller alltså om alla element finns med. Om något saknas förblir ordningen densamma: man bara hoppar över det saknade elementet i figuren. I likhet med Labov (1972: 369) placerade jag evalueringen utanför de övriga berättelseelementen som står i kedjan eftersom den förekommer på varierande ställen, mest i början och i slutet av narrativen. Förenklat kan man konstatera att början vanligtvis består av orientering, mitten av handling och slutet av evaluering. Av de resultat som presenterats i detta kapitel att döma kan man dra den slutsatsen att narrativen har en början, en mitt och ett slut som är särskiljbara.

5 DISKUSSION

5.1 Sammanfattande diskussion

I detta avsnitt diskuteras de viktigaste fynden i föreliggande studie och besvaras forskningsfrågor som jag uppställt i kapitel 1 och i avsnitt 2.6. En central utgångspunkt i denna avhandling har varit att beskriva berättelsestrukturen av narrativer skrivna av L1- och L2-inlärare av svenska. Analysen utgick från den labovska narrativa modellen (se t.ex. Labov 1972: 369) som baserar sig på tanken att narrativen anses bestå av sex element som alla har en särskild funktion i narrativen. Resultaten visar att alla de sex berättelseelement som finns i Labovs modell (1972) i viss mån förekommer i korpusen och deras funktioner är i stora drag sådana som Labov antog att de ska vara (se t.ex. tabellerna 9 och 10 i avsnitt 4.3). Emellertid är det endast tre av elementen som förekommer i alla 60 narrativena, nämligen orientering, handling och evaluering. Dessa tycks tillhöra narrativens djupstruktur. På ett övergripande plan verkar det således förhålla sig så att skribenterna konstruerar sin narrativ på så sätt att man först beskriver bakgrunden, anger information om bl.a. tid, plats, personer och situation, varefter själva händelseförloppet skildras. Med evalueringen betonar skribenterna narrativens berättarvärde. Detta sker bl.a. genom att beskriva sina känslor och förklara av vilken orsak narrativen är viktig eller speciell.

De övriga tre elementen, abstrakt, resultat och koda, verkar vara valfria för alla använde inte dem i sin narrativ. Vad gäller strukturelementet resultat pekar min studie på en stor variation mellan grupperna. Det förekom i 75 % av L1-narrativena, men bara i 25 % av narrativena av de yngre L2-skribenterna och i 40 % av de äldre L2-skribenterna. Som jag konstaterade i avsnitt 4.1.5 kan detta bero på att L1-skribenterna skrev mer om specifika händelser som hade en klar höjdpunkt och ett spänningsmoment varefter resultatet naturligt kunde beskrivas. L2-skribenterna å sin sida, särskilt gymnasiestuderandena, skrev på en mer allmän nivå om händelserna, t.ex. om en resa. Därför kände de troligen inte något behov av att beskriva vad som hände till slut och hade inte så ofta resultatet med i sin berättelsestruktur. Dessutom bör det nämnas att några av resultatsekvenserna kan ha blivit onoterade eftersom resultatet inte sällan ingår i handlingen varför det är svårt att urskilja det (jfr Norrby 1998: 258). T.ex. Eriksson (1997: 107) har fogat resultatet samman med handlingen. Det är motiverat för det tycks komma an på bl.a. narrativens tema om

resultatet förekommer eller inte.

Dessutom är det inledande och avslutande elementet, abstrakt och koda, som tidigare antytts, ovanliga i hela korpusen. Detta stämmer överens med min hypotes som jag uppställde i avsnitt 2.6. Även t.ex. Norrby (1998: 169, 261–267), Özyildirim (2009: 1220) och Schönström (2010: 176) har erhållit med motsvarande resultat. Ett tänkbart skäl till den sparsamma förekomsten av abstrakt i mitt material (10 %) kan vara att Labov undersökte muntliga narrativer och jag skriftliga. Det måste dock påpekas att abstraktet ändå kan anses vara rätt vanligt i mitt material om man tar hänsyn till att det ofta är inbäddat i orienteringen. Det visade sig att 55 % av narrativen inleds antingen med ett rent abstrakt eller med en kombinerad abstrakt + orientering -sekvens (se tabell 6 i avsnitt 4.2.1). Att summera narrativen och på detta sätt ange temat alldeles i början är således trots allt inte så ovanligt.

Att kodan inte är något vanligt element medger även Labov och Waletzky (2006: 35). Labov (1972: 370) konstaterar att den förekommer mest sällan av de sex elementen i narrativer. I min korpus gäller totalt sett att drygt 28 % innehåller en koda, men variation föreligger mellan grupperna. Den största skillnaden återfinns mellan gymnasisterna: 15 % av dem som har svenska som L1 har en koda, medan motsvarande andel för gymnasisterna med svenska som L2 är 40 %. Detta kan förorsakas av att majoriteten av L1-skriventerna, som konstaterats ovan, har ett resultat i sin narrativ och det känns förmodligen naturligt att avsluta med det eller med att evaluera händelserna efter resultatet (se tabell 8 i avsnitt 4.2.3). Då finns det inte något stort behov av att klart signalera att berättandet är över. Även Norrby (1998: 265) och Toolan (1988: 164) framhåller att om kodan saknas slutar narrativen med ett tidigare element, dvs. med resultatet. Eftersom minoriteten av L2-skriventerna har ett resultat i sin narrativ, känner de antagligen ett större behov av att klart signalera att narrativen har kommit till sitt slut. Därför bjuder kodan och evalueringen på bra sätt att avsluta narrativen. Vad gäller avslutningen kan det vidare nämnas att 15 % av de yngre L2-skriventerna avslutar sin narrativ med att ge en orientering eller beskriva en handling, vilket känns besynnerligt och olämpligt. Att de inte har placerat sekvenser av denna typ tidigare i narrativen, där de onekligen hör hemma, kan bero på att de inte har hittat på ett bättre avslutningssätt med sina bristfälliga språkkunskaper. Detta avvikande mönster gäller dock bara tre skribenter.

Som antytts i avsnitt 4.1.4 upptäckte jag två olika typer av evaluering, ren och inbäddad, i mitt material. Vad som är intressant är kontrasten mellan L1- och L2-skriventerna: de förstnämnda använder sig av mer inbäddad evaluering, de sistnämnda av ren evaluering. Detta kan bero på att L1-skriventerna har bättre språkkunskaper och lättare kan inbädda evalueringen, värdera saker och ting mitt uppe i skildringen av händelserna. Det är mer typiskt för dem än för L2-skriventerna att använda bl.a. historiskt presens och ord som betonar delar av narrativen, vilka båda är evaluerande medel. Detta är svårare för L2-skriventerna, för deras ordförråd samt kunskaper i svensk grammatik är sämre. Därför evaluerar de händelser hellre genom att ställa sig utanför berättelsevärlden och ge små kommentarer av typ: *Det var spännande*. Sedan fortsätter de att skildra händelserna och agerar igen i en roll innanför berättelsen. Detta sätt kan vara något enklare än att evaluera händelserna och andra saker i narrativen genom att inbädda evalueringen i andra berättelseelement. Vad gäller föremålet för evalueringen pekar resultaten på att alla berättargrupperna mest evaluerar händelser som narrativen skildrar i stället för t.ex. personer eller förhållanden (se figur 3 i avsnitt 4.1.4.2). Eftersom händelserna ses som narrativens kärna (jfr Labov 1972: 359–363) är det knappast förvånande att evalueringen fokuseras just på dem.

Något som också berör evaluering är användning av direkta och indirekta anföringar. Enligt Labov (1972: 372–373) samt Labov och Waletzky (2006: 33–35) utgör de endast evaluering för man kan via återgivning av tal och känslor betona något och dramatisera. Mina resultat visar dock att direkta samt indirekta anföringar inte har enbart en värderande funktion utan också en refererande, dvs. de kan utgöra både evaluering och handling. Anledningen till detta är att de kan föra handlingen framåt, beskriva händelserna i stället för att enbart kommentera och värdera dem, som t.ex. följande sekvens: ”En läkare [...] sade att jag skulle åka till sjukhus”. Likadan uppfattning har uttryckts av Toolan (1988: 158–159) och Norrby (1997: 259–260).

Vad beträffar berättelsestrukturen är det värt att uppmärksamma att det är fråga om skribentens egna val, vad han eller hon vill inkludera i sin text och av vilka element skribenten strukturerar sin narrativ. Dessutom ska det anmärkas att inte bara skribentens sätt att konstruera sin narrativ inverkar på förekomsten av de olika narrativa elementen utan också ämnesvalet. Om man t.ex. berättar om något som inte har något värde i nuet finns det möjligtvis inte någon koda i narrativen (jfr avsnitt 4.1.6). Om man å sin sida

berättar om något snarare generellt än noggrant finns det möjligen, som konstaterats, inte något resultat i narrativen eftersom man då vanligtvis inte behöver eller inte ens kan berätta vad som hände till slut (se avsnitt 4.1.5).

Hur narrativen utformas kan också i viss mån anses vara bestämt av skribentens språkfärdighet. Skribenterna som har bättre kunskaper i svenska har klart flera verktyg för att ”översätta” sina tankar till ord. Det tycks emellertid vara så att språkfärdigheten för det mesta framgår av hur korrekt och nyanserat språk samt hurdana evaluerande medel skribenten använder i sin narrativ och hur lång text skribenten producerar. Visst kan språkfärdigheten påverka även ämnesvalet och på så sätt delvis strukturen (jfr ovan). Sammantaget tycks språkfärdigheten ändå inte så mycket påverka själva berättelsestrukturen med avseende på förekomsten av de labovska berättelseelementen, eftersom strukturen hos L1- och L2-skribenternas narrativer inte nämnvärt skiljer sig åt. Den enda skillnaden gäller förekomsten av resultat (se tabell 10 i avsnitt 4.3).

I övrigt ligger de tre olika berättargrupperna, L1-skribenterna och de yngre och äldre L2-skribenterna, relativt väl i linje med varandra med hänsyn till förekomsterna av de övriga elementen. Vidare kan det noteras att ordningen mellan berättelseelementen följer Labovs strukturmodell på så sätt att de element som i modellen står i början oftast också gör det i mitt material och detsamma gäller för elementen som borde stå i mellersta delen och i slutet. Narrativens början består vanligtvis av antingen abstrakt eller orientering eller både och (se tabell 6 i avsnitt 4.2.1), narrativens mitt av handling eller resultat eller både och (se avsnitt 4.2.2) samt narrativens slut av koda och evaluering eller både och (se avsnitt 4.2.3). Evalueringen förekommer även på andra platser, på varierande ställen i narrativen, vilket var min hypotes.

Resultaten tyder således på att skribenterna i min undersökning, oavsett språkfärdighet, vet på vilket sätt det lönar sig att organisera en narrativ, vilka slags element som kan höra till narrativens början, mitt och slut. Som konstaterats föreligger variation i hur många av de sex elementen som återfinns med i narrativen, men det är värt att lägga märke till att de tenderar att komma i en viss ordning även om små skillnader dock förekommer. Detta talar för den uppfattningen att berättelsen har en någorlunda semantisk djupstruktur. En förklaring till detta kan vara att vi blir bekant med berättelser redan som unga, de finns och berättas överallt och därmed är berättelsen en känd genre som lärs in relativt lätt och ledigt.

5.2 Metodisk diskussion

En styrka i min undersökning är att den angrep forskningsproblemet ur två olika synvinklar: berättelsestrukturen av de 60 narrativen studerades genom att granska såväl den språkliga gestalten som innehållet hos de skilda elementen i narrativen. Jag tog således hänsyn till att de olika delarna i narrativen har såväl en form som en funktion. Detta möjliggjordes med hjälp av Labovs narrativa modell som just bygger på en formell och funktionell analys av berättelseelementen (Labov & Waletzky 2006: 2; Labov 1972: 363). Tyngdpunkten i föreliggande studie låg på strukturen som jag ansåg kunna beskrivas med hjälp av de sex olika berättelseelementen. Särskilt den funktionella analysen var viktig eftersom varje berättelseelement i den labovska modellen har sin funktion i den narrativa texten. Med den formella och innehållsliga analysen kunde berättelseelementens funktioner och innebörd skildras mer djupgående.

Det var utmanande att tillämpa Labovs narrativa modell i analysen. En anledning till detta är att Labov har en snäv syn på vad som utgör en narrativ. Av flera orsaker definierade jag termen på ett annat sätt (se avsnitten 2.4.1–2.4.2). Om jag hade använt Labovs definition skulle jag t.ex. ha varit tvungen att utesluta majoriteten av L2-skribenters texter eftersom L2-inlärarna, som jag anade, hade problem med verbformer som just står i fokus i Labovs definition. Därför var det bra att ha en något vidare definition som inte grundade sig på användning av det korrekta tempuset. Dessutom anser jag i likhet med Patterson (2008: 33) att det kan förekomma flera tempus i berättelser. Ett skäl till detta är att skribenten kan kontrastera saker i förhållande till nuet. Således beror användning av andra tempus inte enbart på språkfärdighet utan också på att det är naturligt att använda även andra tempus vid sidan av preteritum i berättelser.

Vad som ytterligare vållade problem var att det inte alltid var lätt att avgöra vilket berättelseelement en sekvens representerade: t.ex. huruvida jag skulle tolka ett element som handling eller resultat. Vid analysen märkte jag också att det såg ut som om en sekvens kunde ha flera funktioner. Därför gick jag tillväga på samma sätt som Norrby (1998: 254) och tillät en sekvens samtidigt representera flera berättelseelement, t.ex. abstrakt och orientering. Mest var det så att om en sekvens hade flera funktioner var en av dem evaluering, vilken också enligt Labov sprider sig överallt i narrativen (1972: 369). Han redovisar dock inte i sin undersökning hur de olika elementen kan överlappa varandra.

Vidare noterade jag att Labovs sätt att kategorisera evaluering inte lämpade sig för mitt material (se avsnitt 4.1.4). En förklaring till detta är att Labovs kategorisering enligt min åsikt inte är så klar p.g.a. det stora antalet skilda evaluerande medel och kategorier. Dessutom lämpar den sig bättre för undersökning av evaluering i muntliga narrativer snarare än skriftliga narrativer som det här var fråga om. Enligt Labov (1972: 378–379) ingår t.ex. gester samt fonologiska medel i evalueringen. Jag anser att kategorier som jag själv skapade, ren och inbäddad evaluering samt evaluering av händelser, personer och platser, var lyckade för de förtydligade evalueringen från två olika håll: hur den utformas och vad den betyder.

Sammanfattningsvis betraktar jag ändå Labovs narrativa modell som användbar i en studie av denna typ. Modellen tillhandahåller ett bra sätt att granska den narrativa strukturen tack vare de välmotiverade sex berättelseelementen. Att den är funktionellt orienterad är särdeles essentiellt vid identifiering och beskrivning av de olika elementen. Det är en fördel att man när man granskar funktioner av de olika textdelarna kan vidare resonera kring varför skribenten skriver på ett visst sätt och vad som är hans/hennes syfte.

Jag anser att de metoder som jag valde var ändamålsenliga. Med den kvalitativa analysen och en stor mängd konkreta exempel kunde de olika strukturelementen beskrivas relativt detaljerad. Med hjälp av den kvantitativa analysen för sin del kunde man upptäcka olika sätt att konstruera och organisera en narrativ samt göra jämförelser inom mitt eget material och med resultat som andra har fått. Följaktligen fick man en vidgad syn på tendenser vad gäller att konstruera en narrativ.

Till slut bör påpekas att själva den kvalitativa metoden och även fall som framstod som svårbedömda eller tveksamma för forskaren bidrar till att iakttagelserna i analysen är subjektiva. Tilläggas kan att eftersom materialet var begränsat så att de 60 undersökta narrativen var från endast ett par skolor kan jag inte göra några generaliseringar gällande första- och andraspråksinlärares berättarmönster i allmänhet. Även skrivsituationen där studenterna skrev sin narrativ under tidpress kan ha påverkat skrivprocessen och därmed den färdiga produkten, den narrativa texten. Denna fallstudie som grundade sig på narrativ textanalys ger ändå vägledande information om de olika element som narrativen ofta består av och olika sätt att bilda en narrativ text.

6 AVSLUTNING

Syftet med föreliggande pro gradu-avhandling var att beskriva strukturen av skriftliga svenskspråkiga narrativer (n=60) som handlade om en speciell, självupplevd händelse. Materialet hämtades ur en korpus inom projektet Topling – Inlärningsgångar i andraspråket vid Jyväskylä universitet. I denna studie inkluderades svenskspråkiga narrativer skrivna av studerande i två finska gymnasier (n=20), i ett svenskt gymnasium (n=20) och vid ett finskt universitet (n=20). De finska studerandena hade svenska som andraspråk, medan den för de svenska var förstaspråk. Meningen var att jämföra berättelsestrukturen hos de olika berättargrupperna, i synnerhet mellan L1- och L2-skribenter. Narrativerna analyserades med hjälp av en narrativ modell av Labov (1972) enligt vilken en narrativ består av sex element: abstrakt, orientering, handling, evaluering, resultat och koda. Jag hade som avsikt att utreda i vilken utsträckning och i vilken ordning dessa element förekommer i mitt material och skildra hur berättelseelementen är till karaktären.

Den både kvantitativt och kvalitativt orienterade textanalysen visade att delarna av de undersökta narrativerna med vissa begränsningar kunde tilldelas sådana funktioner som Labovs berättelseelement har. De sekvenser som utgjorde abstrakt sammanfattade kort narrativens innehåll och hänvisade ofta till narrativens viktigaste händelse. Orienteringen hade som funktion att ge bakgrund till narrativen. Handlingen å sin sida var narrativens kärna. Dess funktion var att skildra vad som hände, vad berättaren hade varit med om. Med evaluering ökade skribenterna berättarvärdet hos sin narrativ: varför den var värd att berätta, t.ex. eftersom händelsen var så spännande. I de sekvenser som utgjorde resultat berättade skribenterna vad som hände till slut. Med en koda förband skribenterna narrativens dåtid med berättarsituationens nutid och samtidigt fungerade den som en avslutningssignal. Elementen kombinerades också så att en sekvens kunde ha flera funktioner samtidigt.

Ett av de viktigaste resultaten var iakttagelsen att tre av de sex labovska elementen förekom i alla 60 narrativerna: orientering, handling och evaluering. De tycks sålunda tillhöra narrativens djupstruktur. Däremot kan de övriga tre elementen, abstrakt, resultat och koda, ses som valfria element för de var i allmänhet föga frekventa. Av L1-skribenterna hade 75 % dock ett resultat i sin narrativ, men så få som 25 % av de yngre L2-

skribenterna och 40 % av de äldre L2-skribenterna hade med detta element. En möjlig förklaring till denna skillnad är att L1-skribenterna hellre berättade om specifika händelser, medan L2-skribenterna snarare berättade om något på en allmän nivå. Därför kände L2-skribenterna troligen inget behov av att skildra konsekvenserna.

Resultaten visade vidare att de inledande och avslutande elementen, abstrakt och koda, var sparsamt förekommande. Av alla skribenterna hade 28 % en koda. Granskas den allra sista sekvensen i narrativerna framgår det att 65 % av sekvenserna utgjordes av en evaluering. Skribenterna avslutade således sin narrativ hellre med en evaluering än med en koda. Abstraktet å sin sida förekom i var tionde narrativ, men det bör påpekas att det kan vara vanligare förekommande om man tar hänsyn till att det kunde kombineras med en orientering. Något över hälften av narrativerna inleddes med antingen ett abstrakt eller med en kombinerad abstrakt + orientering -sekvens. Därför verkar det ändå vara relativt vanligt att inte endast beskriva bakgrunden i början av narrativen, utan också ange narrativens tema i form av ett abstrakt.

Utifrån resultaten av denna avhandling kan man betrakta evalueringen som ett intressant berättelseelement. I analysen beskrev jag evaluering med hjälp av egna kategoriseringar. En observation var att det förekom två olika typer av evalueringar i materialet. För det första fanns det ren evaluering där berättaren kommenterade narrativen utanför berättelsevärlden, t.ex. ”Allt detta är så oförglömligt för han var inte bara en morfar utan också min bästa vän [...]”. För det andra förekom det inbäddad evaluering, där berättaren kombinerade evalueringen med ett annat berättelseelement och således stannade innanför berättelsevärlden, t.ex. “[...] så ser vi värsta folksamlingen, sen ser vi bara hur något jätte stort och fläckigt springer och några människor försöker fånga djuret. Det var alltså en giraff som hade rymt [...]”. I exemplet är evalueringen inbäddad i handlingen, vilket syns i användningen av historiskt presens samt värderande ord som *värsta* och *jätte*. En viktig upptäckt var att L1-skribenterna helst använde den inbäddade evalueringen (ca 58 %), medan den rena evalueringen var vanligare i narrativerna av L2-skribenterna: ca 61 % av de yngre och ca 58 % av de äldre L2-skribenterna använde den. Skillnaden mellan L1- och L2-skribenterna kan förklaras med att det var lättare för L1-skribenterna att betona delar av narrativen och samtidigt föra narrativen framåt, t.ex. genom användning av historiskt presens och mer nyanserat språk, eftersom de hade fler möjligheter tack vare bättre språkkunskaper.

Vid sidan av användning av de olika evalueringstyperna påverkade språkkunskaperna textlängden: L1-skribenter samt L2-skribenter vid universitetet skrev längre narrativer än L2-skribenterna på gymnasiet. Trots skillnaderna i språkkunskaper visade mina resultat däremot att såväl L1- som L2-skribenternas berättelsestrukturer i stora drag liknade varandra. Som konstaterats bildade alla sin narrativ åtminstone av orientering, handling och evaluering, medan abstrakt och koda var ovanliga och resultat vanligt endast i L1-skribenternas narrativer. Vad gäller ordningen mellan dessa element hörde abstrakt och orientering generellt till narrativens början, handling och resultat till narrativens mitt och evaluering samt koda till narrativens slut, men det bör påpekas att evalueringen förekom även vid andra ställen i alla berättargrupperna. T.ex. ämnesval samt skribentens personliga sätt att forma en narrativ kunde ses påverka berättelsestrukturen. Framför allt kan berättelsestrukturen anses vara påverkad av kompetensen i den narrativa diskursen. Den verkar vara relativt likartad hos L1- och L2-skribenter vad gäller berättelsestrukturen.

I framtida forskning skulle det vara av intresse att undersöka berättelsestrukturen av narrativer som är förknippade med skilda teman och diskurser och som förekommer i olika slags kontexter. I denna studie handlade narrativerna enbart om självupplevda, intressanta händelser och de var producerade i skolan, vilket kan påverka diskursen och därmed även den narrativa strukturen. Eftersom Labov (1972; Labov & Waletzky 2006 [1967]) studerade muntliga, relativt vardagliga narrativer kan hans narrativa modell passa bra för att studera narrativer som förekommer t.ex. inom social media. Både Johansson (2010) och Öhman (2011) anser att de nya berättarformerna som vi nuförtiden möter i olika slags medier och genrer utmanar skolan att utveckla sin undervisning i berättande.

Vad gäller just skolan anser jag som blivande lärare att det är bra att använda narrativer i språkundervisning. Att berättelsestrukturen i viss mån verkar vara universell är en fördel eftersom det säkert finns tillräckligt med utmaningar att uttrycka sig språkligt och därför kan den välbekanta strukturen för sin del hjälpa eleverna att forma en berättelse. Dessutom är narrativer lämpliga texter för språkundervisning med tanke på att man med hjälp av dem kan träna t.ex. berättande, beskrivande samt användning av preteritum och evaluering som egentligen i vissa fall liknar argumentering. Alla de sistnämnda förmågorna är viktiga.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Agustín Llach, M. 2011. *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Alanen, R., Huhta, A. & Tarnanen, M. 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. I: Bartning, I., Martin, M. & Vedder, I. (red.): *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. European Association of Second Language. 21–56. http://eurosla.org/monographs/EM01/21-56Alanen_et_al.pdf (Hämtad 18.5.2012)
- Bamberg, M. 2012. Narrative analysis. I: Cooper, H. (red.): *APA handbook of research methods in psychology*. Vol. 2. Washington, DC: APA Press. 77–94. http://www.clarku.edu/~mBamberg/Material_files/NARRATIVE_ANALYSIS.pdf (Hämtad 5.2.2012)
- Barthes, R. 1977. *Image-music-text*. New York: Hill and Wang.
- Berman, R. & Slobin, D. 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18/1, 1–21.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J. & Schmidt, R. (red.): *Language and communication*. London: Longman.
- Carlshamre, S. u.å. *Narratologi*. <http://www.philosophy.su.se/kurser/Fakultetskurs/fktexter/narratologi.html#n1> (Hämtad 18.1.2012)
- Chatman, S. 1978. *Story and discourse: narrative structure in fiction and film*. Ithica: Cornell University Press.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- Ekonen, M. 2007. *Moninaiset urat – narratiivinen tutkimus naisjohtajien urakehityksestä*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18527/URN_NBN_fi_jyu-200801291112.pdf?sequence=1 (Hämtad 15.2.2012)
- Enkvist, N. 1975. *Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eriksson, M. 1997. *Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Ernby, B. 2008. *Norstedts etymologiska ordbok*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Flower, L. & Hayes, J. R. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32/4, 365–387.
- Genette, G. 1980 [1972]. *Narrative discourse*. Oxford: Basil Blackwell.
- González, M. 2009. Narrative clause organization of Catalan and English storytelling. *Journal of Pragmatics*, 41/3, 540–563.
- Grabe, W. 2003. Reading and writing relations: second language perspectives on research and practice. I: Kroll, B.: (red.): *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press. 242–262.
- Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25–78.
- Hellspång, L. & Ledin, P. 1999. *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Herman, D. 2005. Structuralist narratology. I: Herman, D., Jahn, M. & Ryan, M.-L. (red.): *Routledge encyclopedia of narrative theory*. New York: Routledge. 571–576.
- Hiidenmaa, P. 2000. Lingvistinen tekstintutkimus. I: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsch, A. (red.): *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 161–190.
- Hyland, K. 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice*. London: Taylor & Francis.
- Hyvärinen, M. 2006. *Kerronnallinen tutkimus*.
http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf
(Hämtad 30.3.2012)
- Johansson, A. 2005. *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, L.-E. 2010. Nygamla textvärldar – genrer och skärmbaserad textanvändning i skola och samhälle. *Utbildning och lärande*, 4/1, 58–73.
http://www.his.se/PageFiles/35209/rapport_utbildning_larande_2010_4-1.pdf
(Hämtad 17.2.2012)
- Johnstone, B. 2001. Discourse analysis and narrative. I: Schiffirin, D., Tannen, D. & Hamilton, H. E. (red.): *The Handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell. 635–649.
- Josephson, O., Melin, L. & Oliv, T. 1990. *Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.

- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1984. *Tekstejä teksteistä. Muisti- ja tekstilingvistiikan sovelluksia asiategstien referoinnin problematiikkaan*. Vaasa: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 412.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1987. *Tekstioppi – johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kreiswirth, M. 2005. Narrative turn in the humanities. I: Herman, D., Jahn, M. & Ryan, M.-L. (red.): *Routledge encyclopedia of narrative theory*. New York: Routledge. 377–382.
- Labov, W. 1972. *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. 2006 [1997]. Some further steps in narrative analysis. I: Atkinson, P. & Delamont, S. (red.): *Narrative methods*. Vol.1. London: Sage Publications. 75–97.
- Labov, W. & Waletzky, J. 2006 [1997/1967]. Narrative analysis: oral versions of personal experience. I: Atkinson, P. & Delamont, S. (red.): *Narrative methods*. Vol 1. London: Sage Publications. 1–40.
- Larsson, K. 1978. *Modeller och metoder i textlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, P. 2001 [1996]. *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Rapport nr 2 från projektet Svensk sakprosa. Lund: Studentlitteratur.
http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/NDID4020/h06/undervisningsmateriale/Ledin_rapp02-2.pdf.txt (Hämtad 13.3.2012)
- Manchón, R. 2011. Writing to learn the language: issues in theory and research. I: Manchón, R. (red.): *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 61–82.
- Männikkö, T. 2005. *Historikern som berättare i vetenskapliga och populärvetenskapliga artiklar*. Vaasa: Vaasan yliopisto. http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-106-8.pdf (Hämtad 15.12.2011)
- NE 2011 = Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/> (Hämtad 18.1.2012)
- Nordqvist, Å. 2001. *Speech about speech: a developmental study on form and function of direct and indirect speech*. Göteborg: Department of Linguistics, Göteborg University.
- Norrby, C. 1998. *Vardagligt berättande: form, funktion och förekomst*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nyström, C. 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbinding*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Patterson, W. 2008. Narratives of events: labovian narrative analysis and its limitations. I: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (red.): *Doing narrative research*. Los Angeles: Sage Publications. 23–40.

- Peterson, C. & McCabe, A. 1983. *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Polanyi, L. 1985. *Telling the American story. A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Norwood: Ablex.
- Polkinghorne, D. 1988. *Narrative knowing and the human sciences* Albany: State University of New York Press.
- Prince, G. 1987. *A dictionary of narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Propp, V. 1968 [1928]. *Morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Pääkkönen, I. & Varis, M. 2000. *Kriittinen lukutaito*. Helsinki: Finn Lectura.
- Raimes, A. 1983. Anquish as a second language? Remedies for composition teachers. I: Freedman, A., Pringle, I. & Yalden, J. (red.): *Learning to write: first language/second language*. New York: Longman. 258–272.
- Riessman, C. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rimmon-Kenan, S. 1999 [1983]. *Kertomuksen poetiikka*. Övers. av Auli Viikari. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ryan, M.-L. 2005. Narrative. I: Herman, D., Jahn, M. & Ryan, M.-L. (red.): *Routledge encyclopedia of narrative theory*. New York: Routledge. 344–348.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. I: Sajavaara, K. & Piirainen-March, A. (red.): *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 73–102.
- SAOB 2010 = Svenska Akademiens ordbok. <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> (Hämtad 5.2.2012)
- SAOL 2008 = Svenska Akademiens ordlista. http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista (Hämtad 5.2.2012)
- Saville-Troike, M. 2006. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schönström, K. 2010. *Tvåspråkighet hos döva skolelever. Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Shore, S. & Mäntynen, A. 2006. Johdanto. I: Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (red.): *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 9–41.
- Silva, T. 1993. Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. *TESOL Quartely*, 27/4, 657–677.

- Strömquist, S. 2005. *Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. 5:e uppl. Malmö: Gleerups.
- Todorov, T. 1990. *Genres in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toolan, M. 1988. *Narrative. A critical linguistic introduction*. London & New York: Routledge.
- Topling 2010–2013 = Topling-projektets hemsida. Jyväskylä: Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap, Jyväskylä universitet.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/topling> (Hämtad: 22.11.2011)
- Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. 2006. Approaches to language learning and teaching: towards acquiring communicative competence through the four skills. I: Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. (red.): *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Walter de Gruyter. 3–25.
- Usó-Juan, E., Martínez-Flor, A. & Palmer-Silveira, J. C. 2006. Towards acquiring communicative competence through writing. I: Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. (red.): *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Walter de Gruyter. 383–400.
- Viberg, Å. 1987. *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinlärnings i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Viberg, Å. 2001. Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. I: Verhoeven, L. & Strömquist, S. (red.): *Narrative development in a multilingual context*. Philadelphia: John Benjamins. 87–128.
- Werlich, E. 1983. *A text grammar of English*. 2:a uppl. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Wolff, D. 2000. Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues. *Learning and Instruction*, 10/1, 107–112.
- Woodall, B. 2002. Language-switching: using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11/1, 7–28.
- Zimmermann, R. 2000. L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10/1, 73–99.
- Öhman, A. 2011. *Berättarformer i det nya medialandskapet*.
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/svenska-las-och-skriv/2.2420/berattarformer-i-det-nya-medialandskapet-1.129205> (Hämtad 20.4.2012)
- Özyildirim, I. 2009. Narrative analysis: an analysis of oral and written strategies in personal experience narratives. *Journal of Pragmatics*, 41/6, 1209–1222.

BILAGOR

Bilaga 1: Den narrativa skrivuppgiften inom projektet Topling. Instruktionerna för de svenska gymnasieeleverna.

Berättelse

Berätta om någon speciell händelse du varit med om eller något särskilt du upplevt som du fortfarande kommer ihåg.

- Vad hände?
- Varför var händelsen eller upplevelsen oförlömlig?

Skriv **på svenska** och med tydlig handstil. Du kan fortsätta på andra sidan av pappret om du vill

Bilaga 2: Den narrativa skrivuppgiften inom projektet Topling. Instruktionerna för de finska gymnasieeleverna.

Kerro!

Kerro jostakin tapahtumasta tai kokemuksesta, joka oli sinulle erityisen mieleenpainuva.

- Mitä tapahtui?
- Miksi kokemus jäi mieleesi?

Kirjoita **ruotsiksi** alla olevaan tilaan. Kirjoita ainakin **muutama** lause. Voit jatkaa paperin toiselle puolelle.

Bilaga 3: Den narrativa skrivuppgiften inom projektet Topling. Instruktionerna för de finska universitetsstudenterna.

Kerro!

Kerro jostakin tapahtumasta tai kokemuksesta, joka oli sinulle erityisen mieleenpainuva.

- Mitä tapahtui?
- Miksi kokemus jäi mieleesi?

Kirjoita **ruotsiksi** selvällä käsialalla alla olevaan tilaan (jatka tarvittaessa paperin toiselle puolelle).